

Coordenação
Cristine Roberta Piassetta Xavier

Organizadores
Carine Rossane Piassetta Xavier
Hélio da Silva Júnior
Joyce Luciane Correia Muzi

ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO



**EDITORA
IFPR**



ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Coordenação

Cristine Roberta Piassetta Xavier

Organizadores

Carine Rossane Piassetta Xavier

Hélio da Silva Júnior

Joyce Luciane Correia Muzi

**CURITIBA
2020**



**EDITORA
IFPR**

**INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

Obra

Ensino de arte na Educação Profissional e Tecnológica: práticas pedagógicas no ensino médio integrado.

Organizadores

Carine Rossane Piassetta Xavier

Hélio da Silva Júnior

Joyce Luciane Correia Muzi

Reitor do IFPR

Odacir Antonio Zanatta

Presidente da Editora IFPR

Marcelo Estevam

Vice-Presidente da Editora IFPR

Leandro Rafael Pinto

Coordenadora Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Direção Científica de Ciências Humanas

Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira

Conselho Editorial Científico

Dra. Ademilde Silveira Sartori – Universidade do Estado de Santa Catarina

Dr. Adriano Larentes da Silva – Instituto Federal de Santa Catarina

Dra. Claudia Coelho Hardagh – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo

Dr. Cleder Mariano Bellieri – Secretaria da Educação do Estado do Paraná

Dra. Edimara G. Soares - Secretaria da Educação do Estado do Paraná

Dr. Eduardo Campos Garcia- Universidade Nove de Julho, São Paulo

Dra. Fatima Aparecida de Souza Francioli – Universidade Estadual do Paraná

Dra. Glaucia da Silva Brito - Universidade Federal do Paraná

Dra. Katia Cristina Dambiski Soares - Centro Universitário Internacional

Dra. Léia de Cassia Fernandes Hegeto – Universidade Federal do Paraná

Dra. Maria Amélia da Costa Lopes - Universidade do Porto – Portugal

Dra. Mirele C. Werneque Jacomel - Instituto Federal do Paraná

Dr. Paulo César de S. Ignácio - Instituto Federal do Sudoeste de Minas Gerais

Dra. Jane Cristina B. Berto – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dra. Julice Dias - Universidade do Estado de Santa Catarina

Dra. Sandra Terezinha Urbanetz – Instituto Federal do Paraná

Dra. Samara Feitosa – Instituto Superior do Litoral do Paraná

Dra. Nuria Pons Vilardell Camas - Universidade Federal do Paraná

Dra. Valéria Cristina Vilhena – Universidade Metodista de São Paulo

Dra. Tatiana de Medeiros Canziani - Instituto Federal do Paraná

Prefácio

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski

Revisão

Esp. Andrea Bittencourt

Capa e Contracapa

Obra de Arte cedida para a capa do livro pela Artista criadora Ariane Bianco, (sem título), ano 2018.

Diagramação e Projeto Gráfico

Ronaldo Cunha da Conceição (IFAC)

Parceria

Editora Ifac (EDIFAC)

Equipe Técnica Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Elisson Mildemberg

Patrícia Teixeira

Pedro Francisco Machado

Todos os direitos desta obra são reservados.

Todos os conteúdos apresentados pelos autores em seus capítulos são de inteira responsabilidade dos mesmos.

Dados da Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Paraná
Biblioteca do Campus Curitiba

E59 Ensino de arte na educação profissional e tecnológica:
práticas pedagógicas no ensino médio integrado / Coordenação,
Cristine Roberta Piassetta Xavier ; organização, Carine Rossane
Piassetta Xavier, Hélio da Silva Júnior, Joyce Luciane Correia
Muzi. – Curitiba: Editora IFPR, 2020.

177 p. ; il. color.

Vários autores.

Inclui bibliografias.

E-book

ISBN : 978-65-88493-00-7

1. Ensino de artes. 2. Educação Profissional. 3. Ensino
Médio Integrado. I. Xavier, Cristine Roberta Piassetta. II.
Xavier, Carine Roberta Piassetta. III. Silva Júnior, Hélio da.
IV. Muzi, Joyce Luciane Correia. V. Título.

CDD 23. ed. – 707

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
-----------------	----------

Joana Paulin Romanowski

EROSÕES VISUAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO CURSO INTEGRADO DE CONSTRUÇÃO NAVAL	13
--	-----------

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo (IFF)

A ARTE CONTEMPORÂNEA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: AS INSTALAÇÕES ARTÍSTICAS NO IFG, CAMPUS INHUMAS	27
---	-----------

Mônica Mitchell de Moraes Braga (IFG)

ENSINO DE ARTE: REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EJA/EPT DO IFPR	39
---	-----------

Rosângela Gonçalves de Oliveira (IFPR)

O ENSINO COM AUDIOVISUAL: COMPONENTE CURRICULAR EM ARTE PARA O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	57
---	-----------

Ricardo Stefanelli (IFSP)

O ENSINO DE DANÇA NO IFMA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO <i>CAMPUS</i> SÃO LUÍS/CENTRO HISTÓRICO	75
---	-----------

Alexandra Naima Machado Rudakoff (IFMA)

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE DANÇA NO IFMA, CAMPUS SÃO LUÍS/ MONTE CASTELO	89
--	-----------

Roselia Lobato Silva (IFMA)

MÚSICA NO IFPR, CAMPUS CURITIBA: PRÁTICAS MUSICAIS NAS AULAS DE ARTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	105
---	------------

Cristine Roberta Piassetta Xavier (IFPR)

Joyce Luciane Correia Muzi (IFPR)

Ligia Cristina Battezzati (IFPR)

MÚSICA E MEIO AMBIENTE: (RE)UTILIZAÇÃO COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	123
--	------------

Hélio da Silva Júnior (IFF)

Priscila Garcia de Sousa e Silva (IFF)

O DEVIR CÊNICO NAS CENAS BREVES: PROCESSOS CRIATIVOS EM ESPAÇOS EMANCIPATÓRIOS	139
---	------------

Carine Rossane Piassetta Xavier (IFPR)

EM BUSCA DE AULAS VIVAS NO IFF MACAÉ	153
---	------------

Clarice Cruz Terra (IFF)

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	169
--------------------------------------	------------

ARTISTA QUE CONCEDEU A ARTE DA CAPA	177
--	------------

PREFÁCIO

A Arte é a expressão mais autêntica da civilização desde “a noite dos tempos”, por possibilitar o registro do pensamento e da criação humana, transformando-se no maior legado da história. Ela é testemunho das maravilhas de cada tempo e espaço de cada sociedade.

Este livro, intitulado *Ensino de Arte na Educação Profissional: práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado*, tem por objetivo analisar criticamente as práticas do ensino de Arte realizadas nos Institutos Federais do Brasil. Com efeito, inclui capítulos das diferentes áreas de Arte: Artes Visuais, Artes Audiovisuais, Dança, Música, Teatro, para discutir as possibilidades de cada uma delas no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Levar a efeito a análise crítica de Arte neste momento é fundamental, considerando as discussões sobre o Ensino Médio que estão em movimento, devido à definição do novo modelo aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da República, em fevereiro de 2017. Segundo o Ministério da Educação, a proposta estabeleceu a base legal para novas regras no Ensino Médio, incluindo mudanças como a flexibilização do currículo e a ampliação da carga horária regular. O objetivo é permitir ao aluno que escolha a área de seu maior interesse para aprofundamento de estudos específicos e opte por uma área de Ensino Técnico Profissional.

No entanto, essa reforma tem suscitado dúvidas, apreensões, incertezas e críticas severas entre associações de pesquisa em educação, pesquisadores, professores e gestores escolares. O Ensino Médio constitui “suporte para todos os estudantes compreenderem o mundo em toda a sua complexidade, de forma que possam realizar escolhas conscientes para o ‘bem viver’ de suas próprias vidas, o aprimoramento de si, a incorporação dos valores democráticos, enfim, para a participação e o aprimoramento da Democracia”, assevera Paulo Carrano. Desse modo, é imprescindível que a formação em Arte se constitua como eixo básico nos currículos das escolas de Ensino Médio.

Os capítulos componentes do livro se apresentam conforme indicado a seguir. O primeiro deles, *Erosões visuais: uma experiência de Arte Contemporânea no curso integrado de Construção Naval*, escrito por Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo, apresenta o relato de um conjunto de aulas em que os temas: meio ambiente, memória e patrimônio se entrelaçam a partir da Arte Contemporânea. Em um trabalho conjunto com um grupo de artistas, os alunos do curso integrado em Construção Naval do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), *Campus Avançado São João da Barra* (CASJB), desenvolvem uma série de atividades baseadas na Abordagem Triangular para o Ensino de Arte.

No capítulo *A Arte Contemporânea nos espaços escolares: as instalações artísticas no IFG, Campus Inhumas*, Mônica Mitchell de Moraes Braga focaliza o relato de três projetos de Artes Visuais desenvolvidos por alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Tempo Integral do Instituto Federal de Goiás (IFG), *Campus Inhumas*, no ano de 2018. Os trabalhos realizados são resultado de uma educação que surge como consequência da abordagem da cultura visual nos currículos.

Depois, o capítulo *Ensino de Arte: reflexões metodológicas sobre a experiência docente na EJA/EPT do IFPR*, proposto por Rosângela Gonçalves de Oliveira, aborda um relato de experiência que tem por objetivo refletir sobre o ensino da disciplina Arte na EJA, com base na prática docente nos cursos técnicos em Pesca e Aquicultura, na modalidade a distância, do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Já Ricardo Stefanelli, no capítulo *O ensino com audiovisual: componente curricular em Arte para o Ensino Técnico Integrado e Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de São Paulo*, ressalta experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no referido instituto, *Campi São Paulo e Sertãozinho*, sobre um método e uma didática específicos para a prática de ensino em Arte Audiovisual. A metodologia está em consonância com a legislação atual que trata do ensino de Arte.

No capítulo *O ensino de Dança no IFMA: um relato de experiência no Campus São Luís/Centro Histórico*, Alexan-

dra Naima Machado Rudakoff se propõe a relatar uma experiência de ensino de Dança no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *Campus São Luís/Centro Histórico*. Para tanto, examina o contexto histórico em que o instituto se situa e busca contribuir com a prática dos professores de Dança da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

Também na área de Dança, o texto *Perspectivas do ensino de Dança no IFMA, Campus São Luís/Monte Castelo*, grafado por Roselia Lobato Silva, tem o propósito de analisar historicamente a Dança no IFMA e situar o ensino de Arte, que integra a proposta curricular da instituição. O foco do capítulo é expor a pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio sobre a integração de Dança ao seu processo de formação.

A respeito do ensino de Música, Cristine Roberta Piassetta Xavier, Joyce Luciane Correia Muzi e Ligia Cristina Battezzati manifestam o capítulo *Música no IFPR, Campus Curitiba: práticas musicais nas aulas de Arte do Ensino Médio Integrado*. As autoras analisam criticamente as práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Arte, nos diferentes cursos de Ensino Médio Integrado do IFPR, *Campus Curitiba*, com turmas de 2º e 3º anos. Esses cursos acontecem no período de três anos, sendo as aulas de Arte contempladas em todos os anos de todos os cursos, com duração de 50 minutos por semana. Dizem as autoras: “Apesar de ser contemplado em todos os anos, são apenas 50 minutos semanais para o ensino de Arte – além de Música, os alunos têm o direito à aprendizagem das áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro. Esse é um desafio em constante provocação para a busca de melhores alternativas, para que aconteça de maneira a contribuir ainda mais com a formação dos nossos estudantes”.

Em outro capítulo, *Música e meio ambiente: (re)utilização como proposta interdisciplinar para o Ensino Médio Integrado*, de Hélio da Silva Júnior e Priscila Garcia de Sousa e Silva, está relatada uma experiência desenvolvida no IFF, *Campus Macaé*, durante o ano letivo de 2018, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos técnicos em Meio Ambiente, Eletrônica e Eletromecânica. O objetivo foi tecer a trajetória de um projeto que visou a construir instrumentos com materiais

reutilizados, além de promover práticas de conjunto. Ressaltam os autores que as aulas da disciplina Arte-Música fazem parte da matriz curricular desses cursos e são ministradas uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, em uma sala específica, com cadeiras, armários, televisão e teclado. Embora em tempo reduzido, as aprendizagens são significativas.

Também integra o livro o capítulo *O devir cênico nas cenas breves: processos criativos em espaços emancipatórios*, de Carine Rossane Piassetta Xavier. Neste texto, a autora descreve e avalia uma prática pedagógica realizada no IFPR, *Campus Colombo*, que fica localizado na Região Metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná. São destacadas as possibilidades de processos criativos em espaços emancipatórios e que, no ambiente escolar, as aulas do ensino de Arte (no caso do texto, voltadas ao ensino do Teatro) podem se embasar no devir cênico para práticas pedagógicas teatrais.

Finaliza a obra o capítulo *Em busca de aulas vivas no IFF Macaé*, escrito por Clarice Cruz Terra. A autora apresenta um relato de aulas que compõem uma amostra representativa do trabalho da disciplina Teatro do *Campus Macaé* do IFF, onde as aulas de Arte são oferecidas em um dos quatro anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Segundo a autora, aulas de Teatro são experiências vivas, impregnadas de sentido, possibilitando a construção de redes mais humanas e solidárias; assim, realça que continua acreditando na desobediência e resiliência para valorizar o fato de sermos criativos, sonhadores e utópicos.

Sobre os autores, é importante distinguir que são professores pesquisadores da área de Arte de todas as regiões do Brasil. Esses docentes têm lutado com tenacidade para transformar um tempo restrito de Arte em um espaço gigantesco de experiências significativas na formação dos estudantes do Ensino Médio dos Institutos Federais e EJA dessas mesmas instituições. Ao apresentar suas práticas de ensino analisadas neste livro, expressam o testemunho de sua competência, comprometida com a melhor educação de Ensino Médio e EJA.

Num tempo em que a formação técnica recebe maior importância, é imprescindível ponderar que a Arte abre a leitura

de mundo dos jovens e se integra de modo espetacular ao currículo técnico. Afirmo essa importância por entender que o *belo* é parceiro do *bom* e faz bem. Arte é permitir ir além, é colocar em vanguarda uma formação que pretenda constituir-se efetivamente em prol do desenvolvimento profissional, acadêmico, competente. Um desenvolvimento por inteiro é fundamental a ser efetivado no Ensino Médio, porque é unidade de conhecimentos na diversidade de disciplinas que compõem um currículo rico e múltiplo. Não se tratam de disciplinas com fim em si mesmas, mas associadas às demais, em práticas formidáveis de integração e educação valorativa da cultura promotora do desenvolvimento técnico, tecnológico, humanizador e democrático.

Enfim, este livro precisa ser lido, compartilhado, analisado, por sua possibilidade de provocar novas contribuições ao desenvolvimento e melhoria de uma Educação Básica pública e acessível aos jovens, uma educação que promove a diferença, oportunizando o melhor em Arte, Ciência, Letras, Tecnologia, formando jovens de alto nível de atuação social e profissional. Esta obra anuncia a necessidade de se apresentar mais práticas que contribuam para a educação em Arte, associadas às práticas profissionais, à Educação Profissional no Ensino Médio Integrado.

Por fim, agradeço a honra do convite para prefaciar este livro. Envio meus sinceros agradecimentos e votos de que ele possa ser lido por docentes que atuam na Educação Básica e na Educação Superior, por gestores educacionais, por pais e por formuladores de políticas públicas educacionais. Com certeza, a leitura é fundamental para a defesa da ARTE como conhecimento basilar na formação escolar de todos.

Curitiba, 18 de dezembro de 2018

Joana Paulin Romanowski*

*Doutora (USP) e Mestre (UFPR) em Educação, Didática e Formação de Professores. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Centro Universitário Internacional – UNINTER. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa – Dimensões e Processos. Participa da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores RIPEFOR como membro fundador; *Red de Inducción a la Docencia*. Bolsa de pesquisa CNPQ 1D.

E-mail: joana.romanowski@gmail.com

EROSÕES VISUAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO CURSO INTEGRADO DE CONSTRUÇÃO NAVAL

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo (IFF)

1. INTRODUÇÃO

A existência da Arte está relacionada à existência do próprio ser humano. Ela é fundamental no desenvolvimento de civilizações e sempre esteve presente na história da humanidade; porém, mesmo sendo tão presente nas sociedades, é alvo de constantes críticas e polêmicas. A Arte Contemporânea, então, consegue ampliar esse aspecto, sofrendo ataques constantes dos mais conservadores à população em geral, que, na maioria das vezes, tem pouco ou nenhum contato com essa área do conhecimento.

Dito isso, ressaltamos a importância da Arte na escola, em todos os anos da Educação Básica, pois, como uma expressão fundamental da nossa sociedade, deve ser estudada e compreendida por todas as pessoas, independentemente da carreira que desejem seguir. Todos devemos compreender Arte, porque ela faz parte da nossa vida em sociedade.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), a Arte está bem presente, pois o instituto possui dois cursos de licenciatura voltados para a área, um de Música e outro de Teatro. Isso permite que as ações envolvendo Arte sejam constantes, principalmente nos *campi* em que acontecem as licenciaturas. O *Campus* Avançado São João da Barra (CASJB) não abriga nenhuma das licenciaturas, porém fica relativamente perto dos *campi* que as oferecem. Por outro lado, é o único *campus* do IFF em que as aulas de Arte estão presentes em todos os anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

O município de São João da Barra está localizado na região litorânea do Norte Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. É lá que o rio Paraíba do Sul deságua no mar, mais especificamente no distrito de Atafona. A partir de 1630, a re-

gião passou a ser colonizada por pescadores provenientes de Cabo Frio e, no século XVIII, a vila tornou-se um importante ponto de passagem para o açúcar proveniente de Campos dos Goytacazes em direção a Salvador. Em 17 de junho de 1850, a vila foi elevada à condição de cidade, por decreto do imperador brasileiro, Dom Pedro II. Após um período de decadência durante a maior parte do século XX, a cidade voltou a prosperar, com a descoberta de petróleo na Bacia de Campos no fim daquele século e a atual construção do Complexo Portuário do Açú. No entanto, é no distrito de Atafona que acontece o fenômeno do avanço do mar, que vem tomando espaço na cidade desde os anos 1970. Conforme a água avança, traz consigo a areia, que forma dunas onde antes havia quarteirões inteiros de residências e a avenida Atlântica – que já não existe na parte final da cidade (RANGEL, 2013).

A partir das aulas de Arte, todos esses fatos cruciais para os moradores do município, em especial para os alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Construção Naval, unem-se e permitem que esses indivíduos construam um olhar diferenciado sobre um fenômeno que os acompanha há gerações.

2. AS POTENCIALIDADES DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Até hoje, não existe um conceito único, uma verdade absoluta que possa definir o que é Arte. O crítico de Arte brasileiro Mario Pedrosa (2015, p. 401) define-a como o “exercício experimental da liberdade”. É uma interpretação profunda e muito ampla, levando em consideração o conceito de liberdade, que também depende de um contexto para se definir.

Para fruir uma obra, é necessário ter o conhecimento do conceito de Arte existente na época em que ela foi produzida. Notamos também que grande parte da sociedade ainda está presa à concepção de Arte como beleza, por isso é tão grande a rejeição à Arte Moderna, com muitos ainda questionando se aquele “monte de rabiscos” é Arte, pois qualquer um pode fazer; e principalmente à Arte Contemporânea, em que o estranhamento é ainda maior. Gombrich (2013, p. 26-27) destaca que

não há obstáculo maior à fruição de grandes obras que nossa relutância em abrir mão de hábitos e preconceitos. Uma pintura que represente um tema familiar de maneira inesperada costuma ser condenada pelo único e exclusivo motivo de não parecer correta. Quanto mais corriqueira for a representação artística de uma determinada história, tanto mais firme nossa convicção de que ela deve ser sempre apresentada de determinado modo.

Ter uma visão ampla do conceito de Arte e entender que ele muda com o tempo, assim como se alteram todos os aspectos da sociedade, é essencial para compreender a Arte produzida hoje. Essa Arte, chamada Contemporânea, é fruto de um processo histórico e traduz as preocupações da sua época. A esse respeito, Canton (2009a, p. 49) afirma que,

diferente da tradição do novo, que engendrou experiências que tomaram corpo a partir do século XX com as vanguardas, a arte contemporânea que surge na continuidade da era moderna se materializa a partir de uma negociação constante entre arte e vida, vida e arte. Nesse campo de forças os artistas contemporâneos buscam um sentido, mas o que finca seus valores e potencializa a arte contemporânea são as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento humano.

Dessa forma, a Arte Contemporânea pode ser uma excelente aliada na escola, pois promove a desejada interdisciplinaridade naturalmente. Além disso, a relação direta entre Arte e Vida faz com que se aproxime do público, gerando uma profunda conexão. No entanto, para que se produza conhecimento a partir da Arte Contemporânea, é preciso sair do senso comum, da concepção de Arte associada a uma visão restrita da beleza. O próprio conceito de *belo* deve ser discutido para aprofundar a questão.

Mas como uma Arte tão transgressora quanto a própria vida pode ser trabalhada dentro do contexto escolar, mais especificamente com alunos do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico? Qual papel a Arte assume dentro de uma instituição cuja formação básica está atrelada à formação para o mercado de trabalho? São essas questões que guiarão as reflexões a seguir.

3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTE CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO

A Arte Contemporânea brasileira começou a se desenvolver a partir da década de 1950, voltando-se mais para as discussões acerca da própria Arte, refletidas nos movimentos abstracionistas e no concretismo, que buscavam renovações nas técnicas de pintura e escultura.

Como abordado anteriormente, o conceito de Arte como beleza é, ao mesmo tempo, restritivo e amplo, pois, à medida que se exclui o que não é “belo” do universo artístico, também não há uma definição única para a beleza, que é um conceito que varia de acordo com a época e o lugar. Em todo caso, o que a maioria das pessoas considera belo em uma obra de Arte é a capacidade de imitar a realidade. Gombrich (2013) afirma que a maioria das pessoas considera belos quadros os que demonstram semelhança com a realidade e contêm temas “agradáveis”.

É a partir desse embate entre a expectativa do público e a realidade da Arte Contemporânea que surge a rejeição inicial a esse tipo de Arte. Para Amaral e Loponte (2016, p. s80),

essas mutações no conceito de arte continuam acontecendo nos dias atuais quando novas atividades artísticas colocam em cheque a validade da estética enquanto teoria dedicada aos objetos artísticos. Atualmente, a arte contemporânea faz do contexto parte fundamental na prática da arte e a progressiva eliminação das barreiras entre a arte e cotidiano afetam o entendimento de estética como ciência fundamentada exclusivamente nos objetos. Isso se dá porque a arte contemporânea não trabalha apenas com objetos concretos, mas principalmente a partir de conceitos e atitudes.

Complementarmente, Cocchiarale (2006) destaca que esse embate se dá pela necessidade das pessoas de possuírem uma explicação verbal para que possam entender a obra. Para o autor, a explicação “assassina” a fruição estética, pois a direciona para um sentido único, limitando sua riqueza polissêmica.

O problema é que essas pessoas usam um único verbo: entender. Entender significa reduzir uma obra à

esfera inteligível. Eu nunca ouvi ninguém dizer: eu não consegui sentir essa obra. Como as pessoas tem medo de sentir, elas entendem, reduzem sua relação ao ato inteligível e, por isso, esperam pelo socorro do suposto farol da opinião daqueles que sabem: historiadores, filósofos, críticos, artistas curadores... [...] O artista Contemporâneo nos convoca pra um jogo onde as regras não são lineares, mas desdobradas em redes de relações possíveis ou não de serem estabelecidas (COCCHIARALE, 2006, p. 14).

Entretanto, não tem sido incomum na atualidade pessoas tecerem ferrenhas críticas às manifestações artísticas contemporâneas, sem ao menos as terem visto pessoalmente. Com a popularização das redes sociais e dos influenciadores digitais, muitas obras têm sofrido com a descontextualização e a falta de interpretação. Nessas situações, o “farol da opinião” tem sido pessoas com pouco ou nenhum conhecimento no campo da Arte Contemporânea, reduzindo as suas potencialidades a julgamentos de valor pautados em opiniões estereotipadas, generalistas e, na maioria das vezes, preconceituosa, ou seja, completamente o oposto da proposta da Arte Contemporânea.

Nesse sentido, torna-se primordial pensar nas aulas de Arte da Educação Básica como formação de público capaz de fruir individualmente as obras de Arte e opinar sobre elas, tanto antigas quanto atuais. Para Cocchiarale (2006), a formação de público nos dias de hoje é essencial e esse público deve estar em permanente formação, porém atentando-se ao fato de que não se trata apenas de passar informação, transformando o público em um receptáculo.

Então, se alguém está movido por esse tipo de ideia, tem que pensar muito bem se vai tratar o aluno como um receptáculo, ou o visitante como um receptáculo. [...] Todos os museus hoje têm *headfone* ou textos plotados nas paredes da sala expositiva. Mas, o monitor, o educador ou o mediador deve ser menos a pessoa que transmita conteúdos acabados e mais alguém que estimule o público a estabelecer algumas relações de seu próprio modo (COCCHIARALE, 2006, p. 15).

Foi a partir dessa concepção de Arte Contemporânea na educação que desenvolvemos a atividade relatada a seguir. Pela fruição de obras e pelo contato com artistas, buscamos

aproximar os alunos da Arte Contemporânea. Eles não foram simples receptáculos do conteúdo, mas indivíduos ativos na construção do conhecimento, interferindo, inclusive, na produção das obras.

4. EROSÕES VISUAIS: A INTEGRAÇÃO ENTRE ARTE, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO TÉCNICA

O CASJB, como relatado anteriormente, localiza-se em um município litorâneo, cuja história está envolvida com a navegação, devido à sua posição geográfica. Situado entre a foz do rio Paraíba do Sul e o Oceano Atlântico, sua história sempre teve como pano de fundo o rio e o mar, o que nos faz lembrar Jorge Amado, em seu livro *Mar morto*, quando pergunta: “Quem já decifrou os mistérios do mar? Do mar vem a música, vem o amor, vem a morte” (AMADO, 1936, p. 14). Das águas de São João também vem grande parte de suas riquezas, de suas memórias, de suas vivências e de sua identidade.

No auge de sua navegação, no século XVIII, São João da Barra possuía porto fluvial e marítimo, companhia de navegação, chegou a ter seis estaleiros e mandava milhares de sacas de café para a Europa e para a Corte, e sacas de açúcar para Portugal e Rio de Janeiro. Do antigo porto marítimo-fluvial pouca coisa sobrou, mas, em outubro de 2007, começou a ser construído no município o Complexo Portuário do Açú, que direciona novamente a história do município e seu crescimento econômico a estarem ligados intimamente à navegação e construção naval (RANGEL, 2013).

De acordo com Rangel (2013), o Porto do Açú é o maior investimento em infraestrutura portuária das Américas, com uma retroárea de 90 km², que representa aproximadamente 20% de todo o território do município de São João da Barra, equivalente à cidade de Vitória (ES). Tendo entrado em operação em outubro de 2014, o porto possui 17 km de cais com até 23 m de profundidade, com capacidade para receber até 47 embarcações simultaneamente, incluindo navios de grande porte, que transportam até 320 mil toneladas de carga. Dentro dos conceitos mais modernos de porto-indústria, conta com um distrito industrial e uma retroárea para armazenamento e

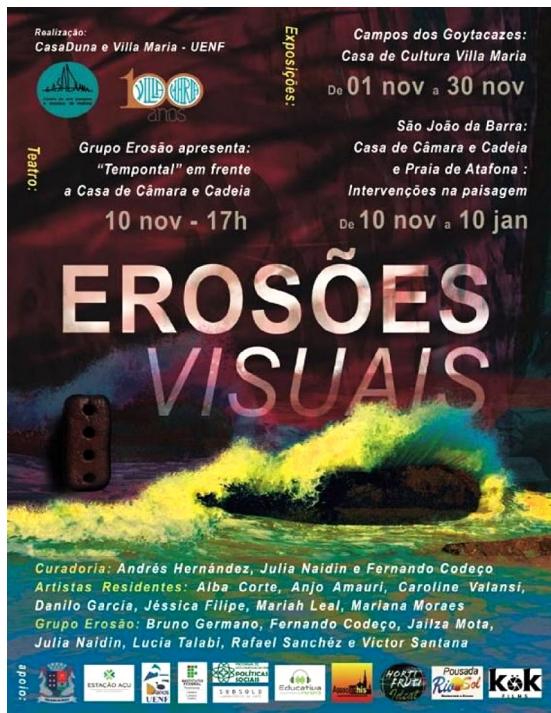
movimentação de carga. No entanto, Rangel (2013, p. 15) lembra-nos que

este complexo portuário, ao mesmo tempo em que cria expectativas positivas em relação à geração de empregos, movimentação comercial e financeira no município, vem sendo criticado pela forma como tem sido elaborado, pois muito pouco se discutiu com a população atingida, ou com as entidades locais da sociedade civil organizada, seus impactos ambientais, sociais e econômicos.

Considerando esse contexto, o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Construção Naval foi criado no referido *campus*. De acordo com o projeto pedagógico do curso, ele tem como principal compromisso uma proposta que cultive e preserve a formação integral, não levando em conta apenas a formação profissionalizante voltada à absorção pelo mercado, mas também uma profissionalização imbuída de conhecimentos e práticas que proporcionem ao formando uma inserção no universo mais amplo das experiências: a experiência do pensar, a experiência do estético, a experiência do saber fazer, a experiência do criar e a experiência das interações com o outro.

A partir dessa visão, o ensino de Arte insere-se na formação profissional do estudante. Especificamente a Arte Contemporânea, como vimos, tem o potencial de aprofundar essas relações e experiências, como o que foi feito mediante a participação dos alunos na exposição “Erosões Visuais”, organizada pela Instituição Casa Duna, que abordou o processo erosivo sofrido pelo distrito de Atafona, de forma artística (Figura 1).

Figura 1 – Folder da exposição “Erosões Visuais”.



Fonte: Casa Duna (2018).

A proposta, de acordo com um dos curadores, Fernando Codeço, era pensar o tema da erosão – retratado no fenômeno do avanço do mar que há décadas ocorre na praia de Atafona – nos seus múltiplos sentidos. “Por isso estamos, através da Arte, proporcionando essa discussão, e uma reflexão mais ampla sobre processos civilizacionais que estão em crise”, completou, em entrevista à Prefeitura de São João da Barra, acrescentando que a cultura, história e beleza de Atafona, que potencializam a sua existência, também estão em exibição (EXPOSIÇÃO..., 2018).

A praia de Atafona, uma antiga aldeia portuária, a partir da década de 1950, tornou-se um balneário para veranistas provenientes das principais cidades vizinhas. Desde os anos 1970, no entanto, as águas do mar vêm invadindo sua costa nos trechos mais próximos à foz do rio Paraíba do Sul e demolindo casas, prédios, monumentos, ruas... A praia ganhou o apelido de “Praia do Apocalipse” (uma rápida busca de imagens na internet mostrará o porquê) e é, hoje, uma porção residual do que

já foi uma extensa e prolífera faixa de terra litorânea de uma cidade de forte importância econômica e cultural na história do país. O processo de erosão ambiental provocou uma modificação de tal magnitude no cenário estético e social do local que a região presta-se, atualmente, de forma única, a um laboratório de observação, resgate e proposição estética, em uma metodologia de pesquisa-ação, promovendo a revitalização social e a produção de narrativas culturais no Brasil: o Centro de Arte, Pesquisa e Memória de Atafona, conhecido como Casa Duna¹.

O movimento geológico que se instalou em Atafona é um fenômeno natural de assoreamento, fortemente intensificado pela atuação humana ejetada no rio ao longo de seu perpasso pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, interagindo ativamente num balneário desativado de um dos polos econômicos do país. Trata-se de uma localidade que reúne uma série de características específicas que chamam atenção – é uma região que sofre o efeito devastador da erosão natural sobre a geografia e as atividades sociais locais. As características específicas naturais do ambiente e a proximidade a polos urbanos somam-se em uma região na qual a atividade cultural de resgate de memória e de produção estética pode ser um vetor de expressivo potencial de registro, recuperação e fomento das práticas artísticas associadas à questão político-ambiental.

As aulas de Arte, que acontecem uma vez por semana, desde o início do ano (2018) trabalham com temas da Arte Contemporânea, com foco no tema “espaço e lugar”², abordando questões como a *land art*³, Arte e espaço público e Preservação do patrimônio. Como forma de organização do projeto, optamos pelo estabelecimento de três etapas, que representam os três momentos da práxis freiriana e os três pilares da abordagem triangular⁴: (i) o momento em que os indivíduos, com o apoio do projeto e a partir da interação com outros, tomam posse (cons-

¹ Mais informações disponíveis em: <<https://www.casaduna.org/>>.

² Tema trabalhado a partir do livro de Canton (2009b).

³ Também conhecida como *earth art*, refere-se ao tipo de arte em que o terreno natural, em vez de prover o ambiente para uma obra de arte, é ele próprio trabalhado de modo a integrar-se à obra.

⁴ Proposta criada por Barbosa (2009), que sugere um ensino de arte baseado em três pilares: a leitura de imagens, a contextualização histórica e o fazer artístico.

ciência) do contexto que os cerca é aqui chamado **conhecendo**; (ii) a fase em que Freire (1987) defende a geração de um pensamento crítico em relação à realidade, no projeto, configurou-se como uma etapa destinada à realização de leituras e análise de obras dentro do tema trabalhado, o que chamamos **fruindo**; (iii) o momento em que os envolvidos estavam um pouco mais conscientes e capacitados em relação aos problemas trabalhados no projeto e aptos a agir junto à comunidade externa foi a etapa em que os alunos participaram da exposição, interagindo com os artistas e participando da criação de algumas obras, o que se caracterizou como **poetizando**.

Seguem as atividades realizadas em cada etapa do projeto:

a) Conhecendo: foi pesquisado como a Arte trabalha com o tema do meio ambiente e a preservação de patrimônio, assim como a conceituação do patrimônio cultural e histórico. Paralelamente, foram realizados levantamentos de dados da região, reflexão a partir de documentário sobre as desapropriações realizadas para a construção do Porto do Açu e pesquisa sobre os impactos ambientais na região, em parceria com as áreas de Geografia e Biologia.

b) Fruindo: nesta etapa, foram feitas leituras mais aprofundadas de obras de artistas como Robert Smithson, Franz Krajcberg, Sandra Cinto, Pazé, Siron Franco, Beth Moysés e Renata Pedrosa, sempre procurando estabelecer a conexão entre Arte, preservação, meio ambiente e espaço público.

c) Poetizando: na última etapa, os alunos puderam conversar pessoalmente com os artistas residentes que participaram da exposição “Erosões Visuais”. A partir dessa interação, foram produzidas por eles, de forma coletiva, interferências na praia de Atafona, local onde culminou o projeto. As interferências consistiam em escrever na areia palavras que surgiram durante a conversa com os artistas e retratavam a relação dos alunos com a praia (Figura 2).

Figura 2 – Alunos no fim do projeto.



Fonte: Casa Duna (2018).

As palavras deveriam ser escritas numa escala que promovesse um trabalho maior e cuja visão do todo só fosse possível de certa distância. Essa proposta incentivou a colaboração e colocou o pensamento coletivo como parte principal da tarefa. A interação com os artistas e o manuseio direto do material (no caso, a areia) possibilitaram uma experiência estética única, unindo teoria e prática, razão e emoção.

Dessa forma, o projeto contribuiu efetivamente para a formação integral desses alunos, seguindo os objetivos pensados na construção do plano pedagógico do curso técnico integrado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte, por si só, possui um caráter questionador e transgressor das regras da sociedade. Ela busca mostrar, muitas vezes, aquilo que a sociedade não quer ver. É preciso ouvir os que foram silenciados para que a educação caminhe rumo à igualdade e se reflita na sociedade como um todo.

Os alunos mostraram-se bastante interessados durante a realização do projeto, compartilhando histórias e memórias

de família sobre o local. Não foram incomuns relatos de estudantes cujas famílias perderam casas com o avanço do mar. Dessa forma, a relação entre o belo e o agradável, citado por Gombrich (2013), foi também trabalhada, pois para muitos deles as imagens de destruição da praia, apesar de bonitas, traziam memórias de família associadas à perda.

Ressaltamos, ainda, a relevância dos conhecimentos adquiridos para a vida profissional desses alunos, que em breve serão técnicos em Construção Naval. Ao pensar no ambiente, no coletivo e no patrimônio, eles constroem um perfil profissional colaborativo e criativo, características bastante valorizadas pelas empresas nos dias atuais.

Há a necessidade de a comunidade escolar (pais, alunos, professores e gestores) pensar na escola como um espaço coletivo de construção permanente. É preciso um comprometimento ainda maior com a formação contínua e permanente, bem como momentos que privilegiem o planejamento coletivo, integrando disciplinas e conhecimentos em propostas realmente construtivas. Mais do que isso, é papel do professor criar/provocar situações para que o aluno relacione e reelabore conceitos e saberes a partir das questões trabalhadas, possibilitando a ele interferir de maneira direta no contexto social em que se insere.

Diante disso, a Arte Contemporânea demonstra ser uma excelente forma de trabalhar conteúdos relevantes para a área de Arte, porém que também contribuam diretamente com a preparação para o mercado de trabalho. Ademais, mostra-se extremamente necessária na formação do indivíduo que vive em uma sociedade que produz Arte. Ressaltamos, aqui, a importância da Arte como área de conhecimento próprio e não como uma ferramenta para outros conhecimentos apenas. Portanto, salientamos a necessidade da disciplina em todos os anos da Educação Básica e, inclusive, como parte integrante de cursos técnicos concomitantes, vista sua possibilidade de ampliar o perfil do profissional formado.

Trabalhar a Arte na escola de forma interdisciplinar, por meio da Arte Contemporânea, contribui para a melhoria do ensi-

no de Arte, assim como auxilia o desenvolvimento do aluno como um ser integral, múltiplo e que poderá compreender o mundo ao seu redor de forma complexa e repleta de possibilidades.

6. REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Mar morto**. São Paulo: Martins Fontes, 1936.

AMARAL, C. G. F.; LOPONTE, L. G. Arte contemporânea e ensino tecnológico: deslocamentos possíveis. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp., p. s76-s85, dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/22431/15424>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BARBOSA, A. M. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CANTON, K. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

_____. **Espaço e lugar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

COCCHIARALE, F. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Massangana, 2006.

EXPOSIÇÃO Erosões Visuais. **São João da Barra**, Notícias, 26 nov. 2018. Disponível em: <<http://www.sjb.rj.gov.br/noticia-6874/exposicao-erosoes-visuais->>. Acesso em: 1 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). Campus Avançado São João da Barra. **Resolução n. 30, de 1º de novembro de 2017**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Construção Naval Integrado ao Ensino Médio. São João da Barra, 2017. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2017/resolucao-22>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

PEDROSA, M. **Arte**: ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

RANGEL, H. C. São João da Barra: o ciclo histórico de uma importante cidade portuária, sua decadência econômica e a revitalização com o Complexo Portuário do Açú. In: SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO, 12., 2013, Campos dos Goytacazes. **Anais...** Campos dos Goytacazes: Universidade Cândido Mendes, 2013. Disponível em: <<https://seminariodeintegracao.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2013/11/xii-seminario-integracao-2013-hevil-mar-carneiro-rangel.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

SÃO JOÃO DA BARRA. Prefeitura. **História do município**. Disponível em: <<http://www.sjb.rj.gov.br/historico>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

A ARTE CONTEMPORÂNEA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: AS INSTALAÇÕES ARTÍSTICAS NO IFG, CAMPUS INHUMAS

Mônica Mitchell de Moraes Braga (IFG)

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo é o relato de três projetos de Artes Visuais desenvolvidos por alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Tempo Integral do Instituto Federal de Goiás (IFG), *Campus Inhumas*, no ano de 2018. Os trabalhos desenvolvidos por eles são resultado de uma educação que surge como consequência da abordagem da cultura visual nos currículos.

Para Hernández (2000), a Arte é uma forma de conhecer e representar o mundo, enquanto a educação organiza o conhecimento privado em relação às formas públicas de representar o mundo. Isso significa que, por meio da Arte na educação, podemos aliar duas formas de representar o mundo.

A Arte na educação procura evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas, para confrontar criticamente os estudantes com elas – “as obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53). Assim, a ação pedagógica é guiada pela concepção básica de que Arte pode ser ensinada e de que o educador é o mediador desse processo de aprendizagem.

Os estudos a partir da cultura visual abrem um leque de possibilidades imagéticas na escola. A cultura visual permite-nos ampliar as possibilidades de interpretação, pois interpretar aquilo que é considerado objeto de análise implica colocar nossas percepções em evidência, com os nossos conhecimentos e visão de mundo, destacando que cada indivíduo tem seu modo de descrever e representar o mundo. A esse respeito, Freedman (2006) afirma que nossa identidade reflete-se e se define nas maneiras como representamos a nós mesmos visualmente – como nos vestimos e ao que assistimos na televisão, por exemplo. Para ele, a cultura é a forma de viver e a cultura

visual dá forma ao nosso mundo, ao mesmo tempo que é nossa forma de olhar o mundo.

A cultura visual enfatiza uma noção mais abrangente das concepções que aliam as imagens à ideia de cotidianidade, de práticas culturais em que a produção e circulação de sentidos sucedem-se e são constitutivas de eventos sociais, ou seja, imagens que não encontramos em galerias, museus e exposições do circuito artístico.

Pensando nessa ideia de abrangência, a escolha dos trabalhos realizados pelos alunos partiu dos estudos sobre Arte Contemporânea. O que o senso comum entende por Arte é a maior dificuldade que enfrentamos para a compreensão da Arte Contemporânea. Conceitos e ideias que se supõem universais e duradouros, esquecendo as diferentes formas e *status* aos quais a obra e o artista estiveram submetidos nos diferentes períodos da história, são os mais frequentes quando se trata do universo da Arte. Cauquelin (2005, p. 18) traz alguns exemplos de conceitos e ideias que estão enraizados até hoje:

A ideia de um valor em si da obra, valendo para todos (a autonomia da arte, desinteressada, suspensa nas nuvens do idealismo), a ideia de comunicabilidade universal das obras baseadas na intuição sensível (a questão do gosto, ao qual todos tem acesso), a ideia do sentido (o artista dá sentido, abre um mundo, expõe à vista a verdadeira natureza das coisas).

As definições do que se entende por Arte, enraizadas há séculos, causaram dificuldades para a compreensão do que os artistas da segunda metade do século XX começaram a realizar. Para Bourriaud (2009a, p. 8), esses artistas contribuíram

para abolir a distinção tradicional entre produção e consumo, criação e cópia, *ready-made* e obra original. Já não lidam com uma matéria-prima. Para eles, não se trata de elaborar uma forma a partir de um material bruto, e sim de trabalhar com objetos atuais em circulação no mercado cultural, isto é, que já possuem uma forma dada por outrem.

Ainda segundo o autor, a pergunta artística não é mais “o que fazer de novidade?” e, sim, “o que fazer com isso?” (BOUR-

RIAUD, 2009a, p. 13). Trata-se de utilizar as formas e imagens da vida cotidiana e ressignificá-las na arte.

As imagens oriundas da cotidianidade colocam-se como fatores de aproximação, de problematização e de inquietação frente àquilo que nos é dito como imutável ou intransponível. Duncum (2011, p. 21) enfatiza essa premissa afirmando que, ao mesmo tempo que as imagens apelam para os sentidos e as emoções, exercendo uma profunda influência em seus espectadores, estes “detêm o poder de negociar e/ou de resistir a significados dominantes, bem como de criar seus próprios significados”. O autor acredita que a cultura visual é inclusiva, pois, além de incorporar as belas-artes, contempla a vasta gama de imagens midiáticas e toda imagem produzida e utilizada pelas culturas humanas.

O trabalho realizado pelos alunos demonstra que existe uma aproximação natural dos jovens “produtores de cultura visual” com a criação, cópia e fluxo de imagens fora da escola e que pode ser/está sendo incorporada a seus trabalhos de Arte no ambiente acadêmico (AGUIRRE, 2014). Ao tomar consciência de que as imagens e os objetos portam significados, os alunos começam a se interessar por sua interpretação e a procurar significados em suas próprias produções. Isso ocorre à medida que são estimulados a contar suas histórias e fazer afirmações por meio de suas experiências.

2. O ENSINO DE ARTE NO IFG, *CAMPUS* INHUMAS

No Ensino Médio Integrado ao Técnico em Tempo Integral do IFG, *Campus* Inhumas, o componente curricular Arte é ofertado no 1º ano e, no 2º, a disciplina é Arte e Processos de Criação (IFG, 2018). A disciplina Arte, em que foram desenvolvidas as instalações artísticas, tem como ementa: desenvolver o estudo sobre Arte em suas linguagens, códigos e tecnologias específicos e suas influências culturais e educativas na sociedade; conhecimento da Arte como identidade, memória e criação, considerando suas expressões regionais e ressaltando as influências africanas e indígenas; fundamentos, conceitos, funções, especificidades e características das Artes Visuais, Dança,

Música, Teatro e Audiovisual e abordagens histórico-reflexivas das produções artístico-culturais da humanidade.

A disciplina, a princípio, foi criada para ser dividida em quatro bimestres. Em cada um, deveria ser oferecida uma linguagem artística: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, com aulas semanais de uma hora e meia, somando aproximadamente dez encontros. Contudo, atualmente o *Campus Inhumas* conta apenas com professores de Artes Visuais e Música, sendo estas as únicas linguagens ofertadas – os alunos têm Artes Visuais em um semestre e, no outro, Música.

Os três projetos aqui apresentados foram instalações artísticas realizadas na disciplina Arte, no ano de 2018. O trabalho aborda as ocupações poéticas e políticas do espaço escolar pelos sujeitos. Nesse sentido, as propostas de intervenções artísticas no espaço pelo mapeamento, ocupação e, consequentemente, ação cartográfica consideraram o aluno/sujeito elemento fundamental para a vida no *campus*.

Destacamos que o termo “cartografia”, principalmente na área de Arte, designa elementos fixos, fluxos, acontecimentos, relações sociais e afetivas, materializadas ou não. Cartografar é espacializar, contextualizar no tempo e no espaço a experiência. Aproximando as ideias de mapa e rede de afetos, partimos de uma concepção de espaço preocupada com territorialidades afetivas e simbólicas. Para Moura e Hernandez (2012), a cartografia na Arte é a experimentação do pensamento ancorado no real, a experiência entendida como um saber-fazer, com base na construção do conhecimento e da atenção que configura o campo perceptivo do processo em curso. O sentido da cartografia poética é de acompanhamento de percursos, aplicação em processos de produção, conexões de rede ou rizomas.

A experiência da intervenção artística cria contato, descobertas, trocas e experimentações. Vivemos em um mundo cercado de imagens, as quais se relacionam com a cultura na qual são produzidas. Formas lúdicas de pedagogia que abordem diretamente o envolvimento emocional dos jovens com seu espaço, bem como sua influência, podem favorecer uma pedagogia dialógica em que as ideias circulem. Segundo Dun-

cum (2011, p. 26), “algo da diversão e até mesmo do prazer transgressor que os alunos absorvem da cultura popular deve ser concebido como ingrediente da pedagogia”. Nesse sentido, a abordagem crítica de um assunto pode promover o prazer e o envolvimento durante a produção dos alunos.

3. AS INSTALAÇÕES ARTÍSTICAS NO IFG, *CAMPUS INHUMAS*

PROJETO 1: ARTE/DESEJO/ARTE

O primeiro projeto apresentado é a instalação Arte/Desejo/Arte⁵, desenvolvida pelos alunos do curso técnico em Agroindústria. A primeira etapa foi definir a temática do projeto, tendo os alunos decidido usar a ideia das fitas do Senhor do Bonfim.

Segundo Martins e Pinheiro (2012, p. 3),

diz a crença popular que a fitinha do Bonfim deve ser envolvida com duas voltas no pulso e a ele ser atada com três nós. A cada nó, um pedido em silêncio é feito pela pessoa que a usa. Porém, há uma minúcia ressaltada – a fita deve ser presenteada, e não comprada. Os desejos serão supostamente realizados quando a fitinha, espontaneamente, romper-se; o que demanda, normalmente, a espera de centenas de dias, até que, por desgaste natural, o rompimento assim aconteça.

A partir da ideia dos desejos pedidos por intermédio das fitas, os estudantes pesquisaram o significado das cores. Foram escolhidas as seguintes: vermelho – amor; azul – harmonia; amarelo – dinheiro; dourado – sucesso; laranja – energia positiva; lilás – paz de espírito; rosa – romance; e verde – esperança. De acordo com Farina (2006), a cor é vista por impressionar a retina; é sentida por provocar emoção; e é construtiva, pois, tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, capacidade de construir uma linguagem que comunica uma ideia.

⁵ Foi feita uma matéria no site do IFG sobre o trabalho. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/component/content/article/167-ifg/campus/inhumas/noticias-campus-inhumas/9026-instalacao-artistica-colore-grades-do-campus-inhumas?fbclid=IwAR3dplJ6nF86hPfQsmWnXEIhQnBEfFb6FmcDa-umDQGifDZChEJ_OCj6t-o>. Acesso em: 4 dez. 2018.

Depois de escolhidas as cores, os alunos utilizaram três carimbos: um com a palavra “arte”, outro com a palavra “desejo” e um terceiro com o desenho de um trevo de quatro folhas (em algumas fitinhas, usa-se o desenho de uma cruz) e a inscrição “1A18” (1º ano de Agroindústria de 2018). Assim, as fitinhas ficaram carimbadas com a sequência: ARTE DESEJO ARTE 🍀 1A18.

Na pesquisa sobre as fitinhas do Senhor do Bonfim, eles descobriram que elas também eram colocadas nas grades próximas à Igreja do Senhor do Bonfim, na Bahia. A partir disso, decidiram colocá-las nas grades próximas à escada do *campus* que dá acesso ao pavimento superior do prédio (Figura 1).

Figura 1 – Instalação artística Arte/Desejo/Arte.



Fonte: Autoria própria (2018).

Para a realização do trabalho, os alunos convidaram pessoas a escolher uma cor do desejo que gostariam de pedir. Na sequência, podiam fazer um pedido e amarrar a fita nas grades.

Essa instalação repercutiu nos espaços do *campus* pelo colorido e pelos pedidos. Uma professora procurou-nos muito surpresa e alegre, porque, ao fazer o pedido, ele foi atendido em poucos minutos. Rimos bastante, mas esse relato mostra o quanto a Arte mexe com as emoções das pessoas. As fitinhas

vermelhas, douradas, amarelas e verdes, que, respectivamente, representam amor, sucesso, dinheiro e esperança, foram as primeiras a acabar.

Segundo Bourriaud (2009b, p. 19-20),

a possibilidade de uma arte relacional (uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado) atesta uma inversão radical dos objetos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna.

Nesse contexto, a Arte Contemporânea tem mostrado uma mudança da função e do modo de apresentação das obras, ampliando a experiência estética dos indivíduos. Ainda de acordo com Bourriaud (2009b, p. 29-30), “a arte atual mostra que só existe forma no encontro fortuito, na relação dinâmica de uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não”.

A obra contemporânea vai além da sua forma material. As fitinhas do *Campus Inhumas* são um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica entre o objeto e a cultura na qual estão inseridas.

PROJETO 2: 1000 TSURUS

O segundo projeto, intitulado 1000 Tsurus⁶, foi realizado pelos alunos do curso técnico em Química, cujo interesse surgiu a partir da feitura do pássaro tsuru em origami, a arte de dobrar papel. Consoante Kobayashi e Yamada (2013), o origami teve sua origem na invenção do papel, em 105 d.C., e se desenvolveu, principalmente, em países como China e Japão.

Ao realizar a pesquisa sobre o pássaro, descobriram que tsuru é uma ave sagrada no Japão, símbolo de saúde e boa sorte. Segundo a lenda japonesa, ele pode viver até mil anos e, se a pessoa fizer mil tsurus usando a técnica do origami, com o pensamento voltado para um desejo, ele poderá se realizar.

⁶ Foi feita uma reportagem no site do IFG sobre a instalação artística. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/component/content/article/167-ifg/campus/inhumas/noticias-campus-inhumas/9114-alunos-distribuem-mil-tsurus-em-area-externa-do-campus-inhumas?fbclid=IwAR3T58mLYfTgJp-Nwl0c-3mTJZSNpr-eYzscIIYkVX_mpd47fVIH1slcT1s>. Acesso em: 4 dez. 2018.

Para a instalação artística, a proposta foi fazer mil tsurus com o desejo de sucesso para todos os alunos do IFG. Os pássaros foram colocados na grama da entrada dos alunos (Figura 2).

Figura 2 – 1000 Tsurus.



Fonte: Autoria própria (2018).

As pessoas podiam pegar um tsuru, como sinal de felicidade e fortuna. Para Kobayashi e Yamada (2013, p. 151),

o potencial lúdico do origami pode ser percebido pelo fato de ele ser executável a qualquer hora e em qualquer lugar, necessitando apenas de um pedaço de papel, e por qualquer pessoa, independentemente de idade, gênero e nível social, econômico e cultural. O ato de fazer origami reunindo várias pessoas em torno de uma atividade pode estreitar laços de amizade e afetividade, relaxar pessoas estressadas.

Os tsurus foram produzidos com papel sulfite, nas cores rosa, amarela, azul e verde, recortado no formato quadrado, matriz do origami. Na aula em que eles começaram a produzi-los, procuraram tutorial na internet para fazer a dobradura. No fim dela, cada aluno tinha feito apenas um tsuru. Essa turma de 1º ano, excepcionalmente no ano de 2018, foi dividida com a turma de Música, portanto só tinha 18 estudantes. Como cada um deveria fazer uma média de 55 tsurus, naquele ritmo, iríamos levar 55 semanas para terminar!

Os alunos decidiram fazer alguns tsurus em casa com a família e, durante as aulas, depois de muita prática, formaram grupos e criaram um sistema de produção, em que cada um fazia uma etapa do processo. Eles encontraram uma forma de trabalho coletivo que acelerou a execução e terminaram em cinco semanas.

Para Aguirre (2014, p. 250), “com frequência, diz-se que o grupo é o elemento central na identidade e na configuração da vida cotidiana e social do jovem”. Os alunos criaram uma dinâmica de interação com seus pares, da qual todos extraíram aprendizagem.

PROJETO 3: PRECISO DE AJUDA!

A terceira instalação artística, Preciso de Ajuda!, foi realizada pelos alunos do curso técnico em Informática, que, desde o início das discussões, queriam uma temática de reflexão. Segundo eles, muitos estudantes sofrem de depressão; desse modo, queriam fazer uma instalação em que pudessem demonstrar os sentimentos e pensamentos de quem sente dúvidas e tristezas com os acontecimentos da vida cotidiana.

Foram elencadas frases ditas nessa situação e selecionadas 16: “Minha família não me entende”, “Não é frescura”, “Não quero mais me esconder”, “A vida não faz mais sentido”, “Ninguém me escuta”, “Não tenho amigos”, “Eu só quero que essa dor acabe”, “Ninguém me ama”, “A tristeza me consome”, “Eu quero sumir”, “Estou me sentindo sozinho”, “Não aguento mais”, “Não sou bom em nada”, “Eu tenho algo a perder?”, “Acredita em mim?” e “Você pode me ajudar?”.

Várias sugestões foram dadas para executar a instalação. Foi a turma que mais demorou a escolher os materiais, pois, para eles, a parte conceitual tinha que estar bem definida. A obra teria que fazer os alunos refletirem sobre o assunto, e não fazer uma apologia à depressão ou ao suicídio. As questões de ética e o limite da Arte para assuntos delicados foram motivos de vários debates.

Por fim, depois de percorrer vários espaços no *campus*, decidiram colocar as frases em pegasdas de cartolinas, que se

dirigiam a uma parede lateral, depois da rampa de acesso aos estudantes. Nesta, havia dois balões de quadrinhos: um de pensamento com a frase “Preciso de ajuda!” e outro com a pergunta “Você pode me ajudar?” (Figura 3).

Figura 3 – Preciso de Ajuda!



Fonte: Autoria própria (2018).

A intenção da Arte é refletir sobre a sociedade. Nessa perspectiva, os alunos sentiram-se parte dessa reflexão. Um estudante de outra turma, ao ver o trabalho e seguir as pegadas, fez o seguinte comentário: *“Eu teria colocado um espelho no fim das pegadas. Acho que muita gente se reconheceria nestas frases”*.

Para pensarmos sobre o que aconteceu a partir dessa instalação artística, trazemos a seguinte reflexão de Bourriaud (2009b, p. 29):

Se, como escreve Serge Daney, ‘toda forma é um rosto que nos olha’, o que se torna uma forma quando está mergulhada na dimensão do diálogo? O que é uma forma essencialmente relacional? [...] Já que as formas nos olham, como devemos olhá-las?

Para o autor, em relação à forma, “o indivíduo, quando acredita que se está olhando objetivamente, no final das contas está contemplando apenas o resultado de intermináveis transações com a subjetividade dos outros” (BOURRIAUD, 2009b, p. 30). A obra de arte assume consistência quando coloca em jogo as interações humanas, como no trabalho apresentado.

4. PARA PENSAR OS ESPAÇOS ESCOLARES, AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da cultura visual defende que, a partir das questões que colocamos como poder e representação, o currículo se define. Nesse contexto, práticas educativas com ênfase na perspectiva da cultura visual que destaquem as representações visuais do cotidiano possibilitam uma experiência pedagógica significativa, pois propiciam desenvolver uma visão diversa da cultura e incentivam a visão crítica que desenvolve a consciência social e a justiça.

Utilizar a perspectiva da cultura visual, somando as experiências dos alunos e o conhecimento dos professores, pode ser um caminho metodológico a se seguir nos currículos de ensino. Na proposta de uma pedagogia dialógica, as ideias circulam em busca de coerência e os professores aprendem tanto quanto os estudantes. Nesse sentido, instalações artísticas que abordam a ocupação poética e política dos espaços públicos pelos sujeitos consideram a cartografia como resultado da experiência no território. Assim, é uma ferramenta de apropriação e empoderamento pela representação subjetiva dos espaços experimentados.

Antes da realização das intervenções, os alunos mapearam o local. Mapear é criar, não simplesmente revelar conhecimento. A experiência de caminhar e mapear o ambiente já tece, portanto, uma cartografia poética. Segundo Nunes (2013, p. 38), “utilizar o espaço da ‘casa’ como um lugar de convivência e experimentação envolve diversas camadas de acordos, integrações, limites, regras e afetividades, a tal ponto que nem sempre é possível separar ‘obra’ e ‘gestão’”.

As instalações artísticas são, por vezes, efêmeras, como no caso dos projetos 2 e 3, mas, para os alunos, consti-

tuem território de poder e pertencimento. Nesse sentido, eles se sentiram pertencentes ao espaço, tornando-se produtores de visualidades.

5. REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. Entornos da aprendizagem entre jovens produtores de cultura visual: traços e características. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p. 247-274.

BOURRIAUD, N. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

FREEDMAN, K. **Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte**. Barcelona: Octaedro, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). *Campus Inhumas*. **Projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio**. Inhumas, 2018. Disponível em: <<http://cursos.ifg.edu.br/local/CP-INH/campus>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

KOBAYASHI, M. C. M.; YAMADA, T. R. U. Origami e kirigami: arte e cultura como recurso lúdico e educativo. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 9, n. 3, p.148-158, 2013.

MARTINS, J.; PINHEIRO, J. **Do braço do santo aos braços do mercado**: a midiaticização da fita do Senhor do Bonfim. João Pessoa: [s.n.], 2012.

MOURA, C. B.; HERNANDEZ, A. Cartografia como método de pesquisa em arte. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA ARTE, 16., 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2012. v. 2.

NUNES, K. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Circuito, 2013.

ENSINO DE ARTE: REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EJA/EPT DO IFPR

Rosângela Gonçalves de Oliveira (IFPR)

1. INTRODUÇÃO

Segundo Freire (1987), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa ser libertadora e, para que isso aconteça, necessita ser crítica. Diante disso, este capítulo traz um relato de experiência que tem por objetivo refletir sobre o ensino da disciplina Educação Artística para jovens e adultos, com base na experiência docente nos cursos técnicos em Pesca e Aquicultura, na modalidade a distância, do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Os teóricos que sustentam a discussão são, principalmente, Willians (1969), Freire (1987, 2000) e Thompson (1998), enquanto as questões levantadas se propõem como provocações para o objetivo de ensino da disciplina, principalmente refletindo sobre o espaço do ensino de Arte nos cursos técnicos a distância.

A oferta desses cursos considerou, na época, a necessidade urgente do atendimento e disponibilização de cursos técnicos adequados a um público de trabalhadoras e trabalhadores artesanais de pesca em todo o território brasileiro.

Ao assumir a realidade de um país que possui uma costa com 8,4 mil quilômetros e aproximadamente 5,5 milhões de hectares de lâmina de águas continentais (rios, lagos, lagoas, açudes etc.), os quais são explorados economicamente por pescadores que, segundo o antigo Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA)⁷, com base no censo, somam mais de 600 mil trabalhadores só de pesca artesanal⁸, reconhece-se a possibilidade de uma oferta na modalidade a distância (BRASIL, 2015).

⁷ O MPA foi um antigo ministério existente no período de 2003 a 2015, que assessorava o governo federal na formulação de políticas e diretrizes para o desenvolvimento e fomento da produção pesqueira e aquícola.

⁸ As comunidades tradicionais de pescadores, tanto marinhas quanto ribeirinhas, são responsáveis por uma grande diversidade de expressões culturais. Essas tradições têm sido prejudicadas por conflitos socioambientais e econômicos que envolvem a atividade pesqueira, principalmente a artesanal. Esse cenário motivou a criação de ações específicas de promoção e proteção da diversidade cultural desse segmento (BRASIL, 2015).

Segundo Clauzet, Ramires e Barella (2005, p. 1),

pescadores artesanais podem ser definidos como aqueles que, na captura e desembarque de toda classe de espécies aquáticas, trabalham sozinhos e/ou utilizam mão de obra familiar ou não assalariada, explorando ambientes ecológicos localizados próximos à costa, pois a embarcação e aparelhagem utilizadas para tal possuem pouca autonomia. A captura da pesca artesanal é feita através de técnicas de reduzido rendimento relativo e sua produção é total ou parcialmente destinada ao mercado. Os pescadores artesanais mantêm contato direto com o ambiente natural e, assim, possuem um corpo de conhecimento acerca da classificação, história natural, comportamento, biologia e utilização dos recursos naturais da região onde vivem.

Com base em Dubet (2004), definem-se esses profissionais como sujeitos sociais pertencentes à classe trabalhadora e que, ainda de acordo com o MPA, apresentam baixo nível de escolaridade – 80% dos pescadores brasileiros são semianalfabetos, 78% têm apenas a quarta série, 47% dos pescadores do Nordeste e 3% dos pescadores do Sul são analfabetos. A categoria de pescadores, de modo geral, apresenta grande fragilidade organizacional (BRASIL, 2015). Segundo o MPA, a maioria não possui o Ensino Fundamental e muitos são analfabetos:

Do total de cerca de **970 mil pescadores registrados, 957 mil são pescadores e pescadoras artesanais (setembro 2011)**. Estão organizados atualmente em cerca de 760 associações, 137 sindicatos e 47 cooperativas. São produzidos no Brasil 1 milhão e 240 mil de pescados por ano, sendo que cerca de 45% dessa produção é da pesca artesanal. Os **maiores desafios** da pesca artesanal estão relacionados à participação dos pescadores nas organizações sociais, ao **alto grau de analfabetismo e baixa escolaridade**, ao desconhecimento da legislação na base, aos mecanismos de gestão compartilhada e participativa da pesca (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Na perspectiva de atender a parte desses trabalhadores, foi implementado o curso na Educação Profissional Técnica

integrada ao Ensino Médio, na modalidade EJA/ EPT (Proeja)⁹, com duas formações profissionais: Pesca e Aquicultura. Tal atendimento deu-se a partir de uma parceria interinstitucional entre o Ministério da Educação e o MPA e o Instituto Federal do Paraná (IFPR/EaD), para ofertar um curso profissionalizante integrado ao Ensino Médio, executado pelo último na modalidade a distância, no *Campus* Curitiba.

Foram abertas 22 turmas para cada curso, nas diferentes regiões do país. Os cursos técnicos da EJA/EPT (Proeja) em Pesca e Aquicultura têm como público-alvo alunos de 24 estados do Brasil. Com duração de dois anos, a matriz curricular era composta por 720 horas dedicadas à prática profissional. Os cursos tiveram a duração de dois anos e a aula inaugural ocorreu no dia 14 de setembro de 2010. Ofertados para um universo de dois mil alunos, os cursos foram considerados pelo IFPR um projeto-piloto, acontecendo em 50 polos de apoio presencial localizados nos telecentros Maré, transformados em salas de aula e equipados com *kits* de computador, em sua maioria conectados à internet, distribuídos pelo MPA, em parceria com a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca. Para a operacionalização dos cursos, era imprescindível que cada polo tivesse seu *kit* tecnológico – televisor de 29 polegadas, um aparelho de DVD, antena parabólica, uma linha telefônica e impressora. Destaca-se que o objetivo dos telecentros era auxiliar no processo de inclusão digital de pescadores e comunidades ribeirinhas, com transmissão das aulas em dias e horários fixos. Contavam também com o apoio de um tutor por curso e um coordenador para cada duas ou mais turmas.

Com base na avaliação socioeconômica inicial realizada pela coordenação dos cursos de Pesca e Aquicultura, no período de 3 de dezembro de 2010 a 3 de janeiro de 2011, foram 591 educandos, sendo 302 do curso técnico em Pesca e 289 do curso técnico em Aquicultura, nos 33 polos.

A pesquisa também mostrou que mais da metade dos dois mil alunos desses cursos eram mulheres (67% e 58%, res-

⁹ A nomenclatura EJA/EPT (Proeja) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi assumida no I Encontro Nacional da EJA/EPT (Proeja) da Rede Federal, que ocorreu nos dias 21, 22 e 23 de maio de 2018, em Goiânia, no Instituto Federal de Goiás (IFG).

pectivamente) e que aproximadamente 67% dos estudantes de Pesca e 63% do curso de Aquicultura eram jovens com menos de 30 anos¹⁰. Uma primeira hipótese seria de que a busca pelos cursos em questão, por jovens e mulheres, poderia estar associada ao novo impulso da atividade pesqueira e ao vislumbamento de obtenção de renda a partir dessa atividade, tradicionalmente ocupada pelos pais/maridos. Concorde-se com Souza (2003) no que diz respeito ao conceito de juventude, reconhecendo-a como uma categoria com a necessidade de contextualização histórica, econômica, política e cultural.

Foi realizado, ainda, um panorama socioeconômico, apontando que cerca de 77% dos pais desses estudantes são analfabetos totais/funcionais ou, no máximo, concluíram o Ensino Fundamental. As comunidades, em específico, eram compostas por pescadores artesanais situados ao longo da costa brasileira, em comunidades identificadas pela sua profissão – um trabalho de extração tão antigo e constituidor histórico de algumas sociedades. A necessidade de escolarização dessas comunidades tem como parte significativa a premissa desenvolvimentista associada à concepção clássica das relações entre a ciência e a tecnologia, em um “modelo linear de desenvolvimento = ciência + tecnologia + riqueza = bem-estar social” (BAZZO et al., 2003, p. 120). Esse é um cenário perpetuado na história dos povos, principalmente os que possuem como matriz de desenvolvimento científico e tecnológico o Oeste Europeu.

Retornando à estruturação dos cursos, sua oferta era presencial/virtual, ou seja, os estudantes assistiam a aulas transmitidas via satélite, que ficavam disponíveis depois no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os momentos presenciais organizaram-se da seguinte forma: dois dias por semana (segunda e terça-feira), no período vespertino, com a oferta de seis teleaulas transmitidas via satélite. As aulas começavam às 14h20 e terminavam às 18h e, em uma manhã, eram ministradas três aulas com duração de 70 minutos, com dois intervalos de dez minutos entre elas. Cada turma era constituída por no máximo

¹⁰ Assume-se neste recorte a perspectiva de juventude defendida nos documentos encaminhados pelos Fóruns de EJA para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia): de 16 a 30 anos.

30 estudantes e um tutor presencial. As atribuições desse tutor eram mediar os processos comunicativos, motivar e incentivar a turma. Ele era um articulador imprescindível e sua importância foi vital na permanência e sucesso dos estudantes, sendo o único com permissão de contato via “bate-papo” na hora da aula.

Até que ponto é possível à escola, mesmo a distância, adaptar-se a essa realidade? Segundo Freire (2000, p. 30), “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Citando novamente Freire (1987, p. 70), reforça-se que

não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho [...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade.

A perspectiva é dar conta dessa responsabilidade, qual seja: trazer o conhecimento, na disciplina Arte, em um diálogo com a cultura dos sujeitos educandos. Nesse sentido, entende-se o conceito de cultura com base na teoria da Nova Cultura Inglesa, assumindo-a a partir da perspectiva trazida por Williams (1969, p. 305):

Chamamos cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. [...]. A história dos acontecimentos se faz alhures, na história geral. Mas as definições e significados que demos a esses acontecimentos, cuja história é a história da ideia de cultura, só podem ser compreendidos no contexto de nossas ações.

Destaca-se que, na perspectiva cultural, a categoria tempo tem fator crucial, segundo as formas de organização dessas comunidades, pois compõe sua identidade. Com base em Thompson (1998, p. 269), o controle do tempo orientado pela tarefa é descrito da seguinte maneira: “Entre os povos primitivos, a medição do tempo está comumente relacionada com os processos familiares no ciclo do trabalho ou das tarefas domés-

ticas”. O autor destaca também uma situação apropriada às comunidades em questão:

Descaso pelo tempo do relógio só é possível numa comunidade de pequenos agricultores e pescadores, cuja estrutura de mercado e administração é mínima, e na qual as tarefas diárias (que podem variar da pesca ao plantio, construção de casas, remendo de redes, feitura de telhados, de um berço ou um caixão) parecem se desenrolar, pela lógica da necessidade, diante dos olhos do pequeno lavrador.

[...] A expressão operacional é ‘cuidar das marés’: a padronização do tempo social do porto marítimo observa o ritmo do mar; e isso parece natural e compreensível para os pescadores ou navegadores: a compulsão é própria da natureza (THOMPSON, 1998, p. 271).

Como as características da comunidade são marcadas pela cultura, que constitui, inclusive, sua identidade de trabalho, estabelecer um diálogo didático em todo o processo é condição de inclusão dos sujeitos no processo de escolarização formativa.

2. DESENVOLVIMENTO: METODOLOGIA DA DISCIPLINA

1. SELEÇÃO CURRICULAR

Com orientação da ementa da disciplina, somada à responsabilidade de ampliação do conhecimento e ao perfil dos educandos, fez-se a escolha dos conteúdos que seriam ministrados, entendendo-se Arte como linguagem, expressividade e criatividade em espaços de comunicação e fruição da condição humana, como formas de representação dos sujeitos históricos.

A base de opção curricular respeitou os eixos de trabalho, cultura, tecnologia e ciência, que estabelecem e orientam a EJA/EPT (Proeja) de integração da Educação Profissional com a Educação Básica. Nesse sentido, entende-se como necessário que o estudante que conclui a Educação Básica domine os elementos básicos de cada linguagem, os quais são fruto de um estudo aprofundado desenvolvido na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na gestão 2002-2010, no Departamento de Educação de Jovens e Adultos e publicado nas Diretrizes de EJA para o estado (PARANÁ, 2006).

Defendendo a concepção de Arte como linguagem, foram estruturados os elementos básicos, com o principal objetivo de que os estudantes se apropriassem deles, desenvolvendo sua autonomia inicial, tanto na produção de seus trabalhos artísticos quanto no apuro dos sentidos, a fim de perceber as obras historicamente produzidas pela humanidade, lendo o mundo nas suas diferentes representações textuais artísticas.

As perguntas que precederam esta reflexão foram:

- a) Quais elementos são absolutamente indispensáveis para que determinada manifestação artística aconteça?
- b) Que sujeito pretende-se formar?
- c) O que é imprescindível que o estudante de Educação Básica conheça?

Esse caminho ajustou-se ao descrito no Quadro 1, que segue os elementos estruturantes de cada manifestação. Importa destacar que cada um desdobra-se em inúmeras outras possibilidades.

Quadro 1 – Elementos estruturantes.

Artes Visuais	Forma e Luz
Música	Som
Teatro	Dramatização
Dança	Movimento

Fonte: Autoria própria (2018).

Os elementos essenciais que balizaram a construção do material didático também orientaram a construção das aulas transmitidas ao vivo, os objetivos de avaliação e a construção da trilha de aprendizagem disponibilizada no AVA, acessível aos estudantes das turmas.

2. LIVRO DIDÁTICO

A partir do recorte curricular, foi produzido um livro didático para consumo dos estudantes. Na Educação a Distância (EaD), o material impresso é um instrumento necessário e fator responsável pela permanência de muitos estudantes, principalmente em se tratando de adultos. O constitutivo fi-

sico, representado pelo livro impresso, estabelece um vínculo ao representativo de escola desses estudantes, sustentando a materialidade do trabalho, que é na sua maioria virtual. O que se pretende afirmar é que, em um espaço virtual e estranho aos não nativos desta era, esse pode ser, e muitas vezes é, um motivo para abandonar os estudos sem concluí-los.

O material impresso estava dividido em 20 aulas, com 163 páginas. Uma das determinações era que o material apresentasse aos estudantes três manifestações artísticas: as Artes Visuais, o Teatro e a Dança – a Música foi abordada em disciplina específica e com material próprio.

A Rede Federal E-Tec possui critérios para produção desses materiais impressos, porém são permitidas a cada instituição adaptações que entendam necessárias. Uma delas diz respeito às referências de figuras usadas no corpo do livro. Esse espaço foi constituído por mais informações a respeito das imagens, além, é claro, de suas fontes. Os títulos eram temáticos e pautavam a abordagem do conteúdo, que não vinha de forma linear, mas com contextos e possibilidades de reflexão, articulados com a cultura dos sujeitos, sempre que possível. As Figuras 1 e 2 mostram os elementos citados.

Figura 1 – Recortes de parte do livro didático da EJA/EPT (Proeja) Pesca e Aquicultura.

A-2

Baixo relevo
Um baixo-relevo é um relevo cujas formas não ultrapassam os limites da visão frontal, o que torna possível a sua reprodução com um molde rígido. A técnica dimensional é simulada de uma forma semelhante ao que acontece num desenho.

Alto relevo
No alto-relevo, as formas possuem uma tridimensionalidade evidente, embora se prendam ao bloco de fundo por alguns pontos.

Para fechar nossa caminhada pela cidade vamos observar mais dois painéis, só que estes não são coloridos. São esculturas de **baixo relevo** feito placa por placa em cimento e assentados no espaço determinado. Começaremos pela figura 16.4 figura de Poty Lazzarotto. É o mural "Quatro Estações" no Hotel Paraná Suite, que toma toda a fachada do prédio, totalizando 37,5m de altura por 10m de largura.




Figura 16.4: Poty Lazzarotto mural "Quatro Estações", Curitiba.
Fonte: Acervo de Rito Gonçalves

Alto relevo é um tipo de relevo, uma escultura onde a forma se projeta à frente, partindo de um fundo, normalmente um bloco de material utilizado, além do ponto onde seria possível copiá-la totalmente com um só molde. Embora se mantenham presas ao bloco de fundo em alguns pontos, possuem uma tridimensionalidade evidente, onde as sombras ganham realce de acordo com o movimento do ângulo de iluminação. Com grande efeito decorativo, foi muito utilizado na arte clássica, como decoração associada ao formato das fachadas de edifícios.
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alto-relevo>

Finalizamos com um painel da figura 16.5 em **alto relevo**, esculpido no muro do Centro de Convenções (Bumbódromo) de Parintins (AM). Este painel foi produzido com uma técnica diferente da fachada do Poty.



Figura 16.5: Centro de Convenções (Bumbódromo) de Parintins (AM)
Fonte: <http://www.ultipocapcity.com>

e-Tec Brasil

96

Artes Visuais

Fonte: Oliveira e Gestera (2011).

O objetivo nessa aula foi a reflexão sobre a complexidade das Artes Visuais, percebendo que elas podem ter outras dimensões, que ultrapassam a tela do computador ou de pintura, ou mesmo o papel em que se desenha e a tela do vídeo.

Figura 2 – Recorte parcial do livro didático da EJA/EPT (Proeja) Pesca e Aquicultura.

Na figura 14.5 uma escultura readmade de Duchamp. O termo readmade foi usado pela primeira vez com o artista Marcel Duchamp. Consiste na apropriação de um objeto do cotidiano para uma função artística. Ou seja, o objeto é tirado do seu contexto e levado para o museu por exemplo.



Figura 14.4: Roda de Bicicleta, escultura de Marcel Duchamp, 1913.
Fonte: <http://2.bp.blogspot.com>

Visite museus pelo mundo inteiro com a ferramenta Google art project. O endereço é <http://www.googleartproject.com>. Nem todos os sites estão em português, mas a navegação nos espaços virtuais é intuitiva. Boa viagem!

Todas elas são constituídas de diversos materiais, de ideias, de conceitos, mas o seu produto final além da intenção do artista depende das dimensões de altura, largura e profundidade, reais.

Resumo

Nesta aula você aprendeu a diferença entre uma obra bidimensional e tridimensional e também compreendeu alguns mecanismos que nos confundem quanto a sua classificação.



Atividades de aprendizagem

- Faça um projeto de instalação, uma obra inspirada na cultura da sua região. Pense num trabalho que pode ter 2,70 metros de altura, e 2x2 de largura e comprimento. Use o material que você achar necessário, lembrando que se trata apenas de um projeto, então não terá tantas restrições. Só atente para a parte conceitual. Ou seja: o que cada material significa na sua obra? Como você organiza o espaço também influencia no produto final. Tudo tem um porquê. Faça um desenho do projeto de como ele ficaria sendo visto de frente e de lado. E também dê um título e explique o que significa.

Fonte: Oliveira e Gestera (2011).

O material didático pautava a produção das teleaulas, ou seja, as aulas seguiam a lógica organizada no livro didático, facilitando a concretude do processo pedagógico, uma vez que os estudantes tinham em mãos o conteúdo.

3. AULAS TRANSMITIDAS AO VIVO (TELEAULAS)

As aulas ao vivo estavam ancoradas na plataforma virtual, em que os estudantes encontravam a trilha de aprendizagem, estruturada com os seguintes tópicos: ementa; avaliação; referências; introdução à disciplina (temáticas de aprendiza-

gem); objetivos; contextualização; e ampliação do conhecimento. Na sequência, um exemplo parcial de conteúdo disponibilizado no AVA:

INTRODUÇÃO À DISCIPLINA

TEMÁTICAS DE APRENDIZAGEM

- O sentido da arte para a humanidade;
- Os elementos que constituem a essência das linguagens artísticas e como elas podem se complementar em diferentes manifestações da arte;
- O conceito de belo e como a estética é parte importante das relações sociais;

OBJETIVOS

- Entender, ver e sentir a arte como linguagem;
- Compreender os conceitos de ‘feio’ e ‘belo’, e como a experiência estética é uma ação pessoal e complexa, por envolver os sentidos e a razão;
- Reconhecer os elementos formais da arte e compreender os significados atribuídos a eles;

CONTEXTUALIZAÇÃO

Conhecendo as possibilidades de linguagens artísticas os estudantes reconhecem as produções de arte na sociedade e se reconhecem como produtores, leitores de arte e criadores de expressões artísticas.

[...]

AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO

MUSEUS VIRTUAIS no Brasil

Museu de Arte Contemporânea da USP

Museu de Arte Moderna da Bahia

Museu dos Brinquedos (A AUTORA, 2011).

A avaliação foi disponibilizada em vários momentos no AVA, incluindo 50 questões de múltipla escolha, com conteúdo de toda a disciplina, nos fóruns para os estudantes (uma pergunta diferente por semana), no fim do módulo, também foi construída uma atividade interdisciplinar. Segue um exemplo de atividade:

- 1 - Você já viveu uma experiência estética?
- 2- Qual é sua identidade visual?
- 3 - A ciranda é arte?
- 4 - Qual seu personagem preferido das histórias em quadrinhos? Porquê?
- 5 - O que é ritmo?
- 6 - Com uma câmera na mão, que ideia você teria na cabeça?
- 8 - Se você pudesse construir uma personagem para representar, como essa personagem seria? (A AUTO-RA, 2011).

As Figuras 3 e 4 mostram dois trabalhos enviados pelos alunos; o primeiro é uma atividade interdisciplinar e o segundo, produção dos alunos a partir das aulas.

Figura 3 – Atividades em grupo.



Fonte: Autoria própria (2018).

Figura 4 – Trabalhos individuais apresentados na aula.



Fonte: Autoria própria (2018).

A elaboração e planejamento das aulas por *web* provocaram muitas questões, algumas que inquietavam ao se pensar na execução de aulas para a Educação Básica num contexto em que o grupo de estudantes encontra-se a quilômetros de distância. O entendimento de que o ensino de Arte, principalmente nessa fase da educação, comporta o fazer artístico, o fruir o sentir estético, a experimentação e o exercício dos sentidos colocava em xeque essa execução com os estudantes. Assim, as aulas foram planejadas e construídas com antecedência de pelo menos 20 dias e os *slides* tinham um protocolo de aprovação antes de sua aprovação final. A sequência constava do seguinte processo: docente > equipe técnico-pedagógica do curso > docente > equipe de diagramação de estúdio > docente. Na Figura 5, apresenta-se um recorte para exemplificar o formato de *slide* de aula.

Figura 5 – Aulas de Artes Visuais no AVA.



Curso Técnico em Pesca
Artes Visuais

Resumo do encontro anterior:

- Vimos a importância das linhas em uma composição na História em Quadrinhos (HQ)
 - Linhas sugerem direção, força e movimento a uma obra dando peso ao trabalho.

Vamos conhecer "Movimento da Dança"

- Entrevista com professora e coreógrafa de dança e os dançarinos de dança de rua do Shopping Itália.
- Vídeo - "Maria das Cores"

Onde temos ritmo?

- Desenho e pintura
- Nas esculturas e modelagens
- Nas músicas
- Nas instalações
- No teatro
- Na vida
- Em todo lugar



Ana Soler

O que aprendemos nesta aula?

Sobre o Ritmo e seus elementos básicos: **dinâmica e peso**.

Sobre a lógica do movimento da imagem: **animação quadro a quadro**.

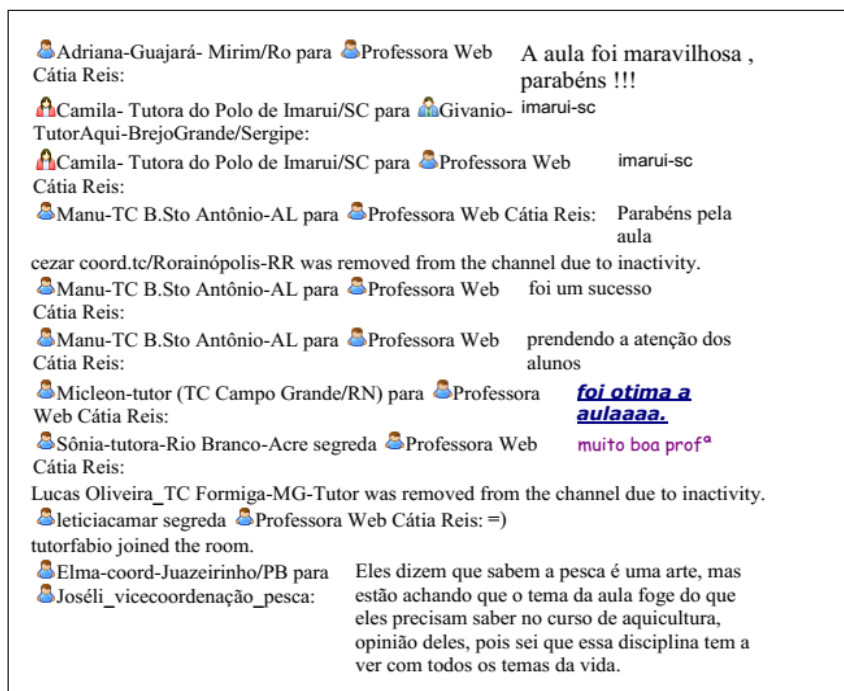
Fonte: Autoria própria (2018).

Sem perder a essência, as aulas constituíam-se de um significativo repertório histórico-cultural-artístico, somado a provocações de atividades a serem executadas pelos estudantes. Estas foram mostradas nas aulas seguintes, evidenciando o nome dos produtores e incentivando as produções. Esse pro-

cedimento didático mostrou-se favorável e positivo, pois, a cada semana, eram recebidos mais trabalhos.

As aulas tinham como *feedback* uma sala de bate-papo, em que o tutor presencial postava comentários, dúvidas e sugestões das turmas no tempo em que as aulas estavam sendo transmitidas, como pode-se verificar na Figura 6.

Figura 6 – Aula de Artes Visuais no AVA.



Fonte: Autoria própria (2018).

Uma segunda questão, sobre a oportunidade de os estudantes conhecerem espaços distintos de Arte, foi solucionada com vídeo. Para essa produção, criou-se uma personagem, Maria das Cores, que entrevistava diferentes sujeitos em lugares distintos de produção artística e usava perucas coloridas. Maria das Cores foi a dois museus (Oscar Niemeyer e Paranaense), duas vezes ao teatro – uma para entrevistar uma professora e coreógrafa e suas alunas, e outra para entrevistar uma atriz –, como também realizou uma entrevista com um produtor de desenhos animados e um grafiteiro. As matérias produzidas foram apresentadas nas aulas. A Figura 7 mostra uma imagem da personagem.

Figura 7 – Personagem Maria das Cores nos bastidores da entrevista com a coreógrafa.



Fonte: Autoria própria (2018).

A professora, ao chamar o vídeo, sempre destacava pontos em que os estudantes deveriam prestar mais atenção. No retorno ao estúdio, retomavam-se os destaques anteriores, articulando-os com os conteúdos trabalhados.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É necessário dizer que foi possível visitar algumas colônias de pescadores em que as turmas foram montadas e os cursos foram executados. Essa experiência, parte da pesquisa de doutoramento da autora, foi fantástica, para ver e conversar com os estudantes de forma presencial e, a meu ver, deveria compor projetos futuros de Educação Básica para adultos.

Com relação à experiência de docência nessa oferta tão específica, foi possível constatar que os estudantes manifesta-

ram resistência ao ensino de Arte nas duas primeiras semanas de aula; porém, à medida que as aulas eram apresentadas, essa resistência foi aos poucos diminuindo. Algumas hipóteses dizem respeito à compreensão sobre a importância da disciplina em sua vida, tendo adquirido mais sentido; outra se refere às participações dos alunos nas aulas, por intermédio de seus trabalhos, fóruns e sala de bate-papo, e à introdução da personagem “Maria da Cores” que saía do estúdio e da sala de aula, “viajando” com os estudantes por diferentes espaços de Arte.

Um aspecto frágil compreende o tempo-espaço curricular, ou seja, entende-se que a velocidade das aulas não favorecia o aprendizado, mesmo com a possibilidade de assistir às aulas em outros momentos, pois elas ficavam armazenadas no AVA. Nesse sentido, uma possível mudança seria transmitir aulas com um ritmo mais pausado e abordar menos conteúdo. Essa afirmação é parte da constatação apresentada pelos estudantes ainda na execução do curso, tendo sido possível experimentar, nas duas últimas aulas, esse compasso; nesse momento, os estudantes manifestaram-se mais na sala virtual de bate-papo, comentando que a aula mais “devagar” era melhor, pois todas tinham muitas informações e *“assim devagar entendiam mais”*.

As aulas tinham uma dinâmica imagética forte e uma quantidade grande de conteúdos novos aos estudantes, fato que se justifica com esse relato. Destaca-se que a ilustração não foi o problema, mas sim as formas distintas de olhar determinado conteúdo. Por exemplo, em uma aula, o conteúdo “ritmo” deve ser explorado apenas na Dança, no Teatro ou nas instalações, um em cada aula e não todos em uma única. Na primeira edição do curso, a concentração dos conteúdos foi uma determinação do projeto do curso e reforçada pela orientação da equipe responsável à época.

A produção antecipada dos materiais didáticos – livro e *slides* de aula – facilitou a dinâmica. O fluxo de produção antecipado, que envolve muitos sujeitos, foi também positivo, uma vez que os instrumentos de comunicação necessitam de clareza para atingir seus objetivos. Por fim, no geral, as atividades avaliativas mostraram-se positivas e com retorno dos estudantes, tanto nos fóruns quanto nas salas de bate-papo.

4. REFERÊNCIAS

BAZZO, W. A. et al. **Introdução aos estudos CTS**: o que é ciência, tecnologia e sociedade? [S.l.]: OEI, 2003.

BRASIL. **Ministério da Pesca e Aquicultura**. Disponível em: <www.mpa.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2015.

CLAUZET, M.; RAMIRES, M.; BARELLA, W. Pesca artesanal e o conhecimento local de duas populações caiçaras (Enseada do Mar Virado e Barra do Una) litoral norte de São Paulo, Brasil. **Multiciência**, n. 4, p. 1-22, 2005.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, R. G.; GESTERA, R. S. **Artes visuais**. Curitiba: IFPR/EaD, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

O ENSINO COM AUDIOVISUAL: COMPONENTE CURRICULAR EM ARTE PARA O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Ricardo Stefanelli (IFSP)

1. INTRODUÇÃO

A experiência pedagógica de ensino com audiovisual no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) abriu expectativas para que ampliássemos nosso olhar sobre as disposições legais referentes ao ensino dos componentes curriculares no campo das Artes, comunicação e tecnologias, uma vez que o componente curricular de Arte engloba várias áreas de conhecimento, como Música, Dança, Artes Visuais, Teatro, além das **Artes Audiovisuais** (BRASIL, 2000a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, no seu art. 26, § 2º, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o audiovisual apresenta um papel de destaque na referida lei, sendo mencionado junto ao campo da comunicação, no § 8º do mesmo artigo: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementando a integração à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 1996).

Ressaltamos a importância de se avançar no uso das novas tecnologias nas escolas, especialmente nos Institutos Federais, como evidencia a LDB, no seu art. 32, da Seção III – Do Ensino Fundamental, quando menciona que o objetivo da formação básica é desenvolver a aprendizagem, por meio do pleno domínio da leitura, escrita e cálculo, a fim de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as Artes e os valores que fundamentam a sociedade e fortalecem os vínculos familiares, de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, para a formação básica do cidadão e da sociedade (BRASIL, 1996).

A importância da interatividade virtual dos projetos educacionais é destacada nessa mesma lei, no § 4º do art. 80, em que se menciona a Educação a Distância como uma proposta de educação democrática, que pode ser implementada com baixos custos de transmissão em canais com finalidades exclusivamente educativas, sem quaisquer ônus para o poder público, pelo fato de terem sido outorgados aos concessionários de canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens (BRASIL, 1996).

Ao verificar as legislações e diretrizes do ensino com audiovisual, percebemos que esse ensino também poderia estar incluso nas áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias, pelo fato de que, para atender à capacidade e potencialidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática, conteúdos podem ser trabalhados a partir de projetos interdisciplinares, como explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000a).

Nesse sentido, conseguimos implementar no IFSP, *campi* São Paulo e Sertãozinho, um método e uma didática específicos para desenvolver o ensino em Arte Audiovisual, com base nas seguintes legislações aqui analisadas, comprovadas e referenciadas:

a) Lei nº 9.795/1999, que possibilitou o desenvolvimento do referencial pedagógico da educomunicação (SOARES, 2014), em que estratégias e práticas pedagógicas extracurriculares podem ser desenvolvidas e inseridas na internet, mediante programas de rádio e vídeo, estando normatizadas no art. 2º (educação ambiental) do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2016).

b) Lei nº 12.603/2012, que implementou a Educação a Distância nas escolas, servindo de base para a instituição do sistema de cibereducação, “processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias de informação e comunicação em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente desenvolvendo

atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (CAMPELLO, 2013, p. 142).

c) Referência da Arte/Educação (BARBOSA, 2012), normatizada recentemente pela Lei nº 13.006/2014, que estipula, no seu art. 26, § 8º, que o professor pode ensinar colaborativamente seus alunos a utilizar a técnica de ver, fazer e reescrever no ensino com audiovisual, produzindo artes cinematográficas a partir de uma releitura da imagem, da contextualização histórica e da criação artística.

Tudo começou quando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (Semtec/MEC) estabeleceu, por meio da Portaria nº 31/2000, no art. 5º, que os Institutos Federais deveriam formular um projeto pedagógico curricular para alunos de Ensino Médio. Para isso, os professores do IFSP tiveram que, a partir do levantamento das legislações e diretrizes de ensino, desenvolver na parte diversificada da grade algumas disciplinas-projeto que pudessem ser vinculadas à parte comum curricular, levando em consideração as limitações físicas, orçamentárias e financeiras da instituição, além do interesse da comunidade escolar.

Caberia a cada ano do Ensino Médio uma parte diversificada específica, composta pela disciplina-projeto, que nortearia as demais disciplinas do núcleo comum e o princípio da interdisciplinaridade, conforme estabelecido pela referida portaria. Assim, a estrutura curricular passou a conter as disciplinas de núcleo comum e a parte diversificada interdisciplinar, formada pela disciplina-projeto, com carga de quatro horas-aula semanais, cujo tema proposto interligava de modo transdisciplinar todas as disciplinas de cada série.

Conforme o andamento das reformulações, novos projetos pedagógicos apareceram. Procuramos colaborar com os professores que tinham interesse na implementação da proposta interdisciplinar Mídias: TV, Rádio e Cinema, tendo início a prática dessa disciplina somente em 2003.

A ideia inicial de desenvolver uma disciplina-projeto com esse tema foi para mostrar a importância de os estudan-

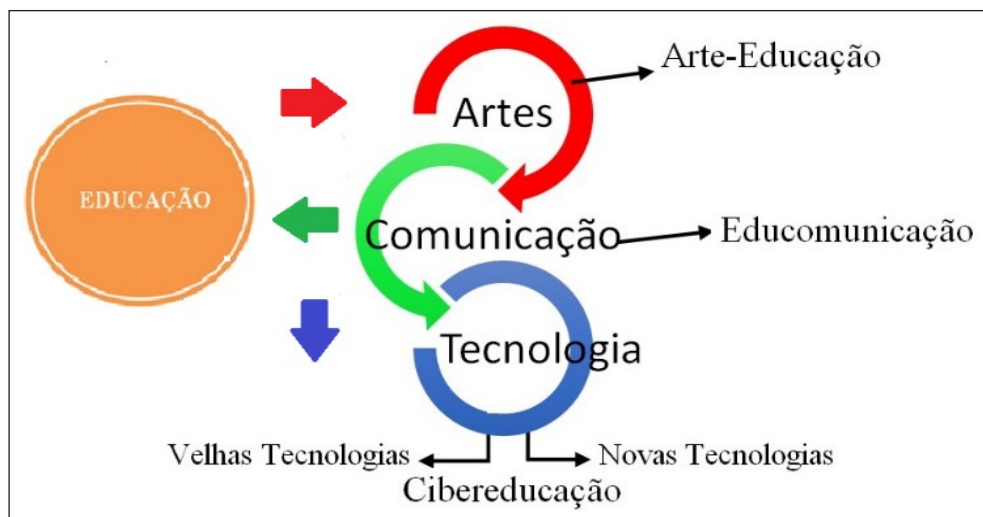
tes aprenderem a utilizar as novas tecnologias de modo lúdico e prático, em programas de rádio e mostras de vídeos, para serem ouvidos e assistidos durante os intervalos das aulas no saguão da instituição (STEFANELLI, 2006). Assim, para desenvolver tal proposta, passamos a pesquisar e elaborar práticas pedagógicas para que professor e alunos pudessem readaptar produções filmicas históricas da cinematografia, integrando-as a novos programas de rádio e TV. Essas práticas evoluíram até chegar ao atual componente curricular de Arte Audiovisual.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO COM AUDIOVISUAL NO IFSP

Para melhor entender os impactos das mudanças normativas da LDB no IFSP, adaptamos as aulas da disciplina-projeto Mídias: TV, Rádio e Cinema, resultando no componente curricular Artes Audiovisuais. Essa mudança facilitou a verificação das pesquisas bibliográficas existentes, de modo a encontrar as fundamentações teóricas que serviam para melhor embasar o uso do audiovisual em sala de aula e envolver a investigação de “dodiscência conectiva” (STEFANELLI, 2018), já desenvolvida por pesquisadores em outras práticas educativas freirianas (MAFRA, 2016).

A partir do levantamento de normatizações, diretrizes e leis, identificamos os prováveis principais problemas de políticas públicas envolvidos com essa atividade educacional. Primeiramente, procuramos entender quais conhecimentos interdisciplinares serviam de base para o aprendizado da Arte Audiovisual, explicando as possíveis fontes curriculares que poderiam ser consideradas e interligadas com essa prática pedagógica, conforme Figura 1.

Figura 1 – Base teórica do ensino com Arte Audiovisual.



Fonte: Autoria própria (2018).

A princípio, observamos a importância da proposta metodológica triangular defendida por Barbosa (2012), no sentido de unificar, no ensino de Arte, artes e educação. Isso ajudou a entender melhor a pesquisa da Arte Audiovisual e integrar a leitura da imagem à contextualização histórica e criação artística.

Nesse inventário de experimentações teóricas, estudamos as análises desenvolvidas e apresentadas por Barbosa (2012) e buscamos outras parcerias que pudessem ampliar a integração entre o “ensino da Arte” e o “fazer e ver Arte”. Nesse ponto, deparamo-nos com o primeiro curso de análise de televisão oferecido a Arte/Educadores.

Barbosa (2012, p. 32) sempre demonstrou a importância de incorporar o olhar tecnológico de maneira pedagógica, associando a imagem da arte e outras “mídias” ao esforço cognitivo de apreender a imagem, uma vez que

[...] 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes [no que se refere a] o contato com a arte é essencial para várias profissões. [Assim] todos os trabalhadores de TV, desde os produtores até o *camera man*, seriam melhores se conhecessem arte, porque estariam melhor preparados para julgar a qualidade e a propriedade da

imagem. Já há uma pesquisa nos Estados Unidos mostrando que os *camera man* que tiveram curso de apreciação artística são mais eficientes, escolhem melhor os enquadramentos, dominam melhor a imagem que jogam em nossas casas.

A proposta metodológica utilizada no ensino de Arte também nos impulsionou a aprofundar os estudos sobre a educação com audiovisual e discuti-la como parte do componente curricular Arte Audiovisual, já destacada por Porcher (1982), Fusari (1990), Pillar e Vieira (1992), Chion (1993) e Bergala (2008).

A segunda proposta, destacada na Figura 1, busca integrar a educação com a comunicação e a tecnologia, associando-as em único conceito referente ao neologismo “educomunicação”, citado em destaque por pesquisadores consagrados, como Gutierrez Perez (1978), Freire (1992), Kaplún (1998) e Martín-Barbero (2014).

Segundo Soares (2000, 2014), a educomunicação favorece os ambientes escolares e ajuda a mediar os programas escolares formais e o desenvolvimento de ações não formais de educação, assim como se dá nas emissoras de rádio e televisão e nos cinemas educativos.

O emprego da rádio e vídeo educativos no curso técnico integrado e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IFSP reforçaria essas novas propostas pedagógicas, aproveitando a comunicação audiovisual em projetos culturais, além de círculos de cultura, inserindo diferentes programas de gênero educativo-cultural (temas diversos), informativo (debates, entrevistas, crônicas) e prestação de serviços (*spot* – comercial, orientação vocacional). Isso porque tanto a educação quanto a comunicação representam conhecimentos práticos nas produções dos saberes educativos audiovisuais de modo interdisciplinar.

Por fim, a necessidade de inserir, no ambiente escolar do IFSP, conteúdos de Arte, comunicação e tecnologia, utilizando comunicação audiovisual, contribuiu para priorizar três tipos de aprendizagem:

- a) Aprendizagem radiofônica: os estudantes passam a conhecer os papéis sociais, nos diferentes modos de in-

teração com gêneros musicais e jornalísticos, e, ao mesmo tempo, descobrem a importância de criar identidade cultural na comunidade escolar.

b) Aprendizagem videográfica: experiências de produções, como animações, vídeos publicitários, televisivos e documentários, mostrando aos estudantes outras narrativas filmicas, bem como os tipos de expressão, gêneros, estilos e tradições narrativas existentes.

c) Aprendizagem *streaming*: são conexões na *web* de rádio e vídeo destinadas a ambientes de aprendizagem virtuais, empregando aplicativos para *smartphone*, que possibilitam romper fronteiras nos círculos escolares.

A proposta dessas três aprendizagens comunicativas audiovisuais fez com que pensássemos em experimentá-las juntas no ensino com audiovisual, a fim de revelar diferentes experiências artísticas, comunicativas e tecnológicas frente aos novos talentos estudantis no cotidiano escolar, uma vez que a interação coletiva das mídias sociais favorece o compartilhamento e a convivência democrática virtual (DELEUZE; GUATTARI, 1995; LÉVY, 1995; CANCLINI, 1998; LEMOS, 2002).

A pesquisa de Campello (2010; 2013) amplia ainda mais esses conceitos, ao sugerir o uso dos recursos artísticos disponíveis via *web* às redes sociais, introduzindo o conceito de “cibereducação”. A autora promove uma nova modalidade metodológica de ensino e aprendizagem ao viabilizar, por meio da Educação a Distância desenvolvida na internet, a educação estética no contexto escolar, relacionando estudos aplicados às abordagens do arteduca:

[...] sobre o ensino da arte para desempenhar uma importante função na formação dos indivíduos que compõem essa sociedade interconectada, ao se propor a construir a visão analítica da produção artística e cultural, por meio do desenvolvimento da sensibilidade estética (CAMPELLO, 2013, p. 42).

O debate da conectividade defendida por Campello (2013) refere-se à união das novas aprendizagens artísticas e comunicativas com os recursos disponíveis via *web*, na mo-

dalidade de ensino e aprendizagem audiovisual, representada como neologismo da cibereducação em Arte.

É notório que o crescimento da cibereducação já existe nas escolas particulares e públicas do Brasil; por esse motivo, propusemos a inclusão do estudo da última proposta da Figura 1, a conectividade “dodiscente”, apresentada como mais um elo da relação entre professor e alunos, que passaram a se encontrar *on-line*, em ambientes de aprendizagem informais nas comunidades virtuais.

Nesse sentido, novas modalidades de aprendizagem teórico-práticas, disponíveis gratuitamente para a comunidade escolar, foram desenvolvidas via *web*, incorporando ferramentas como WhatsApp, Skype, FaceTime, entre outras plataformas de interação, que, além de motivar a leitura e a escrita dos estudantes, instituem diferentes identidades culturais, em distintos ambientes de aprendizagem virtuais.

Em síntese, o uso do audiovisual nos Institutos Federais agrupa não só a educação com a Arte, a comunicação e a tecnologia, como mostramos na Figura 1, mas serve também para reunir as percepções teórico-metodológicas da dodiscência conectiva entre estudantes e professor: o saber ensinar-aprender-ensinar, o saber de experiências, o saber colaborar e o saber produzir juntos. A maior contribuição da cibereducação à Arte Audiovisual não se restringe a promover, de modo mais interativo e lúdico, as ferramentas e técnicas já consagradas na aprendizagem em sala de aula, mas contribui também para a elaboração de novos materiais didáticos, incorporando o uso de novas tecnologias de fácil acesso e de domínio pelo público nas escolas, como celulares, *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos eletrônicos.

Destacamos a importância do estudo da cibereducação como um dos campos de pesquisa que muito auxilia o desenvolvimento de componentes curriculares com audiovisual em ambientes escolares, especialmente em aulas e projetos interdisciplinares que envolvam como padrão a própria aprendizagem colaborativa, com espírito democrático, visando a diálogos em ambientes de aprendizagem virtuais.

3. O CONCEITO DA ARTE AUDIOVISUAL

Nesse percurso de experiências audiovisuais artísticas, comunicativas e virtuais, prosseguimos nosso embasamento empírico conceitual sobre Arte e Audiovisual no conhecimento interdisciplinar de educação.

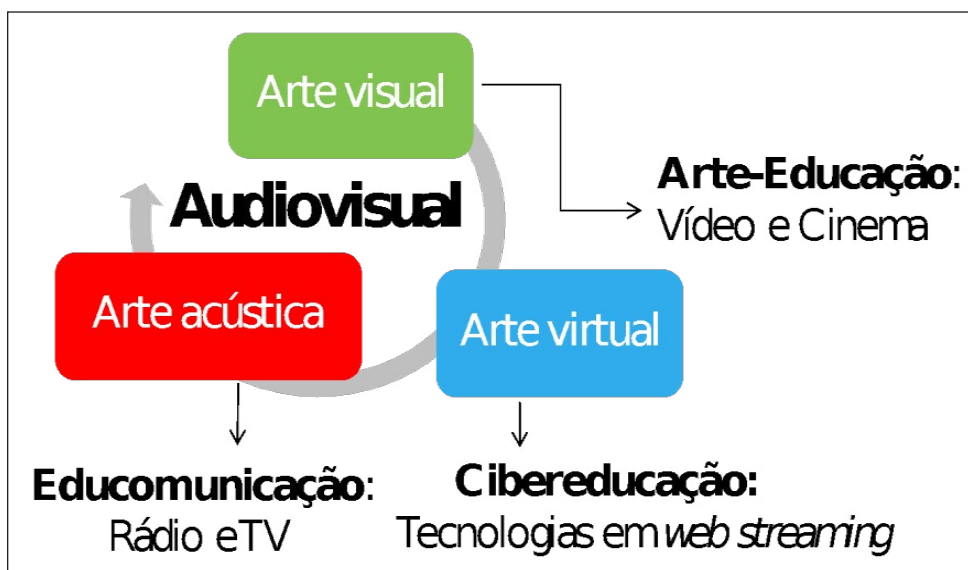
Leis (2011) conceitua a perspectiva da multidisciplinaridade, uma vez que o conhecimento do ensino da Arte Audiovisual não sugere a integração colaborativa dos diversos conhecimentos disciplinares, não privilegiando simplesmente a dimensão teórica, mas sua superposição, no sentido de transcender todos os conceitos e teorias comuns a essas disciplinas incorporadas, na direção da construção de um conhecimento prático. Nesse sentido, existem diversos conhecimentos multidisciplinares que se articulam nas criações artísticas e estéticas realizadas pelo ser humano, revelando, num mesmo fruto artístico, alguns recursos e instrumentalidades: plásticos, cênicos, linguísticos ou sonoros, abordando as diferentes visões/abordagens de ideias, emoções, percepções e sensações humanas.

Já a transdisciplinaridade, de acordo com Japiassu (2006, p. 15-16), é “a abordagem científica, cultural, espiritual e social dizendo respeito ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina”. Diante disso, a própria etimologia da palavra “audiovisual” destaca a base transdisciplinar expressa, sem perda de autonomia fonética, sendo uma justaposição gramatical do prefixo “áudio” (do latim *audire* ou ouvir) e do sufixo “visual” (do latim *videre* ou ver).

Essa conceituação propõe-nos um entendimento mais abrangente sobre as conceituações teóricas e as práticas pedagógicas audiovisuais em sala de aula, valorizando a análise dos sistemas perceptivos cognitivos: a arte de ouvir (*audire*) com a arte de ver (*vedere*) e a arte de imaginar (*virtuales*). É na sutil percepção transdisciplinar que a Arte Audiovisual consegue qualificar a comunicação humana, representando graficamente os perfis dos conceitos estudados e analisados, mostrados nas linguagens e signos de sons, imagens e formas virtuais.

Considerando essa concepção transdisciplinar, procuramos representar na Figura 2 o conceito de Arte Audiovisual como o desenvolvimento da comunicação educacional, ultrapassando a percepção das três teorias de Arte que se interligam: a percepção do desenvolvimento da Arte Visual com o Cinema e Vídeo; a percepção das Artes Virtuais com os sistemas *streaming* na *web* e o desenvolvimento de educação cibernética; e, por fim, a percepção da Arte Acústica com o Rádio e a Televisão.

Figura 2 – Conceito de Arte Audiovisual.



Fonte: Autoria própria (2018).

Assim, a educação integrativa da Arte Audiovisual baseia-se conceitualmente em três signos artísticos: acústico, visual e virtual, considerados essencialmente comunicativos e cibernéticos, estabelecendo-se um elo entre eles – arte de ouvir, arte de olhar e arte de imaginar.

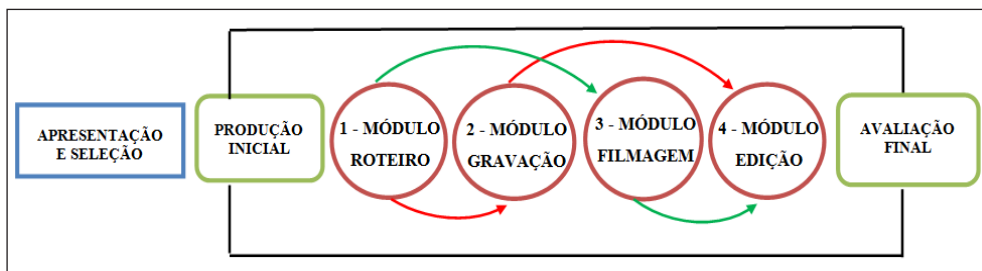
4. RESULTADOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A experiência educativa interdisciplinar da Arte Audiovisual do IFSP proporcionou a construção deste estudo, levando em conta o estudo das aprendizagens colaborativas e as três concepções de conhecimentos e pesquisas em educação, de Cochran-Smith e Lytle (1999 apud FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511-512), a saber:

A primeira concepção estabelece um relacionamento [do] ‘*conhecimento-para-prática*’ [em que] acadêmicos e especialistas geram os conhecimentos formais e teorias para que os professores os aprendam para utilizar ou aplicar na prática. [A] segunda concepção pressupõe [o] ‘*conhecimento-na-prática*’ [o] exercício da docência são de natureza prática e, portanto, não podem ser ensinados, mas aprendidos tácita ou reflexivamente na prática, podendo evoluir com a experiência e mediante interlocução com professores experientes ou considerando a reflexão do professor sobre sua própria prática. [E] a terceira concepção de aprendizagem docente que denominaram de ‘*conhecimento-da-prática*’ [o] ensino é visto como um saber que não pode ser cindido em conhecimento formal (ou teórico) e em conhecimento prático. [E] é a própria prática como objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar.

Diante disso, procuramos sistematizar a sequência didático-metodológica desenvolvida no aprendizado das Artes Audiovisuais, a fim de facilitar a compreensão daqueles que se interessam em desenvolver o “conhecimento da prática” a partir das atividades interdisciplinares, utilizando para tal o ensino da disciplina Arte Audiovisual, por nós desenvolvida, investigada e organizada (Figura 3).

Figura 3 – Esquema adaptado da sequência didática.



Fonte: Adaptado de Dolz e Schneuwly (2013).

Para melhor entendimento pedagógico da sequência didática proposta para o componente curricular interdisciplinar Arte Audiovisual no IFSP, explanamos a seguir cada etapa desenvolvida.

Na primeira, de apresentação e seleção, mostramos como seriam implantados os projetos de comunicação e progra-

mas artísticos na instituição – no primeiro semestre, seria elaborado um programa de rádio e, no segundo, realizadas produções de vídeos artísticos em sala de aula. No fim da exposição, pedimos que os alunos montassem quatro grupos de cinco pessoas e mostramos exemplos de programas de rádio produzidos por antigos alunos, ou na própria mídia, que pudessem servir de inspiração para que os grupos encontrassem dois temas a serem desenvolvidos na gravação para rádio e vídeo.

Para deixar mais claro como esses projetos seriam implementados, voltamos a mostrar, na segunda etapa (produção inicial e avaliação), alguns exemplos de programas de rádio e produções de vídeo elaborados por alunos de antigas turmas do próprio IFSP, como também outras interessantes e inspiradoras para a próxima etapa de desenvolvimento: escolha dos temas.

Pedimos para que formassem em grupo e por escrito o que cada integrante iria apresentar na comunicação radiofônica (*script* radiofônico), bem como detalhassem a história que pretendiam abordar no vídeo (*storyline* videográfico), incluindo questões técnicas específicas que desejavam imprimir em ambos os casos (módulo de roteiro).

Destacamos que é importante informar por escrito, nesse módulo, tudo o que cada aluno falará na locução do rádio e detalhar as histórias que pretendem desenvolver em vídeo, sendo essencial que detalhem os gêneros textuais orais, escritos e cênicos que pretendem gravar, filmar e editar, como: o local onde ocorrerá a filmagem do vídeo, o tipo de vinheta e *jingle* da rádio etc. Também é relevante o tipo de ouvinte ou espectador que se pretende envolver e interessar com a temática. Assim, todo o conteúdo a ser apresentado deve ser previamente lido e debatido com o professor, para evitar mal-estar, tanto para o grupo quanto para os espectadores.

No módulo de gravação radiofônica, os alunos envolvidos pesquisaram, individualmente e em grupo, diversas fontes de leitura sobre a temática a ser desenvolvida. No encontro seguinte, ouvimos de cada grupo a proposta de tema para a programação da rádio e tipo de vídeo.

Na sequência, os grupos gravaram as locuções de rádio desenvolvidas; num segundo momento, colaboramos com a filmagem e edição das imagens desenvolvidas. Novamente, frisamos que todas as atividades contidas nos módulos de roteiro, gravação, filmagem e edição devem ser registradas, inicialmente por escrito e depois em gravação e vídeo, para posteriores avaliações parciais e finais, as quais devem ser baseadas naquilo que foi produzido pelo grupo e individualmente, dentro e fora da sala de aula, mas na presença do professor.

Já o módulo de filmagem requer recursos técnicos de uma produção audiovisual em dois componentes práticos em sala de aula: uso de câmeras ou mesmo celular e posicionamento em relação aos planos, movimentos ou tomadas de cena.

Os resultados dos projetos audiovisuais elaborados por nós em parceria com alunos do IFSP foram apresentados em duas etapas. No primeiro semestre do ano letivo, os discentes transmitiram oralmente tudo aquilo que já havia sido pesquisado e produzido por escrito pela rádio *web* (STEFANELLI, 2010, 2011). Alguns desses programas¹¹ podem ser conferidos no *site* www.radiofederaleducativafm.com, que possui uma grade de 24 horas de programação desenvolvida nos *campi* de São Paulo e Sertãozinho, em sala de aula. Já no segundo semestre, os estudantes foram incentivados a produzir roteiros de vídeos¹² em sala de aula – alguns podem ser vistos no mesmo *site*. Na Tabela 1, apresentamos a estatística das produções realizadas.

Tabela 1 – Trabalhos produzidos no período de 2005 a 2018.

Tipo de produção	Ensino Técnico Integrado	EJA
Animação	0	1
Filme de curta duração	22	2
Programa televisivo	9	1
Documentário	0	4
Vídeo publicitário	0	14

Fonte: Autoria própria (2018).

¹¹ Ao todo, o acervo da Rádio Federal Educativa do IFSP – *Campi* São Paulo e Sertãozinho contém cem programas radiofônicos na *web* produzidos na disciplina desde 2003, digitalizados em seu repositório no provedor Brlogic.

¹² O segundo acervo, da Biblioteca de Vídeo IFSP – *Campi* São Paulo e Sertãozinho, possui 50 vídeos em DVD produzidos na disciplina desde 2005.

É importante destacar que a maioria das atividades realizadas em sala de aula no IFSP favoreceu o desenvolvimento de produções artísticas videográficas, além dos programas comunicativos de rádio via *web*, promovendo:

Satisfação, por eles se reconhecerem como parte integrante das suas próprias produções;

Motivação, por realizarem um trabalho fruto do esforço coletivo;

Valorização por parte da comunidade (alunos, pais, professores e funcionários da instituição).

De modo geral, procuramos expandir as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem e os métodos de ensino aplicados ao componente curricular Arte Audiovisual, realizando um modelo de conectividade “dodiscente”, para qualquer professor interessado em incorporar essas vivências práticas nas atividades de ensino que desempenha com os estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas audiovisuais e as experiências artísticas e comunicativas desenvolvidas no IFSP serviram, inicialmente, para integrar os diferentes componentes curriculares comuns do Ensino Médio com o ensino da disciplina-projeto na cultura escolar. Também foram exemplos para o desenvolvimento de diferentes atividades pedagógicas artísticas, ampliando o leque das atividades práticas realizadas no ensino de Arte, especialmente de Arte Audiovisual.

Consideramos que as teorias aqui consolidadas, embasadas em princípios e conhecimentos de práticas educacionais, materializam uma metodologia em que se esclarece o ensino com as Artes Audiovisuais, de modo estruturado, com a possibilidade de implantação das atividades como um subcomponente curricular nos próprios Institutos Federais.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2000a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Portaria n. 31, de 23 de março de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 mar. 2000b.

_____. Lei n. 12.603, de 3 de abril de 2012. Altera o inciso I do § 4o do art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2012.

_____. Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

_____. Educomunicação. **Ministério do Meio Ambiente**, Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educunicacao>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

CAMPELLO, S. M. C. R. O ensino da arte no ciberespaço: a proposta metodológica do curso Arteduca. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. **Abordagem triangular**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Arteduca**: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte. 2013. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998.

CHION, M. **La audiovisión**: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993. v. I.

- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platos**. São Paulo: 34, 1995. v. 2.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 505-524, abr./jun. 2016.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FUSARI, M. F. D. R. **Meios de comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão**. 1990. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- GUTIERREZ PEREZ, F. **Linguagem total uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.
- JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- LEIS, H. R. Especificidade e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPP JR., A.; SILVA NETO, A. J. (Org.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. São Paulo: Manole, 2011.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Salinas, 2002.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**. 2. ed. São Paulo: 34, 1995.
- MAFRA, J. F. **Paulo Freire: um menino conectivo – conhecimento, valores e práxis do educador**. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília, DF: Liber Livro, 2016.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- PILLAR, A.; VIEIRA, D. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: UFRGS/IOCHPE, 1992.
- PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade**. São Paulo: Summus, 1982.
- SOARES, I. D. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/36934/39656>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- _____. **Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação contribuição para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2014. v. 3.

STEFANELLI, R. Disciplina-projeto do ensino médio: mídias – rádio, tv e cinema. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROJETOS NA EDUCAÇÃO, São Paulo. **Anais III** [s.n.], 2006, página 36.

_____. Artes audiovisuais: estratégia cooperativa na modalidade Educação Jovem e Adulto – EJA. **Mídia Cidadã**, Juiz de Fora, v. 1, p. 1-7, 2010.

_____. Artes audiovisuais reúnem aprendizado e cidadania. **Jornal Você na Federal**, São Paulo, p. 3, 2011.

_____. **Conectividade e didiscência no ensino com audiovisual**: um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

O ENSINO DE DANÇA NO IFMA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO *CAMPUS* SÃO LUÍS/CENTRO HISTÓRICO

Alexandra Naima Machado Rudakoff (IFMA)

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, relatamos uma experiência de ensino de Dança no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *Campus* São Luís/Centro Histórico. Inicialmente, narramos a história dessa linguagem artística na instituição, que teve início no fim da década de 1970. Por fim, descrevemos nossa prática pedagógica nos cursos técnicos de Nível Médio desse *campus*. Esperamos contribuir com a prática dos professores de Dança da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

2. UM POUCO DE HISTÓRIA

A história do ensino de Dança no IFMA¹³ teve início no fim da década de 1970, quando, devido à obrigatoriedade do ensino de Educação Artística no currículo das escolas de 1º e 2º graus, decorrente do art. 7º da Lei nº 5.692/1971¹⁴, a professora Maria José Duailibe Cassas Gomes¹⁵ foi con-

¹³ O IFMA foi instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Historicamente, é o sucessor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA), da Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFMA) e de outras instituições antecedentes.

¹⁴ “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971, grifo nosso).

¹⁵ Maria José Cassas nasceu em 1939, em São Luís (MA). Iniciou seus estudos de piano com a professora Zeimar Lima, quando tinha cinco anos de idade. Foi aluna da pianista maranhense Lilah Lisboa, com quem participou de diversos recitais e concursos de piano. Em 1946, mudou-se para Resende, no Rio de Janeiro, na companhia de sua mãe, e lá estudou com Angelina Braile. No Rio de Janeiro, teve aulas de piano com Dolores Maragliano Vénère. Entre 1955 e 1958, fez o curso de Licenciatura em Piano na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Quando retornou a São Luís, foi professora da Escola Normal, do Liceu Maranhense, do Colégio Dom Bosco e da ETFMA. Trabalhou como coordenadora do programa de Educação Musical da Secretaria de Educação do Maranhão. Foi a primeira diretora da Escola de Música do Maranhão (RUDAKOFF, 2014).

tratada para ensinar essa atividade educativa¹⁶ na ETFMA, em 1975¹⁷.

Pianista e licenciada em Piano pela Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil¹⁸, no Rio de Janeiro, Maria José estudou Música e, portanto, não tinha conhecimento sobre outras linguagens artísticas (Dança, Teatro e Artes Visuais) para cumprir a proposta de ensino de Educação Artística definida pelo Conselho Federal de Educação. De acordo com o órgão, o objetivo da Educação Artística era aguçar a sensibilidade e desenvolver a imaginação, com a intenção de formar apreciadores de Arte, e não artistas. Os professores de Educação Artística deveriam ser “preferencialmente polivalentes”, ou seja, ensinar todas as linguagens artísticas aos alunos (BRASIL, 1977).

Em 1978, Maria José passou a ocupar a posição de coordenadora de Educação Artística da escola e elaborou um projeto de ensino de Arte, que denominamos na nossa dissertação de mestrado¹⁹ “espaço artístico-pedagógico” (RUDAKOFF, 2014). A ideia era contratar quatro professores para ensinar de forma “autônoma” as supracitadas linguagens artísticas. Além disso, a proposta previa a criação de **grupos de arte**, com o objetivo de oferecer práticas artísticas aos alunos.

Por consequência, a ETFMA contratou os seguintes professores: Regina Telles (Dança), Francisco Pinheiro (Música), Cosme Júnior (Teatro) e Miguel Veiga (Artes Visuais). A Educação Artística era ensinada no 1º ano dos cursos técnicos oferecidos pela instituição. Como o ano letivo era formado por quatro bimestres, a cada bimestre um professor ensinava sua respectiva linguagem artística. Por exemplo, o primeiro

¹⁶ O Parecer nº 540/1977 estabeleceu o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/1971 e determinou que a Educação Artística “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos” (BRASIL, 1977, p. 26).

¹⁷ Portaria nº 149/1975 (BRASIL, 1975).

¹⁸ Atualmente, a Universidade do Brasil é a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁹ Na tentativa de compreender nosso “lugar social” na instituição (CERTEAU, 2011), construímos uma dissertação de mestrado entre os anos de 2012 e 2014, com o título *As mulheres professoras de arte na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1989)*. A dissertação foi defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, com orientação da Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes. Todos os dados utilizados na seção foram extraídos desse trabalho.

bimestre ficava sob responsabilidade da professora de Dança; o segundo, do professor de Música; o terceiro, do professor de Teatro; e o quarto, do professor de Artes Visuais. Paralelamente, os alunos poderiam participar dos grupos de Teatro, Artes Visuais, Dança e Coral da escola, que surgiram em decorrência do projeto, somando-se às Bandas Marcial e de Música, que já existiam na instituição.

Maria Regina Soares Telles de Sousa, mais conhecida como Regina Telles²⁰, era a professora de Dança da instituição. Bailarina e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, ingressou na escola em 1978²¹. Em entrevista, narrou como era a prática pedagógica dessa linguagem artística na ETFMA.

De acordo com ela, o objetivo do ensino de Dança na instituição *“não era formar bailarinos. Era um trabalho de estimulação para a Arte para que o técnico não ficasse insensível a qualquer manifestação artística”*. Tal objetivo coadunava-se com o definido pelo Conselho Federal de Educação, como vimos anteriormente. Com relação aos conteúdos, informou que cada professor ensinava os conteúdos de sua linguagem artística. No caso da Dança, ela ensinava história da Dança (primitiva, grega, contemporânea etc.) e tipos (popular, por exemplo).

²⁰ Regina Telles nasceu em 1952, em São Luís (MA). Iniciou sua trajetória artística no Clube das Mães, com o professor Reynaldo Faray. Em 1965, passou a ter aulas de balé com bailarinas do Rio de Janeiro, como Regina Maura, participando de espetáculos de dança, como *O guarani*, adaptação para o balé da obra de José de Alencar. Na década de 1970, realizou cursos de especialização na área de Arte, inclusive, com professores de grandes companhias de dança do mundo, como a Royal Academy of Dance. Fez também um curso de formação de professores de Corais e extensão em iniciação às Artes na Universidade Federal do Maranhão. Ainda no ano de 1971, coreografou danças populares no grupo Chamató, que estava articulado a outro grupo: o Teatro de Férias do Maranhão (Tefema). Dessa relação, surgiu um novo grupo, misto, que seria o embrião de um dos principais grupos do cenário artístico ludovicense da década de 1970: o Laboratório de Expressões Artísticas (Laborarte). Foi assessora especial do Departamento de Assuntos Culturais (DAC) da Fundação Cultural do Maranhão (FUNC-MA), nas áreas de Teatro, Dança e Música Popular, no ano de 1975. Por meio da assessoria especial ao DAC, esteve diretamente relacionada ao estabelecimento das bases de espaço artístico-pedagógico ludovicense. Isso, posteriormente, influenciaria sua atuação na consolidação do espaço artístico-pedagógico da ETFMA, que é a principal hipótese da nossa dissertação de mestrado (RUDAKOFF, 2014).

²¹ Portaria nº 227/1978 (BRASIL, 1978).

Contudo, às vezes era necessário que ela ensinasse algo sobre Música, tendo em vista a proximidade entre essas linguagens artísticas. Nas suas palavras, *“eu dava aulas de Dança, mas de repente surgia uma pergunta de um aluno que extrapolava a dança; então eu tinha que responder. Muitas vezes eram perguntas relacionadas à Música”*. Ela relatou também que, devido ao número reduzido de aulas (oito), o trabalho em sala de aula era de *“informações ou noções básicas”* sobre os conteúdos. Para superar essa superficialidade, *“citávamos livros. Se os alunos quisessem pesquisar, nós dávamos a bibliografia. Quando possível, levávamos para a Biblioteca Pública”*. É importante destacar que conhecer profundamente cada uma das linguagens artísticas não fazia parte das “decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época” (BRASIL, 1998, p. 28).

Outro aspecto destacado pela professora foi a avaliação. Como a Educação Artística era uma “atividade educativa” e não uma “disciplina”, a avaliação não era obrigatória (BRASIL, 1977). Sobre isso, informou que *“nós não fazíamos avaliação para a nota. Não tinha essa obrigatoriedade. A Educação Artística não tinha o mesmo ‘peso’ que outras disciplinas tinham no currículo. Era uma atividade complementar”*.

Os professores utilizavam alguns recursos didáticos em suas aulas, principalmente audiovisuais, como fitas cassetes, *micro system*, projetor de *slides* e *slides*. Regina informou que cada conteúdo de Dança exigia um recurso audiovisual: *“dança popular, dança brasileira etc. Cada dança tinha o seu recurso audiovisual”*.

Em março de 1979, fundou o Grupo de Dança Camélia Viveiros, com o objetivo de dinamizar e divulgar a dança nos seus aspectos diversos, incluindo o popular, folclórico, moderno e clássico. No documento intitulado *Histórico do grupo de dança “Camélia Viveiros” da Escola Técnica Federal do Maranhão*, produzido pela professora, há a informação de que o grupo fazia parte das atividades de Educação Artística da instituição e seus integrantes eram escolhidos após uma seleção realizada anualmente com os alunos interessados (TELLES, 19--).

Na época, o grupo tinha 36 participantes e era formado tanto por homens quanto por mulheres. Os integrantes

tinham aulas de Dança e Expressão Corporal, visando a um maior aprofundamento técnico, além de informações teóricas necessárias para o desenvolvimento das propostas do grupo. As atividades eram realizadas na própria escola – algumas vezes, no Cine Teatro Viriato Correia e, noutras, em uma sala de lazer (TELLES, 19--).

Em entrevista, a professora narrou a dinâmica do grupo: “*Eu dava alguns exercícios de aquecimento e depois começava a ensaiar coreografias. Fazia trabalhos de improvisação, mas era um trabalho baseado na cultura popular. Então eu montei várias coreografias*”.

O grupo produzia cerca de três coreografias por ano. Segundo Regina, a proposta coreográfica era “*montar, principalmente, danças típicas da cultura brasileira; não era algo restrito à cultura maranhense. Eu montei rituais afros só com rapazes; montei danças com música baiana*”. Citamos algumas coreografias produzidas pelo grupo: Ritual Indígena, Ritual Afro-Brasileiro, Solo Afro-Brasileiro, As Pastorinhas, Caldeira, Iemanjá, Espantalho Caipira, Dança das Águas, Tambor de Crioula, Tambor de Minha, Maracatu, Dança Moderna (“Desencontro”), Dança do Divino (Figura 1) e Valsa do Urubu (Clássico).

Na década de 1980, o Grupo de Dança Camélia Viveiros era bastante prestigiado pela sociedade maranhense, apresentando-se não somente na ETFMA, mas também em escolas, praças, teatros e até em outros municípios do Maranhão. Uma notícia do jornal *Pregoeiro*, do ano de 1981, com o título *Grupo de dança da ETFMA apresentou espetáculos*, informava o sucesso dos espetáculos de dança apresentados no Cine Teatro Viriato Correia. A notícia informava também que o grupo tinha 30 participantes, de ambos os sexos e dos três turnos de funcionamento da escola, e que

os espetáculos dinâmicos e originais constituíram-se numa síntese de todas as coreografias montadas pelo grupo durante 1981, destacando-se ‘As Pastorinhas’ (com música de Chico Maranhão) [Figura 1], ‘Brincadeira de Circo’ (música de Egberto Gismonti) e ‘Dança das Águas’ (música de Dorival Caymmi) (PREGOEIRO, 1981).

Figura 1 – Apresentação de As Pastorinhas.



Fonte: Rudakoff (2014, p. 113).

O projeto de ensino de Arte elaborado pela professora Maria José começou a definir quando ela foi dispensada da Coordenação de Educação Artística da ETFMA, em 20 de agosto de 1986²². Em entrevista, ela revelou que sua dispensa foi resultado da ação do novo diretor da escola, Celso Jorge Pires Leal. Por consequência, *“ele acabou com tudo. Acabou com a Banda de Música primeiro, depois acabou os grupos, porque eles não tinham apoio e foram acabando”*. Consideramos que a posição ocupada pela professora garantia a efetivação do projeto. Em 1991, Maria José aposentou-se. Regina continuou na instituição, mas sem incentivo para manter seu grupo de Dança, e aposentou-se em 1994.

3. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

No início de 2010, duas professoras foram efetivadas para ensinar Dança no IFMA, nos *campi* Monte Castelo e São Luís/Centro Histórico – a autora deste texto é a professora de

²² Portaria nº 142/1986 (BRASIL, 1986).

Dança deste último *campus*. Consideramos nosso ingresso na instituição uma consequência do trabalho iniciado na década de 1970, com a professora Regina Telles, e resultado da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008. Concordamos que a proposta de ensino de Arte foi modificada nas últimas décadas, o que torna nossa prática pedagógica em Dança diferente da proposta pela antiga professora, como veremos a seguir.

O *Campus* São Luís/Centro Histórico está localizado no Centro da cidade de São Luís, capital do Maranhão. Surgiu em decorrência da Fase I do Plano de Expansão da supracitada rede. O Ministério da Educação autorizou seu funcionamento em 30 de janeiro de 2008; ele nasceu com o propósito de contribuir para a formação do indivíduo como agente de desenvolvimento sustentável, sensível à arte e cultura (IFMA, 2015). A grosso modo, é um *campus* voltado para a arte e cultura, que oferece o curso de Licenciatura em Artes Visuais e os cursos técnicos de Nível Médio em Meio Ambiente, Artes Visuais, Eventos e Hospedagem. Na modalidade subsequente, são oferecidos os cursos de Guia de Turismo e Processos Fotográficos. Com o surgimento do Núcleo Itaqui-Bacanga, o *campus* ampliou sua área de atuação, oferecendo os cursos de Manutenção de Máquinas Industriais e Mecânica, nas modalidades integrada²³ e subsequente, respectivamente.

O ensino de Arte é disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica, de acordo com o art. 26, § 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Já a Lei nº 13.278/2016 estabeleceu que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que devem ser ensinadas na disciplina Arte.

O governo federal estabeleceu o prazo de cinco anos para a implementação dessa legislação, o que resultará, em 2021, em um avanço no ensino de Arte no Brasil, tendo em vista que parte dos professores dessa disciplina tem formação

²³ São os cursos técnicos de nível médio.

em Educação Artística²⁴, ou seja, uma habilitação em todas as linguagens artísticas nos quatro primeiros semestres do curso e uma habilitação específica nos quatro últimos, em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho (VEDOVATTO, 2010). A autora deste texto é licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Maranhão. Tal habilitação possibilita-lhe ensinar Teatro, Dança e Arte Circense de forma articulada, cumprindo a “polivalência” estabelecida pelo Parecer CFE nº 540/1977. No entanto, seu ingresso no IFMA como professora de Dança ocorreu não apenas por causa da sua formação acadêmica, mas também pela sua experiência com Dança desde a infância, especificamente com o balé clássico.

A estrutura curricular dos cursos técnicos de Nível Médio do nosso *campus* disponibiliza 120 horas para a disciplina Arte, que são divididas em 40 horas para cada uma destas linguagens: Dança, Teatro e Artes Visuais. Música está no currículo como uma disciplina, e não como uma linguagem inserida na Arte, e é ensinada em 40 horas. Os cursos são organizados por semestre. A Dança é, geralmente, ensinada no primeiro semestre dos cursos. No horário das aulas, apresenta-se como “Arte (Dança)”.

Após quatro anos cursando Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, retornamos à instituição em março de 2018. Descrevemos, então, nossa prática pedagógica na turma do 1º ano do curso de Eventos, no período de março a julho de 2018.

Antes de iniciar a disciplina, entregamos ao nosso chefe imediato e ao Setor Pedagógico do *campus* um plano de trabalho docente e um cronograma das aulas. No plano, estabelecemos dois objetivos: (i) conhecer a história da Dança e (ii) desenvolver processos criativos em Dança. A intenção era trabalhar

²⁴ A Resolução CFE nº 23/1973 estabeleceu a Licenciatura Polivalente em Educação Artística, fixando o currículo mínimo, a estrutura e a duração do curso. Com relação à estrutura, determinou dois formatos: a licenciatura curta, com duração de 1.500 horas, objetivando apenas uma habilitação geral destinada à docência no 1º grau; e a licenciatura plena, com duração de 2.500 horas, abrangendo uma habilitação geral e uma habilitação específica em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho para o ensino no 2º grau (VEDOVATTO, 2010).

Dança como forma de conhecimento, ou seja, como produto da história e parte da cultura. Na tentativa de conciliar teoria e prática, utilizamos a metodologia triangular, que articula **fazer**, **apreciar** e **contextualizar** no processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2010). Em decorrência disso, incluímos o segundo objetivo no plano. Os “processos criativos em Dança” são as coreografias e improvisações que devem ser realizadas em sala de aula; referem-se ao **fazer** artístico. Nessa perspectiva, as aulas de Dança devem estimular o **fazer**, ou seja, a produção de coreografias e improvisações pelos alunos; a **apreciação** da produção dos estudantes, assim como de apresentações e espetáculos de Dança; e a **contextualização** da Dança como produto da história e parte da cultura.

Iniciamos o trabalho com a turma de Eventos explicando que, a grosso modo, Dança é um corpo que se movimenta em um tempo e um espaço. Frequentemente, o tempo da dança é o tempo da música. Por isso, tivemos que ensinar os alunos a “contar” o tempo da música da seguinte forma: “dois compassos quaternários” ou “oito tempos”, iniciando uma igual sequência até o fim da música. Isso foi fundamental no momento da produção de coreografias. Produzir uma coreografia significa criar um roteiro de dança que é fixado com ensaios. Na Dança, o espaço tem duas acepções: por um lado, é o “lugar” onde o corpo movimenta-se, que pode ser o palco de um teatro, uma praça, a sala de aula etc.; por outro, é a “organização espacial”, isto é, a disposição dos corpos no espaço, que pode ser em círculo, linha etc.

Os alunos precisam experimentar seus movimentos corporais no tempo da música e nas diversas possibilidades de organização espacial. Por isso, nas primeiras aulas da disciplina, selecionamos algumas músicas para serem dançadas por eles. Preferimos músicas desconhecidas e com proeminência de instrumentos de marcação, a exemplo de *Zabumbazul*, do compositor brasileiro Divan Gattamorta. A intenção foi estimular a criatividade dos alunos, ao afastá-los das coreografias aprendidas no cotidiano.

Tivemos algumas dificuldades; uma delas foi que o nosso *campus* não possui sala de dança. Então, o espaço utilizado

foi o da sala de aula, que comporta 40 alunos sentados em fileiras. A cada aula, tínhamos que aproximar as carteiras às paredes da sala e dividir a turma em cinco grupos para realizar as atividades práticas. O grupo que se apresentava era observado pelos outros. Articulamos, dessa forma, o **fazer** e o **apreciar**, que são dois pilares da metodologia triangular. O outro pilar, a **contextualização**, foi trabalhado com a história da Dança.

No plano de trabalho docente, definimos que ensinariamos os seguintes conteúdos de História da Dança:

A origem da Dança cênica ocidental.

A Dança no Renascimento: o início do balé de corte.

A Dança no Barroco: o auge do balé de corte e a busca da expressividade.

O balé romântico: *La sylphide* e *Giselle*.

O balé neorromântico.

Os *Ballets Russes*: Diaghlev, Fokine, Nijinsky e Balanchine.

No início de cada aula, apresentamos um desses conteúdos aos alunos, de forma expositiva, utilizando como recurso *slides* projetados com *datashow*. Quando ensinamos “A origem da Dança cênica ocidental”, por exemplo, abordamos as características da dança na Pré-História, por meio de registros arqueológicos, ou seja, utilizando as imagens de dança do período que estão registradas nas paredes de cavernas da Europa. De acordo com Bourcier (2006, p. 5),

numa parede da gruta de Gabillou (perto de Musidan, na Dordonha), está representado o ancestral dos dançarinos: a silhueta gravada de um personagem visto de perfil, de cerca de trinta centímetros de altura. A cabeça e o corpo estão cobertos por pele de bisão. As pernas, sem qualquer dúvida humanas, indicam uma espécie de salto no lugar. O ângulo do torso das pernas é de vinte cinco a trinta graus.

Movimentos corporais simples, repetitivos e organização espacial circular são características da dança na Pré-História. As imagens utilizadas na aula permitiram que os alunos perce-

bessem que ela nasceu da necessidade de o homem se expressar e estava ligada à magia. O homem primitivo dançava para ter êxito na colheita e na caça. Naquele período, segundo Faro (1998), dançava-se para todos os acontecimentos naturais e sociais: sol, lua, nascimento, casamento, colheita, caça. O autor aponta que a dança nasceu da religião.

Após a exposição do conteúdo, passamos para o momento da prática. Dividimos a turma em cinco grupos e propusemos que, de acordo com as características da dança na Pré-História, as equipes construíssem uma pequena coreografia. Estipulamos que cada grupo deveria construir sua própria orientação temporal, fosse batendo palma, fosse tocando os pés no chão. Determinamos “32 tempos” para a coreografia, ou melhor, quatro sequências de “oito tempos”. Pedimos para que os alunos se atentassem à organização espacial da coreografia.

De forma geral, todos os grupos apresentaram-se na organização espacial circular, definindo “temas” para as coreografias. Determinado grupo, por exemplo, fez uma “dança pedindo chuva”. Os integrantes movimentaram-se de mãos dadas em sentido horário em “oito tempos”, abrindo e fechando as pernas. Depois, giraram ao redor do próprio corpo em “quatro tempos” e, nos outros “quatro tempos”, elevaram os braços e balançaram as mãos. Movimentaram-se novamente, em sentido anti-horário, em “oito tempos”, abrindo e fechando as pernas. Ainda de mãos dadas, deram quatro passos para a frente, elevando braços e mãos. Nessa posição, olharam para o teto da sala como se quisessem implorar “chuva para os deuses”, finalizando, assim, a coreografia.

Concluído esse momento de **fazer** artístico, houve a apresentação das coreografias. O grupo que se apresentava era observado pelos demais. Esse foi o momento da **apreciação**. No fim das apresentações, refletimos sobre as coreografias, com base no conteúdo exposto no início da aula. Os alunos conseguiram identificar nelas as características da dança na Pré-História. Por isso, avaliamos que atingimos os objetivos propostos no nosso plano de trabalho docente.

Utilizamos esse mesmo procedimento metodológico com os outros conteúdos. Enfatizamos que Dança na escola deve ser

tratada como forma de conhecimento. Nosso objetivo não é ensinar os alunos a dançar. A prática é indispensável no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, sendo um caminho para que os estudantes compreendam que Dança é produto da história e parte da cultura.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando-se a proposta da Educação Artística como sendo o ensino “polivalente” das linguagens artísticas, a ETFMA contratou quatro professores para ensinar de forma “autônoma” Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. A proposta pedagógica da professora de Dança da escola, Regina Telles, fazia uma nítida divisão entre teoria e prática. Assim, em algum bimestre do 1º ano dos cursos oferecidos pela instituição, ela ensinava os seguintes conteúdos: História da Dança e tipos. Paralelamente, havia o Grupo de Dança Camélia Viveiros, em que alunos selecionados participavam de atividades práticas de Dança, resultando na criação de coreografias que eram apresentadas não apenas na escola.

Quando ingressamos no IFMA, em 2010, não conhecíamos o trabalho da referida professora. A história do ensino de Dança na instituição ganhou forma e sentido para nós quando escrevemos uma dissertação de mestrado que apresenta, entre outros assuntos, a prática pedagógica de Regina Telles. O trabalho foi defendido em 2014.

Ainda no ano de 2010, elaboramos uma proposta pedagógica com base na metodologia triangular, que estudamos no curso de Licenciatura em Educação Artística. Essa metodologia de ensino de Arte, muito utilizada na atualidade, começou a ser sistematizada em 1983, em São Paulo, a partir das condições estéticas e culturais da Pós-Modernidade, estando alicerçada nas ações de fazer, ver e contextualizar. “A ideia de basear o ensino de arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo” (BARBOSA, 2010, p. XXVI).

Nos últimos meses, estamos refletindo sobre a possibilidade de utilizar na disciplina a *flipped classroom*, conhecida no

Brasil como sala de aula invertida, que significa transferir parte do que é feito em aula para fora de sala de aula (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2000). Nessa abordagem, os alunos assumem a responsabilidade pelo estudo “teórico” da história da Dança em casa e a aula presencial serve para a aplicação prática do conteúdo previamente estudado (BERGMANN; SAMS, 2016). Acreditamos que seu uso evitaria a fragmentação das nossas aulas em duas partes: parte teórica, dada de maneira expositiva, e parte prática. Ressaltamos que todas as aulas, sem exceção, têm esses dois momentos.

Na escola, a Dança deve ser tratada como forma de conhecimento que envolve intuição, emoção, imaginação e capacidade de comunicação, assim como memória, interpretação, análise, síntese e avaliação crítica. Os alunos devem dançar, o que corresponde ao fazer artístico, mas também apreciar danças, inclusive as produzidas por eles, e contextualizar as dimensões históricas e culturais da dança (BRASIL, 1998).

Ao relatar, neste texto, nossa experiência de ensino de Dança no IFMA, *Campus São Luís/Centro Histórico*, esperamos contribuir com a prática dos professores de Dança da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. Situação conceitual do ensino da arte no Brasil: os anos de 1980 e expectativas para o futuro. In: _____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. Portaria n. 149, de 16 de dezembro de 1975. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 540, de 10 de fevereiro de 1977. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1977.

_____. Portaria n. 227, de 21 de agosto de 1978. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 ago. 1978.

_____. Portaria n. 142, de 20 de agosto de 1986. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 1986.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **fixa as diretrizes e bases da educação nacional**, referente ao ensino da arte. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GRUPO de dança da ETFMA apresentou espetáculos. **Pregoeiro**, 1981.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environments. **Journal of Economic Education**, Bloomington, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

RUDAKOFF, A. N. M. **As mulheres professoras de Arte na Escola Técnica Federal do Maranhão**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

TELLES, R. **Histórico do grupo de dança “Camélia Viveiros” da Escola Técnica Federal do Maranhão**. São Luís, [19--].

VEDOVATTO, J. **Formação de professores de Arte**: do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Artes Visuais. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE DANÇA NO IFMA, CAMPUS SÃO LUÍS/MONTE CASTELO

Roselia Lobato Silva (IFMA)

1. INTRODUÇÃO

Ao contrário dos outros seres vivos, que são regulados pelos instintos e respondem intuitivamente ao meio, “os seres humanos criam, recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência” (FRIGOTTO, 2012, p. 58). O argumento em destaque foi utilizado para contextualizar o trabalho de duas formas: primeiramente, no sentido ontológico, em que a produção da vida humana independe do modo como se manifesta; em segundo lugar, no sentido histórico, quando identificamos os modos de organização das relações de produção da vida pelo ser humano, ao longo dos tempos, propiciando o surgimento de variadas formas de trabalho, como o escravo, o servil e o assalariado (RAMOS, 2010)

Ainda segundo Ramos (2010), a ideia de um surgimento da educação pode estar correlacionada à própria origem do ser humano, uma vez que o aprendizado modifica-se de acordo com as mudanças nas formas de trabalho, levando-nos a pensar que a relação entre trabalho e educação é tanto histórica quanto ontológica.

Nesse sentido, o trabalho surge, por um lado, como uma ação que produz elementos impreteríveis à vida biológica dos seres humanos, e, por outro, como pontua Frigotto (2012, p. 59), “[...] responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Tratam-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço”.

Esses apontamentos visam a suscitar uma aproximação entre os conceitos de educação e trabalho, presentes nos pressupostos da Educação Profissional que se configurou na sociedade brasileira desde as mais remotas iniciativas.

No Brasil colonial, por exemplo, conforme sublinha Cunha (2000), os homens livres eram coagidos a se tornar ar-

tífices, para trabalhar nos empreendimentos manufatureiros, e os menores abandonados eram encaminhados aos arsenais militares e da Marinha, para aprendizagem de ofícios. Mais tarde, esse modelo de ensino passou a ser realizado nos estabelecimentos industriais e, em 1808, foi criado o Colégio de Fábricas, no Rio de Janeiro, servindo de referência para as próximas unidades de ensino que se instalaram no país.

De acordo com Moura (2007), no século XIX, com a intenção de dar amparo às crianças órfãs e abandonadas, foram criadas sociedades civis, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática, iniciando-as no Ensino Industrial. No século seguinte, em 23 de setembro de 1909, foram criadas as escolas de aprendizes artífices; 19 delas instaladas, em 1910, nas diversas unidades da federação. “Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar ‘chefes de cultura, administradores e capatazes’. Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização” (MOURA, 2007, p. 6).

Consoante o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) 2014/2018, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto nº 4.073, em 30 de janeiro de 1942, em resposta às novas demandas educacionais influenciadas pelo setor industrial, diante da intensificação do processo de importações estabelecido pelas produções dos países industrializados durante a Segunda Guerra Mundial. Nessa conjuntura, criaram-se as escolas industriais e, no mesmo ano, “[...] por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, instalou-se a Rede de Escolas Técnicas Federais. Com isso, o então Liceu de São Luís transformou-se na Escola Técnica Federal de São Luís” (BRASIL, 2014, p. 14).

Após o golpe de 1964, o Ensino Médio (antigo 2º grau) passou por uma reformulação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), durante o governo militar, e, assim, todos os cursos passaram a ter um caráter profissionalizante. Nesse contexto, a Escola Técnica Federal de São Luís passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão, em 1965. Segundo essa mesma fonte, essa escola foi transformada, pela

Lei nº 7.863/1989, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA), ampliando as vagas para ministrar cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2015).

2. O CONTEXTO DA INSERÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MARANHÃO

Com a promulgação da Lei nº 5.692, quando o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, em 1971, mudando a organização do ensino no Brasil, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Assim, todas as escolas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes e, no fim dos estudos, o aluno receberia um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar tais medidas (BELTRÃO, 2017).

Nessas condições, a inserção oficial do ensino de Arte na educação escolar forçou a preparação imediata de profissionais habilitados para trabalhar na área. Foi implantado o curso de licenciatura curta, normalmente denominado Licenciatura em Educação Artística, para preparar profissionais polivalentes envolvendo as quatro linguagens artísticas. Segundo Barbosa (1989, p. 170), na estrutura curricular de 1971, “[...] as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, mesmo porque filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo”.

Como demonstra Ferraz (2010), a tendência tecnicista daquele período era iminente, tal que, na ocasião, a educação foi julgada ineficiente para o treinamento do trabalho conveniente à expansão tecnológica, quer no Nível Médio, quer no Superior. “Essa tendência pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade deste século [XX], principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970” (FERRAZ, 2010, p. 39). Nessa conjuntura, o ensino de Arte inseriu-se oficialmente na educação brasileira.

É válido salientar que a implantação da área de Arte como matéria obrigatória foi uma criação dos educadores norte-americanos, responsáveis pela reformulação da educação no

Brasil, por meio de um acordo oficial (Acordo MEC-USAID)²⁵, que estabeleceu os objetivos e o currículo concebidos na legislação. Com isso, a formação de professores era necessária e urgente, haja vista o novo curso composto por um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. Houve, pois, modificações consideráveis na Educação Básica que fizeram emergir novas propostas no âmbito da formação de professores.

Nesse cenário,

o conselheiro Walnir Chagas, do CFE²⁶, foi responsável por uma sequência de indicações, pareceres e resoluções relativos aos cursos de licenciatura. Criou-se, naquele momento, a figura do professor **polivalente**, ou seja, aquele profissional que ‘circula facilmente’ do 1º ao 2º grau e, ao mesmo tempo, da atividade à disciplina, passando pela área de estudo (SANTANA, 2000, p. 44, grifo do autor).

Naquele período, as universidades ofereciam cursos de Desenho, principalmente desenho geométrico. Existia também um intenso movimento (Movimento Escolinhas do Brasil), desde 1948, que se dedicava a desenvolver a autoexpressão das crianças e adolescentes por intermédio das Artes. Em 1971, o Movimento Escolinhas de Arte “[...] já contava com 32 **Escolinhas**, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas” (BARBOSA, 1989, p. 170, grifo do autor). Os professores preparados por elas não puderam assumir o ensino de Arte, tendo em vista que a legislação exigia a formação universitária para lecionar a partir da 5ª série, o que a maioria deles não tinha.

²⁵ “Acordo que incluiu uma série de convênios realizados durante o período militar brasileiro (1964), entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. [...] Pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico diante do novo projeto econômico brasileiro. Visava também a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. A discordância com os acordos tornou-se a principal reivindicação do movimento estudantil cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição dos meios intelectuais e estudantis, foi criado, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo” (MENEZES, 2001).

²⁶ Conselho Federal de Educação (Lei nº 4.024/1961).

Segundo Santana (2000), há registros que destacam a década de 1970 como um período representado pelo “desabrochar” das questões educacionais, cujo processo se acentuou nas décadas seguintes, quando educadores passaram a atuar criticamente na história, contribuindo nas discussões, fóruns, criando alianças associativas, participando de maneira mais decisiva nas políticas governamentais, entre outras ações.

Nesse contexto,

[...] O Seminário da Educação Brasileira, realizado em Campinas, no ano de 1978, é considerado o marco inicial dessa movimentação de educadores. Outros encontros seguiram-se ainda em plena ditadura militar, mas foi na fase da **abertura política** que as possibilidades de mobilização dos educadores em prol de uma nova política educacional acentuaram-se (SANTANA, 2000, p. 47).

A proposta de formação em curso, apresentada em caráter de urgência e baseada na polivalência em Arte, ocorria por meio das licenciaturas curtas, estruturadas para um período de dois anos. Primeiramente, o ensino de Arte foi inserido como instrumento de iniciação ao processo de profissionalização da criança, orientado tecnologicamente, enquanto o Ensino Secundário era amplamente profissionalizante (BARBOSA, 1989). A ideia era preparar mão de obra barata em curto prazo, visando à qualificação para as companhias multinacionais, que adquiriram elevado poder econômico no Brasil durante o período militar, de 1964 a 1983. Presumivelmente, a Arte era vista como uma área que facilitava o acesso aos conhecimentos humanos e ao exercício criativo.

Nessa conjuntura, em meados de 1970, o ensino das Artes, por meio da Educação Artística, foi introduzido na Rede Federal da Educação Básica do Maranhão, na fase da Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFMA). Essa ação, além de estar vinculada à situação econômica do país, sintonizava-se ao contexto cultural e artístico do estado, mediante vários grupos e artistas, especialmente na área das Artes Cênicas. “O movimento teatral dessa época é um exemplo digno de resistência, na tentativa de não sucumbir ao sufoco da repressão, experimentando sempre novas saídas para a criação artística” (LEITE, 2007, p. 69).

A Dança, bem como as outras linguagens artísticas, ainda não era desenvolvida como componente curricular obrigatório nos cursos técnicos da ETFMA, uma vez que a Lei nº 5.692/1971 exigia a inclusão da Educação Artística com atividade complementar na Educação Básica. Entretanto, é importante destacar a ação daqueles professores no espaço educacional, que, sem dúvida, favoreceu a presença das Artes na Rede Federal.

Se, por um lado, a ETFMA oferecia as quatro linguagens artísticas, os outros espaços escolares regidos pela lei em vigor, fundamentada nos conceitos de polivalência, não favoreciam o desenvolvimento dos conteúdos específicos; por essa razão, anos depois da obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas, vieram à tona contrariedades vivenciadas pelos professores, evidenciando a necessidade de discussões urgentes e ampliação das análises sobre a formação e atuação dos professores de Arte.

Esses problemas e a necessidade de resolvê-los deram origem a movimentos de organização de professores de Arte, como as associações de arte-educadores que se formaram em diferentes estados e regiões do país. A primeira delas foi a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (Aesp), fundada em 1982, e logo em seguida por organizações em outros estados, culminando com a Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil (Faeb), em 1987. Consequentemente, questões referentes aos cursos de Arte, da educação infantil ao ensino superior, passaram a ser discutidas também por essas entidades em congressos e encontros estaduais, nacionais e internacionais (FERRAZ, 2010, p. 40-41).

O surgimento dessas organizações foi importante para o fortalecimento do ensino das Artes nas escolas, especialmente após sua obrigatoriedade na Educação Básica, por meio da LDB.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A DANÇA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMA, *CAMPUS* SÃO LUÍS/MONTE CASTELO

Com a expansão da Rede Federal articulada com as redes públicas de Educação Básica, várias instituições de ensino transformaram-se nos distintos *campi*, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. “No Ma-

ranhão, o Instituto integrou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras” (BRASIL, 2015).

Na Educação Básica, os cursos técnicos do IFMA são oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente. Na integrada, a formação profissional ocorre em conjunto com o Ensino Médio; na concomitante, o curso técnico é realizado no IFMA, e o Ensino Médio, em outra instituição de ensino; já a subsequente possibilita uma formação profissional para quem já concluiu ou está concluindo o Ensino Médio em outra unidade escolar.

A proposta do Ensino Profissional da Rede Federal de Educação sofreu diversas transformações, por intermédio das políticas demandadas pelo setor econômico, de modo que os distintos cursos técnicos foram implantados, modificados ou excluídos conforme as necessidades específicas, tanto no que diz respeito às áreas de formação profissional de Nível Médio e Superior quanto aos componentes curriculares.

O *Campus* São Luís/Monte Castelo oferece os seguintes cursos técnicos integrados: Automação Industrial, Comunicação Visual, Design de Móveis, Edificações, Informática, Química, Segurança no Trabalho, Eletromecânica, Eletrônica e Eletrotécnica. Os três últimos também são oferecidos na modalidade subsequente; Mecânica e Metalurgia, na forma concomitante. Os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) são direcionados a pessoas fora da idade escolar que têm apenas o Ensino Fundamental completo. A instituição ainda oferece diversos cursos de graduação e pós-graduação²⁷ (BRASIL, 2015).

No início deste século, o governo federal implementou um concurso público para preenchimento das vagas para pro-

²⁷ Bacharelados em Engenharia Civil, Engenharia Elétrica Industrial, Engenharia Mecânica Industrial e Sistemas de Informação; Licenciaturas em Biologia, Física, Química e Matemática; Pós-graduação: nas modalidades *lato sensu*; Especializações em Educação Ambiental e Gestão Participativa em Recursos Hídricos; e *stricto sensu*; Mestrados em Química e Engenharia de Materiais.

fessor das diversas áreas da instituição federal. O processo seletivo foi realizado nos últimos meses de 2009, propiciando a aprovação da autora deste texto para ocupar a vaga na área de Arte/Dança²⁸ do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do IFMA, *Campus São Luís/Monte Castelo*.

Quando a Dança foi reinserida, em 2010, no quadro do ensino de Arte no IFMA, foi adicionada à carga horária das Artes Cênicas, sendo 20 horas-aula para cada linguagem artística (Dança e Teatro), totalizando 40 horas-aula nos distintos cursos técnicos. No entanto, devido a uma reformulação na estrutura curricular dos cursos técnicos integrados, em 2011, a carga horária da área de Arte foi ampliada, por meio de uma proposta do Departamento de Informática²⁹, distribuindo-se as linguagens artísticas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) em componentes curriculares independentes. Em seguida, os outros departamentos tomaram a mesma medida e, assim, cada área de Arte, especificamente, passou a integrar o currículo com 40 horas-aulas em cada curso do Ensino Médio Integrado, distribuídas em semestres alternados.

Dessa forma, o ensino das linguagens artísticas compõe a proposta curricular dos seguintes cursos técnicos integrados oferecidos no *Campus Monte Castelo* até o momento: Automação Industrial, Comunicação Visual, Design de Móveis, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Química, Segurança no Trabalho e Telecomunicações. Além disso, nos últimos anos, o ensino de Dança, bem como de outras linguagens artísticas, foi incluído no curso de Eletrônica (Proeja), pois apenas Música fazia parte da estrutura curricular dessa forma de ensino.

Como relatado anteriormente, a Educação Técnica de Nível Médio na forma integrada foi planejada para o aluno adquirir a habilitação profissional na mesma instituição de ensino. É nesse contexto que o ensino de Arte integra a proposta curricular do IFMA, visto que esse segmento da Educação Profissional deve ser desenvolvido no sentido de favorecer o acesso às diversas formas de conhecimento, visto que o “[...] ensino

²⁸ Nomenclatura escrita conforme apresentado no edital do processo seletivo da época.

²⁹ Atualmente, denominado Departamento de Computação.

médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2018).

A despeito de nossa pesquisa de mestrado, finalizada em 2017, selecionamos três turmas dos seguintes cursos: Técnico em Edificações, Técnico em Eletrônica e Técnico em Química, vinculados, respectivamente, aos Departamentos de Construção Civil, Eletroeletrônica e Química. Além das considerações teóricas e das informações coletadas durante a pesquisa de campo, apresentadas anteriormente, destacamos a seguir alguns dados que foram adquiridos por um questionário respondido pelos estudantes dos cursos citados.

Conforme os resultados, ressaltamos o reconhecimento da importância do componente curricular Dança no processo de formação profissional, apontada pela maioria dos estudantes respondentes, ratificando a necessidade da presença de distintas linguagens artísticas, assegurando os conteúdos específicos, nos diversos segmentos educacionais cuja aceitação da diversidade dos saberes é possibilitada, inicialmente, pela garantia da Arte na Educação Básica. Isso é possível, por exemplo, pela concepção de Ensino Médio Politécnico, à medida que a formação integral pode ser efetivada. Nesse sentido, “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 76).

À luz do exposto, a concepção de Ensino Integrado pressupõe o acesso aos múltiplos saberes, de modo que os estudantes possam articular os conhecimentos técnicos às outras dimensões produzidas no meio social. Observamos que o dado citado indica que algumas ações podem provocar mudanças, mesmo diante das rígidas exigências da formação profissional. Assim, é oportuno ressaltar a arte de dançar no mundo das ações humanas; nesse contexto, “[...] a dança entendida como teoria social **da** ação, e como teoria social **em** ação, constituiria simultaneamente o seu traço distintivo entre as artes e a sua força política mais específica e relevante” (LEPECKI, 2012, p. 45, grifo do autor).

Por outro lado, sabemos que existe no sistema educacional uma predominância da representação do conhecimento como cópia do mundo, que se reflete no espaço interno do sujeito, como uma reprodução mecânica, devotada, proveniente do campo externo, como ressalta Najmanovich (2001). De acordo com a autora, essa ideia surgiu a partir da imprensa e de outros mecanismos de produção, tornando possíveis a representação e reprodução.

Para produzir ‘cópias’ ou ‘imagens’ internas não deformadas, a subjetividade deveria ser eliminada, a mente deveria refletir sem participar para poder ter uma imagem objetiva. A educação, então, teria que eliminar todo vestígio de ‘subjetividade’ e treinar os indivíduos para obter essas ‘cópias’ perfeitas – não do mundo, e sim daquilo que seus mestres ensinavam depois de ter depurado a experiência até eliminar a mínima gota de subjetividade (NAJMANOVICH, 2001, p. 126).

Dessa forma, a educação na Modernidade ainda tenta regular a subjetividade, para que não se deforme a representação paradigmática propagada ao longo dos tempos e aceita mundialmente, pontua a autora, tentando ignorar outros saberes intrínsecos à produção de conhecimento humano, embora grande parte destes tenha se constituído desde tempos remotos, a exemplo das manifestações artísticas (NAJMANOVICH, 2001).

No mundo ocidental moderno, identificamos distinções relativas aos conhecimentos que se fundamentam no pensamento abissal (SANTOS, 2010), o que invisibiliza saberes específicos ou prioriza outros, em prol de uma educação fundada na formação para o trabalho, por exemplo. Em contrapartida a essa política de formação, ressaltamos a proposta da politécnica, que permite inserir distintos saberes no processo de ensino-aprendizagem, para que as múltiplas inteligências e os processos subjetivos dos sujeitos sejam valorizados ao longo do seu percurso formativo.

O conhecimento, nessa perspectiva, não é algo que está além, no reino das verdades eternas, mas um produto da interação humana com o mundo através de sistemas simbólicos, meios técnicos, estilos relacionais e cognitivos que se dão sempre em contexto multidimensional que inclui tanto a estética como a ética e os afetos (NAJMANOVICH, 2001, p. 111).

De acordo com Najmanovich (2001), a perspectiva da produção do conhecimento reconhece os sujeitos no contexto cultural, ao mesmo tempo que o saber não é compreendido como algo que está do lado de fora dos sujeitos e, sim, se constituindo na relação com o mundo e os outros seres do universo. Nesse sentido, a produção do conhecimento ocorre de maneira dinâmica e diversificada, reconhecendo a força interior dos saberes humanos.

Outro dado que apresentamos neste texto refere-se à ampliação do interesse em assistir a espetáculos, após as aulas de Dança no ambiente escolar, manifestado pela maioria dos respondentes envolvidos na pesquisa. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o conhecimento da Arte no Ensino Médio é necessário para que os alunos aprendam saberes estéticos e culturais inerentes às produções e apreciações artísticas vinculadas ao desenvolvimento dos sujeitos na sociedade (BRASIL, 2000).

Na escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos, com qualidade no âmbito da Educação Básica, pode fornecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com arte ao longo da vida (BRASIL, 2000, p. 46).

Além das distintas experiências propiciadas pela arte de dançar no espaço escolar, podemos dizer que “a educação básica torna-se responsável, acima de tudo, pela formação de indivíduos sensíveis. Assim, a dança na escola não forma artista, mas pode formar um público de arte” (STRAZZACAPPA, 2001a, p. 57). O tratamento curricular da Arte na escola, além de outros aspectos, deve favorecer a reflexão, a crítica, a compreensão sociocultural e histórica das ações artísticas e a participação nos processos específicos da criação artística.

No campo das questões abertas, quanto à ampliação do interesse em assistir a espetáculos de dança, é possível identificar diversas categorias, entre elas a experiência prazerosa da fruição em Dança e a visão da dança como forma de desenvolvimento pessoal e interpessoal e como qualidade de vida e bem-estar, que, embora não correspondam exclusivamente

aos objetivos da Arte na escola, estão relacionadas às sensações causadas nos sujeitos pela ação do movimento pela dança, quando admitimos que “trabalhar o movimento corporal liberou os indivíduos de suas couraças, propiciou sensações novas e prazerosas, possibilitando reflexões e mudanças” (STRAZZACAPPA, 2001a, p. 63), pois, além de outros aspectos, o movimento corporal pode proporcionar melhor relação das pessoas consigo mesmas e com os outros.

Ao mesmo tempo, a construção do conhecimento dá-se no decorrer das experiências. Compreendemos que algumas mudanças nos sujeitos podem ser proporcionadas por qualquer outra disciplina, porém o trabalho teórico-prático das atividades artísticas da Dança pode promover distintas sensações, visto que o movimento assemelha-se ao prazer, ao contrário da imobilidade. Retomamos Strazzacappa (2001b), quando observa que, tanto pelo/no movimento quanto pela sua ausência, o corpo se expressa e é sentido na experiência corporal e, ainda que não seja prioridade na escola, é, pelo menos, um resultado implacável.

Se ao trabalhar a dança com as crianças e adolescentes, o professor consegue canalizar alguns problemas característicos da idade, resolver outros de ordem social, ajudar a autoestima do indivíduo, contribuir para melhorar a sua saúde e tantos outros resultados interessantes para viver melhor, isso representa apenas uma das consequências salutares que seriam desejáveis em toda e qualquer situação de ensino (STRAZZACAPPA, 2001a, p. 64).

Por isso, além dos conteúdos específicos concernentes à Dança, em que a abordagem do corpo pode ser trabalhada de forma diversificada, vários aspectos podem ser percebidos/sentidos pelos estudantes, como vimos nas categorias destacadas anteriormente, visto que os corpos passam a integrar-se à dança para que esta seja vivida, discutida e contribua para o desenvolvimento dos sujeitos, além da formação profissional, em outras dimensões da vida.

Numa questão do campo aberto referente aos aspectos positivos ou negativos da participação nas aulas de Dança, houve a identificação da melhora na respiração e relaxamento, ampliação da percepção corporal, como desenvolvimento pessoal e

interpessoal, assim como melhoria na flexibilidade, na postura e na locomoção, categorias que também apontam caminhos que viabilizam o exercício da Dança no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Marques (2007, p. 29), “o uso dessas estruturas de movimento, entretanto, necessita de que conheçamos também nossas possibilidades corporais cardiovasculares, respiratórias, a coordenação muscular, a dinâmica do equilíbrio postural”. Tais aspectos possibilitam tanto o desenvolvimento da consciência corporal quanto o condicionamento físico necessário para a ação da Dança no espaço artístico-educativo.

É válido ressaltar que a presença da Dança no Ensino Médio Integrado é possível mediante a perspectiva da politécnica, a qual se configura como uma possibilidade educacional que visa a minimizar as irregularidades causadas pela proposta de formação para o trabalho quando esta não considera a diversidade dos saberes necessários para uma formação integral.

4. CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Como mencionamos, essa abertura para as atividades artísticas, assim como para as outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, na Educação Profissional e Tecnológica, é possível pela concepção de politécnica acessível nos preceitos da LDB, fortalecida pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Infelizmente, mais uma vez a Educação Profissional na modalidade integrada está ameaçada, devido à mais recente reforma do Ensino Médio, por intermédio da Lei nº 13.415/2017, pois ainda “atribui-se à educação a função de atender às exigências colocadas pelas mudanças, na base técnica da produção, provocadas pelo advento das novas tecnologias e de novas formas de gestão do trabalho” (FONSECA, 2003, p. 15), uma vez que a educação secundária continua sendo vista pelo poder público, quase exclusivamente, como um caminho para efetivação da formação profissional.

Apesar de a pesquisa ter sido realizada em outro contexto e mesmo diante do novo cenário político, acreditamos que as abordagens apresentadas podem impulsionar outros debates. Embora esses dados e análises não reflitam a totalidade das

ações de Dança no Ensino Médio Integrado, são significativos à medida que revelam uma realidade existente, observada, percebida e investigada de perto, não apenas conjecturada, pois não teria sentido empreender o caminho do conhecimento a partir de uma única perspectiva.

A despeito de todas as considerações mencionadas, queremos acreditar que parte do produto exposto neste texto possa apresentar um caminho favorável para ampliação dessa área do conhecimento no ambiente do Ensino Médio, além de propiciar mudanças no nosso modo de aprender/ensinar Arte. Esperamos que abordar um pouco das perspectivas de um grupo de estudantes que vivenciaram a Dança como componente curricular obrigatório no Ensino Médio Integrado possa abrir outros caminhos de investigação e de propostas educativas.

Sobretudo, reconhecemos a necessidade de maior aprofundamento das epistemologias na área da Dança, para que sejam capazes de confrontar os desafios que ainda teremos que enfrentar para que essa Arte tenha presença garantida em todos os níveis da Educação Básica, bem como no Ensino Médio Integrado, articulada ao processo educativo e que, acima de tudo, seja desenvolvida com estudo, ética e muito afeto.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, Matérias, Especial, 3 mar. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2016.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de desenvolvimento institucional**: 2014-2018. São Luís, 2014.

BRASIL. Histórico. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, 2015. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CUNHA, A. L. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 15 set. 2016.

FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, F. N. Ensino médio e a política educacional: para onde vamos? In: PENNA, M. (Coord.). **O dito e o feito**: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: _____. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, A. J. M. **Memória do teatro maranhense**. São Luís: EdFUNC, 2007.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolicia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1-2, p. 42-60, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p4.html>>. Acesso em: 27 maio 2017.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENEZES, E. T. MEC/USAID. **Educa Brasil**, 1 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: dez. 2018.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Holos. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas do Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

SANTANA, A. P. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EdUFBA, 2000.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. São Paulo: Papiros, 2001a.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica dos corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001b. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/e1425a/fabrica.htm>>. Acesso em: 23 set. 2016.

MÚSICA NO IFPR, CAMPUS CURITIBA: PRÁTICAS MUSICAIS NAS AULAS DE ARTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Cristine Roberta Piassetta Xavier (IFPR)

Joyce Luciane Correia Muzi (IFPR)

Ligia Cristina Battezzati (IFPR)

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Arte no Ensino Médio Integrado é desafiador! Os alunos participam de cursos técnicos profissionalizantes cujos currículos são intensos, tanto em relação às áreas específicas dos cursos, quanto às áreas de conhecimento do núcleo comum. As aulas de Arte, que fazem parte do núcleo comum, precisam instigar a curiosidade dos estudantes para o “mundo” artístico, aguçar os sentidos, propor atividades individuais e coletivas, ou seja, acontecer de forma significativa, provocando neles a aprendizagem, algo não tão simples, principalmente com adolescentes e seus “picos” de interesses.

Compartilhamos, neste capítulo, alguns aspectos das práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Arte, nos diferentes cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Curitiba*, com turmas de 2º e 3º anos.

2. CONTEXTUALIZANDO O IFPR, O *CAMPUS CURITIBA* E SEUS CURSOS

Do ponto de vista humano, a educação faz parte de um projeto que possibilita a emancipação cultural e intelectual dos sujeitos. O processo educativo parte da análise da realidade sócio-histórica e cultural agregada ao ensino tecnológico, afirmando a humanização das relações sociais também pelo trabalho.

Ao procurar relacionar a vida cotidiana dos estudantes com os saberes técnicos, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFPR busca “[...] uma educação voltada para a formação humana, que constitui-se de

forma crítica e participativa e busca formar sujeitos responsáveis pela construção de uma sociedade mais humana, justa e sustentável” (BRASIL, 2014, p. 35). De acordo com o PDI vigente (BRASIL, 2014³⁰), o termo “integrado” denota a articulação entre a formação do Ensino Médio e a preparação para a atividade profissional em cada componente curricular, de modo transversal em todo o currículo. Após a conclusão do curso, com duração de três anos - no caso do *Campus Curitiba*³¹-, o egresso recebe o histórico escolar de conclusão do Ensino Médio e o diploma de Técnico de Nível Médio, podendo exercer as funções profissionais técnicas habilitadas por seu respectivo curso.

Por sua vez, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) preconiza que o processo de ensino-aprendizagem no IFPR deve partir de uma metodologia que anteceda a sala de aula, considerando o conhecimento prévio dos estudantes, suas necessidades, os objetivos a serem alcançados e as especificidades de cada curso (BRASIL, 2017). Destacamos a importância da identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, para que, a partir deles, a organização curricular ou extracurricular possa ser pensada de modo a se efetivar a almejada educação integral do cidadão (trabalhador), sintonizada com o mundo do trabalho. Nesse processo, estudantes e professores são sujeitos ativos e conscientes, “não apenas como parte do processo de conhecimento e aprendizagem, mas, sim, como seres humanos imersos numa cultura e que apresentam histórias particulares de vida” (BRASIL, 2017, p. 10).

O *Campus Curitiba*, lócus de que se ocupa este texto, é um dos 25 *campi* espalhados por todo o estado do Paraná. Um dos primeiros a se instituir quando da criação do IFPR, hoje mantém números expressivos, graças às políticas que se voltaram à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em todo o país. São oito cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 15 cursos técnicos subsequentes, seis cursos

³⁰ O PDI do IFPR passou por revisão e atualização no ano de 2018 e uma nova versão deverá estar disponibilizada ainda antes do lançamento deste livro.

³¹ Ressaltamos que alguns planos de cursos têm passado por revisão e já planejam ampliar a duração para quatro anos, como é o caso, por exemplo, do curso Técnico Integrado em Informática.

superiores, incluindo uma Licenciatura em Pedagogia, seis especializações *lato sensu* e um mestrado profissional, totalizando mais de três mil estudantes matriculados em 2018³².

3. SITUANDO O ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

É relevante perceber em que medida a formação humana por meio do ensino de Arte contribui para a “formação integral do estudante”, proposta pela instituição. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação em Arte proporciona o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética e vislumbra um modo de atribuir sentido às experiências das pessoas, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Tal aprendizado permeia a elaboração de trabalhos artísticos, a apreciação e reflexão sobre eles, bem como “envolve [...] conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas” (BRASIL, 1997, p. 15).

Outra função importante que o ensino de Arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. “A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (BRASIL, 1997, p. 19).

Para Prosser (2012, p. 6), a Arte é um meio de expressão que revela o que sentimos e pensamos, podendo também reinterpretar a realidade, “pois cada pessoa vê uma mesma coisa de maneira diferente e a reconstrói usando formas, ritmos, linguagens e elementos diversos”. Ela requer a visão, a escuta e os demais sentidos como acessos para uma compreensão significativa das questões sociais. Seu conhecimento abre perspectivas para que o estudante tenha uma compreensão do mundo por meio da dimensão poética: “A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível” (BRASIL, 1997, p. 19).

³² Esse número equivale aos estudantes presenciais, considerando que há atualmente 1.356 estudantes matriculados em cursos *on-line*, segundo o Portal de Informações do IFPR (Info), disponível em: <info.ifpr.edu.br>. No mesmo endereço, é possível encontrar outros indicadores de todos os *campi* da instituição.

Dessa forma, entendemos que criação e conhecimento são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, distante da dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade da poesia, das invenções musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

Se ela está presente em todos os momentos do nosso cotidiano, qual é o seu espaço no processo educativo? Qual é sua importância e sua dimensão no desenvolvimento do estudante rumo à formação integral, consciente e atuante? Essas reflexões, propostas por Prosser (2012), estão relacionadas ao processo de apreensão da realidade em qualquer fase da vida, à maneira como se vê e se percebe o meio em que se vive.

Para Ana Mae Barbosa (2014), a Arte não é apenas socialmente desejável, mas necessária quando se pretende uma educação humanizadora – e não apenas intelectual. Ampliar a percepção e a imaginação é um caminho para a captação da realidade circundante e para o desenvolvimento da capacidade criadora, necessária à modificação dessa realidade.

Nesse contexto, a escola é considerada um lugar agradável para os adolescentes, pois é nela que muitas relações de amizade se estabelecem, os processos de sociabilização são muitas vezes iniciados e se vive uma fase importante e desafiadora de transição para a fase adulta (TRIPOLI, 1998).

Para que os educadores possam interagir com esses jovens de maneira positiva, é preciso que entendam sua cultura, “com suas práticas, posturas, vocabulários, visão de mundo, cujos significados, atribuídos pelos próprios jovens passam a ser elementos que permitem a convivência nos grupos” (TRIPOLI, 1998, p. 72-73). Se os adultos atingirem uma compreensão dessa cultura jovem, haverá respeito pela adolescência como uma importante fase de constituição humana.

A importância da formação humana no contexto de uma instituição de Ensino Técnico de Nível Médio é assim descrita:

A escola aparece nas representações sociais dos adolescentes da classe média como o lugar seguro que forma para a vida, com seus valores e com os conhecimentos necessários para a futura vida profissional. Os adolescentes acreditam que a escola é o lugar do exercício do respeito como princípio básico (na prática e no sentimento) para uma vida social harmônica: conhecer os seus limites e os dos outros (TRIPOLI, 1998, p. 145).

O que Prosser (2012) faz questão de destacar é que, em qualquer das fases da vida, a Arte está relacionada à compreensão da realidade e à tradução cognitiva e afetiva do meio em que vivemos, nos permitindo revelar nossos sentimentos. Além disso,

[...] a atividade artística proporciona vivências nas relações interpessoais pela prática em conjunto que lhe é inerente. Do ponto de vista da vida em sociedade, o produzir em grupo, como acontece em vários meios artísticos, desencadeia a vivência da sociabilidade, do respeito, da crítica, da autocrítica, da tolerância, da cooperação, do domínio próprio, do reconhecimento de princípios éticos etc. (PROSSER, 2012, p. 14-15).

A Arte se configura como elemento importante, não apenas como uma disciplina inserida no currículo escolar, mas de uma forma mais significativa na vida das pessoas, uma vez que pode promover “[...] o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos” (IAVELBERG, 2003, p. 9), ou seja, contribui para a construção humana dos seres sociais.

Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e história da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos. Contextualizar é situar as criações no tempo e no espaço, considerando o campo de forças políticas, históricas, sociais, geográficas, culturais, presentes na época da realização das obras (IAVELBERG, 2003, p. 10).

Pensamos que, para além de ser uma disciplina escolar, a ideia é que a “arte/educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da Arte durante suas vidas inteiras” (BARBOSA, 1989, p. 176).

4. O ENSINO DE ARTE NO IFPR, CAMPUS CURITIBA

Os cursos de Ensino Médio Integrado do IFPR *Campus* Curitiba acontecem no período de três anos e as aulas de Arte são contempladas em todos os anos de todos os cursos, com duração de 50 minutos por semana. A ementa abrange as áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e os conteúdos envolvem: os elementos formais das diferentes linguagens artísticas e suas relações com os contextos de criação; diversidades artísticas; etnias, culturas e gêneros; a Arte em diferentes contextos: escola, rua, praças, teatro, espaços religiosos, espaços públicos e privados; o papel da Arte como elemento humanizador e agente de transformação social; a história da Arte e apreciação e produção artística, conforme os projetos políticos dos cursos de Ensino Médio do *Campus* (IFPR, 2018).

Os PCN classificam a aprendizagem da área de Arte como “um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos, quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas” (BRASIL, 1997, p. 32), ou seja, aprender Arte envolve a atividade de produção artística pelos alunos, como também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, amparada pelo contato com o fenômeno artístico, visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais.

Ao fazer e conhecer Arte, o estudante percorre trajetórias de aprendizagem que proporcionam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades, como percepção, observação, imaginação e sensibilidade, que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e contribuir para uma apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo por parte dele.

Também se solicita atenção à necessidade de convívio com o universo da Arte, que pode proporcionar aos estudantes:

- O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados);

- O fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;
- O fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais);
- O objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade);
- O objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade) (BRASIL, 1997, p. 32).

A aprendizagem artística envolve diferentes tipos de conhecimento, que visam à criação de significações, exercitando a constante possibilidade de transformação do ser humano. “Além disso, encarar a Arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite contextualizar a época em que se vive na sua relação com as demais” (BRASIL, 1997, p. 33).

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal: uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa (BRASIL, 1997, p. 33).

O IFPR, *Campus* Curitiba conta com seis docentes de Arte, sendo três com formação em Música, duas com formação em Educação Artística e uma com formação em Artes Visuais. Temos o hábito de, a cada ano, mudar de turmas e cursos, para oportunizar aos alunos a diversidade de formações de seus professores de Arte e a pluralidade de experiências pedagógicas artísticas.

Entre as diferentes práticas realizadas, passamos ao relato de uma sequência pedagógica musical, desenvolvida durante um bimestre com aproximadamente dez encontros, pontuando o encaminhamento realizado, os desafios encontrados, as conquistas e as reflexões dessa prática, tanto pelos estudantes quanto pelos professores envolvidos.

5. PERCUSSÃO CORPORAL, VOZ E OBJETOS SONOROS: QUEM NUNCA?

Quem já batucou em seu corpo, utilizou algum objeto como algo percussivo e cantarolou algo? Essas ações são realizadas de maneira consciente, inconsciente e/ou intuitiva por muitas pessoas e, sim, as levamos para a sala de aula, pois o objetivo é a percepção, pelos estudantes, da Arte em nosso cotidiano – que ela está ao redor, basta o “olhar”, o “ouvir”, o “sentir” intencional - e de que podemos fazer Arte, neste caso Música, mesmo sem instrumentos musicais formais, utilizando elementos que possam soar (KOELLREUTTER, 1997 apud KATER, 1997).

De acordo com Brito (2001, p. 40), “quando fala em ‘todos os elementos que podem soar’, Koellreutter lembra a necessária ampliação dos meios e dos materiais sonoros para o fazer musical”. A orientação do educador musical é para o desenvolvimento pedagógico com objetos sonoros diversos, a manipulação de “utensílios de cozinha às sucatas das oficinas, dos instrumentos de outros povos àqueles construídos pelas crianças ou jovens, além, obviamente, do contato com os instrumentos tradicionais e os novos meios tecnológicos” (BRITO, 2001, p. 40).

A proposta pedagógica aqui relatada foi realizada depois de um período de envolvimento entre professoras e alunos/alunas, ou seja, já havia uma aproximação maior, trocas de saberes, um levantamento de estudantes com conhecimentos prévios artísticos; por isso, o desafio de fazer essa prática evitando-se os instrumentos musicais formais: para que os estudantes que não apresentavam conhecimento musical prévio percebessem que, além de apreciar, poderiam executar e elaborar composições musicais. Essas orientações pedagógicas estão embasadas no modelo T.E.C.L.A., de Keith Swanwick (2003).

Como elemento disparador em relação à percussão corporal, foram apresentados vídeos de alguns grupos, como Barbatuques, grupo musical que utiliza o corpo como instrumento musical e realiza diferentes explorações corporais e vocais em suas composições artístico-musicais. Além disso, houve a apreciação de vídeos que demonstram diversas possibilidades de

sons que podem ser produzidos com a boca, palmas, pés, estalo de dedos e a variedade de combinações desses recursos percussivos. É interessante esse passo a passo, pois, ao apreciar um ostinato³³ que utiliza essa variedade, tem-se a impressão de algo complexo; mas, ao desmembrar cada ação e executar atentamente, os estudantes percebem que podem realizar e criar combinações de percussão corporal sobre as quais, para quem aprecia, pode haver a mesma sensação inicial de que é difícil, não é possível realizar.

Como atividade prática, propusemos aos estudantes que sistematizassem uma percussão corporal com seu nome; definimos, em cada turma, um ostinato como refrão, gravamos o áudio e, na escuta dessa ação, os participantes perceberam uma composição musical coletiva. Essa composição apresentou originalidade pessoal e coletiva, pois, mesmo acontecendo em diferentes turmas, a percussão corporal de cada participante foi diferente e, conseqüentemente, um conjunto percussivo identitário.

Para possibilitar e/ou ampliar a percepção de objetos sonoros, apresentamos vídeos de grupos especialistas em composições e exploração sonora de objetos do cotidiano, como o grupo Stomp³⁴, que, além da multiplicidade de objetos e exploração sonora em ambientes urbanos, também apresenta em espaços formais a arte musical que produz.

O próximo momento foi solicitar aos estudantes que pesquisassem e trouxessem objetos com o intuito sonoro, para que pudéssemos utilizar em sala. Alguns acabaram esquecendo, então adaptamos a atividade: houve a exploração dos objetos trazidos e também dos sons produzidos com os materiais encontrados em sala, que fazem parte da realidade escolar comum: lápis, caneta, caderno, carteiras, cadeiras etc. Foram trazidos de casa: chaves, diferentes tipos de saco plástico, copos plásticos, chocalhos caseiros, madeiras, pedaços de metal etc.

³³ Célula rítmica repetida várias vezes.

³⁴ Grupo que usa o corpo e objetos comuns para criar *performances* teatrais físicas percussivas.

Com os objetos disponíveis, em cada turma houve a organização em grupos, para que pudessem realizar a exploração sonora e compor uma sequência rítmica. Esse tipo de atividade gera poluição sonora, pois os estudantes precisam manipular os objetos, unir com os demais sons, verificar quais junções são mais agradáveis e com quais eles mais se identificam; aos poucos é que vão se organizando, sintonizando-se coletivamente, gerando composições musicais harmoniosas.

Ao conversar com as turmas, percebemos que, mesmo que nem todos saibam sobre a teoria musical formal, ler partituras musicais ou tocar algum instrumento musical, já observaram em algum momento esse tipo de escrita.

Com o intuito de desmistificar essa leitura formal de partitura e ampliar o repertório dos estudantes, utilizamos a música contemporânea *Ruidismo dos pobres*³⁵, do compositor Damiano Cozzella, elaborada para um coro e que apresenta multidirecionalidade das artes e ciências, sendo um exemplo de “[...] abertura às explorações cênicas, à ‘não-música’, à intervenção, ao *happening*” (OLIVEIRA, 1999, p. 1).

Na composição *Ruidismo dos pobres*, Cozzella explora diferentes sons vocais, sua intensidade e a inclusão de ações cotidianas; em determinado momento, um dos membros do coro surge escovando os dentes, em outro, alguém comendo bolicacha, bem como utiliza-se da voz falada em várias ocasiões da peça, tornando-a uma encenação musical. Por ser direcionada a um coro, apresenta a divisão de vozes em: soprano, contralto, tenor e baixo.

Levamos a partitura da música *Ruidismo dos pobres* como material pedagógico para essa sequência didática. À primeira vista, ela causa estranhamento e demonstra complexidade na leitura; mas, ao ler cada voz, numa espécie de “tradução”, os estudantes foram compreendendo a funcionalidade da grafia apresentada. Isso foi possível, inclusive, porque algumas noções de leitura musical formal foram apresentadas de modo comparativo, estabelecendo uma relação de analogia

³⁵ Essa composição possui mais três títulos: *Homenagem ao gravador*, *Inácio, toma um analgésico* e *Homenagem ao jornal*.

entre ambos os registros. Envolver alguns aspectos do registro formal nessa prática também se mostrou fundamental para que a audácia do compositor contemporâneo fosse mais bem compreendida. O que houve de comum em cada turma foi o estranhamento em relação à forma de registro, aos sons vocais e à própria logística da peça.

Podemos notar que os cursos do Ensino Médio Integrado dividem-se de acordo com áreas em que prevalecem meninos e outras em que as meninas predominam. Em vez de separar em vozes, como um coro formal (soprano, contralto, tenor e baixo), já que muitos adolescentes estão no período de mudança de voz, em cada turma separamos quatro grupos de alunos para a execução da composição musical. Gravamos o áudio e, em seguida, apreciamos a execução, acompanhada pelos estudantes a partir da partitura da peça musical. Foram momentos bem agradáveis, de muitos risos; alguns ficaram impressionados com essa forma diferenciada de música.

Após as diferentes apreciações, execuções e pequenas composições musicais, a proposta foi unir todas essas vivências e partir para mais um momento prático: a elaboração de uma música, utilizando percussão corporal, sons vocais, objetos sonoros agudos e graves, e seu registro em uma partitura musical alternativa. Em cada turma, as reações a essa atividade foram diversas: alguns ficaram empolgados, sentiram-se desafiados; outros ficaram inseguros, como também, mesmo gostando das vivências, alguns não estavam muito dispostos a fazer “tudo isso”.

Cada turma acabou seguindo formas diferentes para a elaboração da proposta pedagógica. Em algumas, aconteceu a subdivisão em grupos, cada um escolhendo uma canção já existente e realizando as orientações pedagógicas. Outras optaram por uma canção única para a turma e se subdividiram em grupos: um responsável pela percussão corporal, outro, pelos vocais, e também grupos que utilizaram os objetos sonoros, formando-se, assim, uma composição musical coletiva, única, da turma.

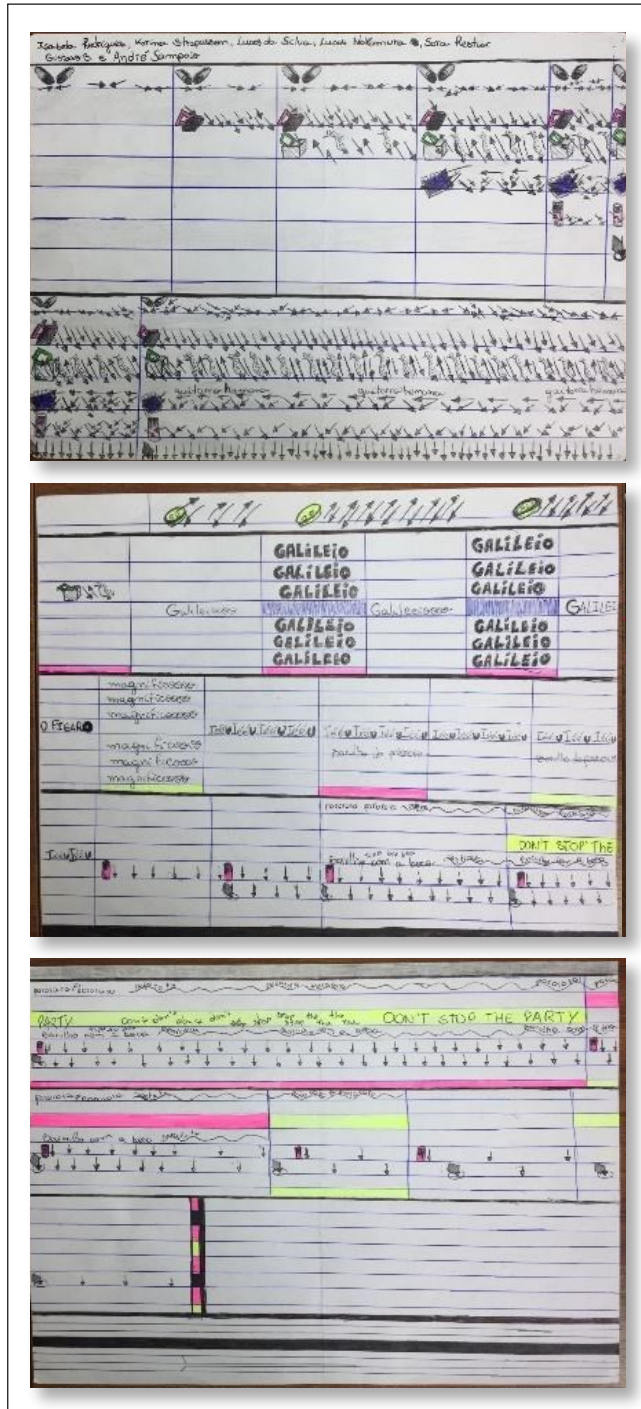
Em duas das turmas trabalhadas, aconteceu a parceria com mais áreas do conhecimento: Biologia, Português, Laboratório de Criatividade (no curso de Processos Fotográficos) e

Arte. Nelas, os estudantes realizaram uma paródia e lhes foi solicitado que cada grupo escolhesse um gênero musical diferente dos demais. A atividade integradora entre as áreas do conhecimento trouxe enriquecimento e ampliou a formalidade da realização, demonstrando a importância dessas interações, tanto entre as áreas do conhecimento quanto na elaboração por parte dos alunos.

6. “DE GRÃO EM GRÃO, A GALINHA ENCHE O PAPO”: EXPERIÊNCIA EM FOCO

Foram vários grupos, diferentes elaborações e caminhos seguidos. Compartilhamos aqui algumas das produções realizadas, de um grupo constituído por sete integrantes, formado na turma do curso de Eletrônica do Ensino Médio Integrado. Eles utilizaram na composição musical: voz, um par de sapatinhas, uma calculadora, uma régua, um pote com tampa, um caderno, canetas, um desodorante, uma chave, um pedaço de madeira e um chocalho (lata de metal com pedrinhas). Na construção, conforme solicitado, foi feito o registro dos sons em uma partitura musical alternativa (Figura 1).

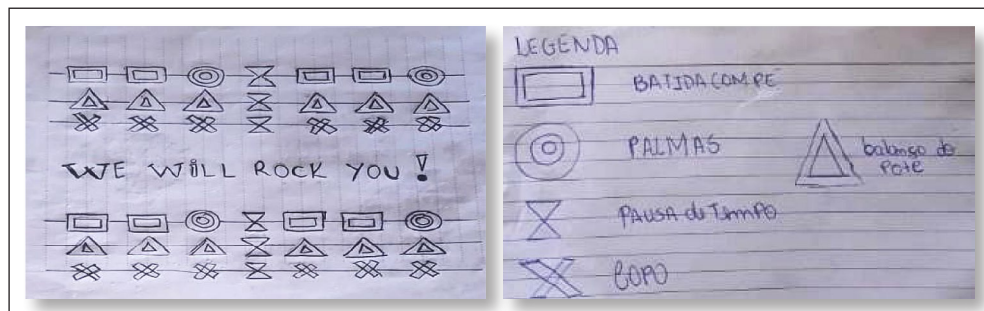
Figura 1 – Partitura musical alternativa elaborada por um dos grupos da turma de Eletrônica, 3º ano.



Fonte: Autoria própria (2018).

Cada equipe teve autonomia no decorrer do processo pedagógico e na forma de registrar suas composições, conforme podemos perceber também na Figura 2.

Figura 2 – Percussão corporal e utilização de objetos sonoros como acompanhamento de uma canção.



Fonte: Autoria própria (2018).

No processo avaliativo, consideramos as diferentes etapas da sequência pedagógica: participação nos momentos de prática envolvendo percussão corporal e objetos sonoros; processo de construção coletiva da composição musical; apresentação da composição musical; elaboração da partitura musical alternativa; um pequeno texto sobre as aprendizagens do bimestre e uma autoavaliação da interação/envolvimento no decorrer das aulas, como um instrumento de avaliação individual.

Entre os relatos dos alunos sobre sua aprendizagem individual, destacamos alguns trechos:

Neste bimestre, aprendi a ter uma percepção musical muito maior, além de analisar os sons do dia a dia (T.T., 3º ano).

As aulas tiveram um aspecto dinâmico, deixavam o aprendizado satisfatório, porque trouxeram consigo a diversão. Foi uma oportunidade gratificante de aprender um pouco sobre música, mesmo sendo com objetos simples (A. M., 3º ano).

As aulas de Arte foram bastante produtivas, tanto que me despertaram a vontade de tocar bateria (Y. M., 3º ano).

O conteúdo do bimestre foi ótimo, pois mostrou que fazer música e partituras não depende de conhecimento erudito (E. C., 3º ano).

Neste bimestre, o aprendizado nas aulas de Arte foi muito produtivo, pois, por meio do incentivo à pesquisa, as noções principais de música foram contempladas, tais como: sons, ritmos, notas, compassos, bem como o uso da música como manifestação cultural e seu caráter dinâmico, visto, por exemplo, nas partituras contemporâneas (H. N., 3º ano).

Neste bimestre, aprofundamos nosso conhecimento sobre música, o que foi muito interessante. Aprendemos de maneira divertida e didática que música não consiste apenas nos instrumentos e na voz, mas, sim, no sentimento, no corpo, na técnica (E. O., 2º ano).

Este bimestre foi muito interessante e divertido [...]. Foi muito bom, pois não sabia nada sobre partituras, nem como funcionam as vozes, percussões e ostinatos. Além disso, foi muito legal criar uma melodia com a turma (B. F., 3º ano).

Nos diferentes depoimentos, os estudantes ressaltaram novos conhecimentos, aprofundamentos e/ou perspectivas musicais, trabalhos em grupo, diversão e produtividade, questões que permearam os objetivos da sequência pedagógica realizada. Ressaltamos que, mesmo com a diversidade de envolvimento dos alunos nas propostas didáticas musicais, a construção coletiva e a responsabilidade na apresentação dos trabalhos foram intensas, gerando conhecimento e vivências gratificantes.

Ao desenvolver práticas do ensino de Arte, com enfoque em Música, consideramos os documentos norteadores da instituição e da área de Arte, de estudos realizados na área de educação musical, o perfil dos nossos estudantes e a realidade que nos cerca. Ainda, com o intuito de repertoriar os adolescentes envolvidos e propor momentos de apreciação, execução e composição musical, focamos na práxis pedagógica, utilizando a teoria como expressão da prática (MARTINS, 2002, 2003a, 2003b), ou seja, não utilizamos a teoria como guia da ação, mas apresentamos distintos materiais pedagógicos musicais para que eles pudessem expandir suas percepções com referenciais e, na construção coletiva, o processo criador se ampliasse, erigindo conceitos teóricos musicais.

Alguns estudantes se mostraram resistentes no início do processo, por estranhamento ou até mesmo dúvida de suas po-

tencialidades, mas todos participaram de todas as etapas e todos os grupos realizaram as atividades. A audição dos trabalhos realizados foi um momento prazeroso, no qual ficaram evidentes os benefícios das ações coletivas, demonstrando que todos podem fazer música, mesmo sem o conhecimento musical formal.

As aulas de Arte são desafiadoras por diferentes motivos, como a Arte estar se constituindo como área de conhecimento no âmbito escolar e porque ainda há muitas pessoas dentro e fora do espaço escolar que, como reflexo de concepção da “antiga educação artística”, consideram o ensino de Arte atividade escolar, isto é, contribuição secundária à aprendizagem. Nosso relato buscou apresentar como conteúdos artísticos musicais podem contribuir para a formação humana, desmistificando a ideia de que a área pode ser entendida somente como uma atividade escolar.

Outra questão desafiadora é o componente curricular Arte dentro de toda a grade dos cursos do Ensino Médio Integrado desse *campus*; apesar de ser contemplado em todos os anos, são apenas 50 minutos semanais para o ensino de Arte – além de Música, os alunos têm o direito à aprendizagem das áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro. Esse é um desafio em constante provocação para a busca de melhores alternativas, para que aconteça de maneira a contribuir ainda mais com a formação dos nossos estudantes.

Diante de todo o contexto, bem como das falas dos estudantes, verificamos que nós, docentes, podemos zelar pelo planejamento e pelo envolvimento dos alunos, visando à aprendizagem e ao cuidado para que aprendam o que estamos propondo didaticamente, não só nas aulas de Música, mas também nas demais áreas de Arte e outras áreas do conhecimento.

7. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. Instituto Federal do Paraná. **Plano de desenvolvimento institucional 2014-2018**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. Instituto Federal do Paraná. **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/menu-institucional/documentos-institucionais>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

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

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Campus Curitiba*. **Projeto pedagógico dos cursos técnicos**. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

KATER, C. Entrevista: “Encontro com H. J. Koellreutter”. In: _____ (Org.). **Educação musical**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997. (Cadernos de estudo, n. 6).

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A didática e as contradições da prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003a.

_____. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131-142, set./dez. 2003b.

OLIVEIRA, S. A. Coro-cênico: uma nova poética coral no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999. Salvador. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/PAINEIS/OLIVEIRA.PDF>. Acesso em: dez. 2018.

PROSSER, E. S. **Ensino de artes**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/24026.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2018.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIPOLI, S. G. **A arte de viver do adolescente: a travessia entre a criança e o adulto**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MÚSICA E MEIO AMBIENTE: (RE)UTILIZAÇÃO COMO PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Hélio da Silva Júnior (IFF)

Priscila Garcia de Sousa e Silva (IFF)

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um relato parcial de uma experiência desenvolvida no Instituto Federal Fluminense (IFF), *Campus* Macaé, durante o ano letivo de 2018, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos técnicos em Meio Ambiente, Eletrônica e Eletromecânica. Dessa maneira, buscamos tecer a trajetória de um projeto que teve como objetivo construir instrumentos musicais com materiais reutilizados, além de promover, com estes, práticas de conjunto. É imprescindível acrescentar que as aulas da disciplina Arte-Música, em que desenvolvemos o projeto, fazem parte da matriz curricular desses cursos e são ministradas uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, em uma sala dedicada, com cadeiras, armários, televisão e teclado.

Desenvolvemos o trabalho por meio da metodologia ativa de aprendizagem, denominada metodologia baseada em projetos. Segundo Moran (2018), trata-se de uma metodologia caracterizada pelo envolvimento dos alunos com tarefas e desafios, objetivando a resolução de um problema ou o desenvolvimento de soluções relacionadas ao seu cotidiano. Assim, perpassam relações interdisciplinares e apropriam-se de autonomia para ação e decisão em solo ou equipe. Para o autor, essa metodologia contribui para o desenvolvimento de habilidades, pensamento crítico, criatividade e percepção da existência de diferentes caminhos para a realização da mesma atividade, uma competência considerada fundamental para as relações de trabalho neste século.

Acrescentamos que o processo avaliativo realizou-se durante o projeto, que teve sua gênese em uma demanda identificada pelos alunos do curso técnico em Meio Ambiente no que

se refere ao desenvolvimento de projetos que abordassem Arte-Música e conteúdos técnicos, em sentido mais estrito, a educação ambiental. Por essa razão, as aulas semanais de Arte-Música foram utilizadas para orientações gerais, esclarecimento de questões e apresentação de relatos.

Em uma perspectiva empírica, podemos constatar a escassez de recursos materiais para o ensino de Música nas escolas públicas. Nesse contexto, apresentam-se propostas alternativas, tais como: atividades de percussão corporal, musicalização por meio do canto e da voz e, nesse caso, a utilização de materiais reutilizados para a construção de instrumentos e práticas musicais. Dessa maneira, apresentamos esta proposta como uma possibilidade para a educação musical escolar nas redes públicas de ensino.

Salientamos que a construção de instrumentos musicais com materiais reutilizados pressupõe interlocuções com diversas disciplinas, entre elas: da área de Arte, a linguagem visual, por meio da apresentação plástica dos instrumentos; e de outras disciplinas propedêuticas para o Ensino Médio, como Matemática e Física, por sua relação com o cálculo das medidas e aproveitamento de materiais, pelo tratamento e análise do fenômeno sonoro e relação das alturas, intensidades e timbres com o material utilizado. Nesse sentido, corrobora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao afirmar que os componentes curriculares devem ser organizados de forma interdisciplinar (BRASIL, 2018a). Para o curso técnico em Meio Ambiente, essa relação estende-se à disciplina Educação Ambiental e Sustentabilidade.

Segundo Brasil (2018b), a interdisciplinaridade deve ser um eixo norteador de projetos em educação ambiental, o que é complementado por Brito (1998), para quem a construção de instrumentos dialoga com outros eixos de trabalho. Nesse sentido, ambos vão ao encontro de Morin (2000) e Japiassu (2006):

Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização (MORIN, 2000, p. 41).

Porque uma das coisas importantes que devemos esperar de nosso sistema educativo é uma formação que não seja mais um enclausuramento disciplinar e um adestramento no pensamento analítico, mas uma capacitação do ser humano para a compreensão (JAPIASSU, 2006, p. 38).

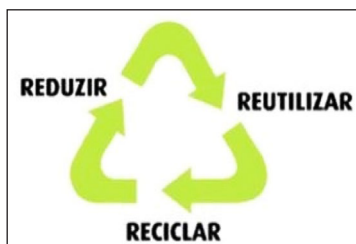
Como roteiro para este relato, propomos, em primeiro lugar, um levantamento bibliográfico sobre a construção de instrumentos a partir de materiais reutilizados e sua importância para a educação musical, seguido pela apresentação das etapas propostas; depois, pela descrição de como essas etapas apresentaram-se nas aulas, e em quarto lugar, finalizando pelas considerações finais sobre a experiência.

2. A REUTILIZAÇÃO DE MATERIAIS

A constante degradação do meio ambiente é tema de reflexão sobre as práticas sociais, mostrando-se emergente uma articulação interdisciplinar com a percepção de sentidos acerca da educação ambiental (JACOBI, 2003). Desse modo, a escola apresenta-se como um ambiente propício ao diálogo e de estímulo para formação de concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e, prioritariamente, da associação do aluno como parte integrante do meio ambiente (CUBA, 2010).

Ademais, de acordo com Brito (2008), a cultura do consumo representa um problema para o processo de sustentabilidade do nosso planeta. Consideramos a perspectiva da gestão sustentável dos resíduos e, como referência, adotamos a política dos 3 R's, a saber: **redução** (do uso de matérias-primas e energia e do desperdício nas fontes geradoras), **reutilização** direta dos produtos e **reciclagem** de materiais, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Política dos 3 R's.



Fonte: Brito (2009).

A hierarquia dos 3 R's está diretamente vinculada à causa de menor impacto, no sentido de evitar a geração de lixo em relação a reciclar os materiais após seu descarte. Essa política faz parte do conjunto de medidas adaptadas no ano de 1992, por ocasião da Conferência da Terra, realizada no Rio de Janeiro, consolidando-se também no 5º Programa Europeu para o Ambiente e Desenvolvimento, de 1993. Ressaltamos que é considerado base norteadora para a educação ambiental, no que tange aos resíduos denominados sólidos, o princípio dos 5 R's, que acrescentam à política dos 3 R's dois tópicos, a saber: **recusar** e **repensar**.

Para este projeto, apropriamo-nos do conceito de **reutilização** de materiais, tópico essencial da política dos 3 R's e integrante dos princípios dos 5 R's. De acordo com EcoD (2008 p. 1), “[...] reutilizar apresenta-se como a segunda alternativa para a diminuição da quantidade de lixo”. Dessa maneira, foram reutilizados materiais, tais como: canos de PVC, latas, papelão, garrafas plásticas, radiografias, vasilhames etc.

3. A REUTILIZAÇÃO DE MATERIAIS E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Schafer (1992) apresenta uma caixa de recursos para educação musical, um *kit* para desordem calculada, chamada caixa de música. De acordo com o relato apresentado pelo autor, sua caixa contém aproximadamente 300 itens, divididos nas categorias: instrumentos convencionais e não convencionais, fitas, discos, partituras, artigos, panfletos, cartões de ideias e itens de motivação. A respeito destes, destaca-se a apresentação de esquemas para construção de instrumentos musicais. Nesse sentido, podemos afirmar que Schafer (1992) corrobora a tese de que a construção de instrumentos musicais apresenta-se, de maneira significativa, como parte integrante do processo de o ensino da Música.

De igual modo, observando os relatos de Marques (2013), podemos constatar uma possibilidade de utilização de utensílios domésticos para o processo de educação musical e apresentações artísticas. O autor afirma ter observado a prática musical utilizando colheres em diversos países, como Colôm-

bia, Turquia, Estados Unidos, Canadá, Irlanda, Bulgária, Sibéria e Grécia. De acordo com ele, as colheres são instrumentos simples e surpreendentes, perfeitamente adaptáveis às nossas manifestações rítmicas, além de fazerem parte de nossa cultura há várias gerações. Diante disso, identificamos o potencial deste e de outros utensílios domésticos para a prática artística e a educação musical.

Ademais, Marques (2013) apresenta um projeto de construção de instrumentos denominados tubos musicais, que se tratam de tubos construídos com o emprego de PVC. O autor disponibiliza as medidas para a construção de duas oitavas cromáticas (Dó 2 até Si 3). Apesar de seu baixo valor pecuniário, interlocução com as disciplinas Matemática, Física e Educação Ambiental e potencial para a prática musical coletiva, observamos que a adição de mais uma nota acima (Dó 4) proporcionaria uma abrangência maior de repertório para esses instrumentos.

Nesse contexto, Marques (2013) apresenta uma possibilidade de reutilização de materiais para construção de instrumentos musicais. Assim, podemos afirmar que diversos tipos de material, incluindo objetos para o uso cotidiano ou mesmo materiais descartados pela indústria, comércio, construção civil, entre outros, podem contribuir para a construção de instrumentos musicais.

Segundo Brito (1998, p. 69),

construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos.

Nesse sentido, podemos afirmar que a construção de instrumentos musicais por meio da reutilização de materiais representa uma proposição essencialmente interdisciplinar,

além de estar diretamente relacionada à metodologia de aprendizagem baseada em projetos. No entanto, conforme a autora, essas peças não devem, necessariamente, substituir o contato com instrumentos tradicionais, industrializados ou confeccionados artesanalmente (BRITO, 1998).

Brito (1998) apresenta a importância do processo de seleção e organização dos materiais. Embora descreva, em sua relação de materiais, a classificação de materiais recicláveis, compreendemos, a partir da análise de seu discurso, que se refere à reutilização. Destacamos, ainda, a seleção de materiais apropriados para cada faixa etária, a conexão com as culturas locais e o potencial diálogo com outros conteúdos. A autora também relaciona dezenas de modelos e descrições de instrumentos que podem ser construídos com os alunos, com destaque para ganzá, maracá, paus de chuva, móveis sonoros, tambor de bexiga, tambores de papéis ou tecidos, cordofones, guitarras, harpa de ouvido, *kazoo* e trompa de conduíte.

Diante do exposto, podemos estabelecer alguns parâmetros no que tange à construção de instrumentos, com materiais reutilizados, no processo de educação musical. Vale destacar que a indicação para sua utilização por meio da caixa de música (SCHAFFER, 1998) colabora para o fortalecimento dessa estratégia de ensino.

A prática musical com colheres e canos de PVC proposta por Marques (2013) revela uma ampliação do espectro de instrumentos musicais de baixo custo disponíveis para utilização na Educação Básica. Ainda, embora Brito (1998) afirme que estes não devem substituir os demais instrumentos, considerando-se a realidade e escassez de recursos em muitas redes de educação pública brasileira, essa alternativa responde a um desafio anteriormente intransponível.

Consideramos também, diante das observações feitas por Brito (1998), a apresentação de um roteiro para a aplicação dessa abordagem, a saber: fundamentação teórica, seleção de materiais, relação de instrumentos e orientações gerais para sua construção. Nesse sentido, a autora estabelece um caminho para a prática.

4. PLANEJAMENTO DAS AULAS

O cenário para o desenvolvimento deste projeto foi estruturado em uma sequência de seis etapas, a ser aplicada durante oito aulas relativas a um bimestre letivo. De acordo com Zabala (2010), a aplicação de etapas permite a subtração ou ênfase de qualquer uma de suas partes, de modo que seja garantida a centralidade no aluno. No que se refere ao sistema de avaliação, o autor afirma que deve ser conduzido por todo o processo e não apenas em seu encerramento.

Vale ressaltar que a força motriz, tema central do projeto, teve sua origem na demanda apresentada pelos próprios alunos do curso de Meio Ambiente, contribuindo para sua aprendizagem significativa. Esta, para Ausubel (1963), compreende o processo por meio do qual um novo conhecimento relaciona-se, de modo não arbitrário e substantivo, com a estrutura cognitiva do aprendiz, referindo-se ao mecanismo humano mediador da aquisição e armazenamento de ideias e informações em qualquer campo do conhecimento.

Durante a primeira etapa, denominada apresentação, foram dadas orientações gerais, a saber: a seleção de instrumentos deve contemplar, em equilíbrio, tambores, chocalhos, xilofones, instrumentos de sopro e efeitos, como pau de chuva, castanholas, carrilhões etc.; os instrumentos podem ser confeccionados em grupo, mas devem ser na mesma quantidade dos participantes. Nessa etapa, também foram combinados os prazos para o cumprimento das tarefas.

Na segunda etapa, denominada projetos, foi feita a relação de alunos por instrumento, além de construída a justificativa de exequibilidade do projeto, pela disponibilidade de recursos materiais e humanos. A terceira etapa, intitulada pré-apresentação, teve por objetivo a apresentação de relatórios parciais do projeto. Nela, os alunos apresentaram os instrumentos ou fotografias deles, de maneira a demonstrar em que etapa do processo se encontravam. Na quarta, denominada apresentação, houve a exposição do instrumento musical confeccionado, assim como sua execução. Também foi feito um relatório oral sobre o processo de

construção, materiais utilizados e possível colaboração de outras pessoas.

O planejamento da quinta etapa previu o processo de improvisação, composição coletiva por meio de ostinatos³⁶ e prática de conjunto. As composições desenvolvidas foram filmadas e publicadas em um grupo do Facebook. Por sua natureza eminentemente musical, indicamos uma maior permanência nessa etapa. Entretanto, como afirmamos anteriormente, o julgamento sobre a ampliação ou supressão de qualquer etapa cabe ao professor.

Na sexta e última etapa, houve a publicação da foto do instrumento e escrita do relatório final no grupo do Facebook. Para o desenvolvimento desse relatório, apontamos as seguintes perguntas: quais materiais foram reutilizados para a confecção dos instrumentos? Qual é o tempo de decomposição desses materiais? Qual foi o processo de construção? Houve alguma colaboração de outras pessoas no desenvolvimento do projeto?

5. DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Quanto ao desenvolvimento das aulas, destacamos que, após a primeira etapa, muitos alunos trouxeram o resultado de suas pesquisas autônomas nas redes sociais, especialmente YouTube, em forma de tutoriais para fabricação de instrumentos musicais com materiais reutilizados, o que tornou a segunda fase do projeto centrada no aluno como sujeito. Nela, percebemos a presença de dois grupos de alunos na turma: um ainda ausente no projeto e outro envolvido e motivado.

No que tange às justificativas de exequibilidade, alguns alunos, receosos de um eventual fracasso, propuseram duas alternativas de confecção de instrumentos, uma com maior e outra com menor complexidade. Ademais, um grande número de estudantes declarou interesse em produzir chocalhos, aparentemente pela menor exigência para confecção. Salientamos que a maioria das justificativas baseou-se na disponibilidade de materiais ou na habilidade e disponibilidade de familiares.

³⁶ Termo que se refere à repetição de um padrão musical sucessivamente, podendo ser rítmico, melódico ou harmônico (SADIE, 1994).

Nesse mesmo sentido, a maioria dos alunos, com maior inclinação para ciências humanas e linguagens, optou pela construção de tambores e instrumentos de efeitos, enquanto aqueles com maior inclinação para matemática e ciências da natureza decidiram pela construção de flautas de PVC, pífanos, flauta pan e xilofones.

Durante a terceira etapa, em que os alunos deveriam demonstrar seus instrumentos, observamos que os construtores de instrumentos de sopro apresentaram maior timidez e resistência para executar publicamente seus instrumentos em relação àqueles que construíram tambores, chocalhos e demais instrumentos de efeitos. Ainda, houve intensa participação familiar, sobretudo para atividades de corte e perfuração.

As práticas de improvisação, composição e execução coletiva reservam o ponto central desta descrição. Em primeiro lugar, verificamos que os alunos demonstraram profundo interesse na prática musical por meio de seus próprios instrumentos, assim como no compartilhamento de experimentação dos instrumentos confeccionados por seus colegas. Destacamos que, no processo criativo, a maior dificuldade demonstrada foi a composição musical coletiva de modo a propor ostinatos em diálogos polifônicos. Dessa maneira, inicialmente, houve a tendência, após duas proposições distantes, da busca pelo alinhamento homofônico com uma delas.

O registro visual e o relatório final para postagem, conforme Anexo A, proporcionaram aos estudantes uma oportunidade de reflexão sobre sua própria prática de construção de instrumentos, as observações quanto ao tempo de decomposição, medidas e processos, ratificando as relações interdisciplinares do projeto. Contudo, alguns daqueles que não participaram ativamente do processo julgaram que essa etapa deveria ser considerada como único ou principal parâmetro avaliativo.

Apresentamos, abaixo, o relato do aluno A sobre o processo de construção de uma flauta pan com a utilização de canos de PVC, madeira, rolhas, tinta e supercola, conforme Figura 2. Destacamos a pesquisa do projeto, feita na internet, segundo o autor; a utilização de aplicativo portátil para dis-

positivos móveis para afinação; a medição precisa de 34,1 cm e a observação quanto à estética do instrumento. Nesse sentido, suas colocações ratificam sua autonomia e abordagem interdisciplinar:

[...] peguei a medida externa no cano de PVC (tempo de decomposição até 100 anos) da nota C5 na internet e achei 34,1 cm. Cortei o primeiro PVC com essa medida e coloquei a rolha, que mede aproximadamente 2 cm, e fui com um afinador no celular tentando chegar o mais próximo da nota C5. Assim que consegui, medi o tamanho interno do cano (com a rolha afinada dentro) e deu mais ou menos 32 cm. Fiz o segundo cano com a medida interna do primeiro e medi o tamanho interno desse cano. É o mesmo processo para todos os canos de PVC: sua medida externa será a medida interna dada pelo anterior e depois ele será afinado até alcançar sua respectiva nota. No final, coleí todos os canos de PCV e juntei a madeira para ficar mais bonito e com uma pegada melhor para a hora em que fosse tocado. Levei aproximadamente 2 dias para fazer (pois eram meus dias integrais no IFF), mas dá para confeccionar essa flauta em um dia (Aluno A, 2018).

Figura 2 – Flauta pan de PVC.



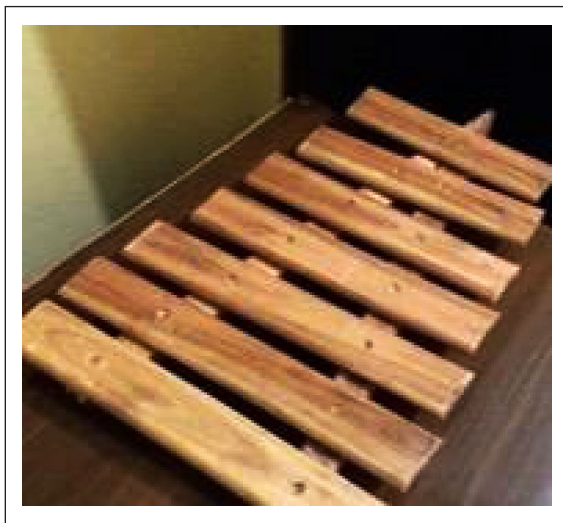
Fonte: Autoria própria (2018).

De igual modo, apresentamos o relato do aluno B sobre a construção de um xilofone com a utilização de madeira, parafusos e esponja, conforme Figura 3. Ressaltamos a ampliação da medida de 2 em 2 cm; o uso da lixa, para retirar imperfei-

ções; e questões relativas à vibração sonora, evidenciando interloquções matemáticas, físicas e visuais.

[...] separamos duas ripas de estrado (tempo de decomposição seis meses) e ambas foram marcadas com comprimento inicial de 20 cm, aumentando de 2 em 2 cm até chegar aos 32 cm. Após medidas, foram cortadas com serrote. Do mesmo local de onde o estrado foi pego, retiramos a ripa de sustentação (uma mais grossa que as anteriores) para fazer a base onde as teclas serão parafusadas. Cortamo-la com serrote pela metade; pegamos as esponjas (tempo de decomposição indeterminado), retiramos a parte áspera, deixando só a macia e após isso as cortamos em quadrados pequenos. Pegamos as ripas que deveriam ser usadas como base e as parafusamos. Furamos as teclas com uma broca ligeiramente maior que o parafuso que será utilizado (importante que essa parte seja respeitada, porque, caso o parafuso fique muito apertado, o som não irá sair devido à vibração que foi anulada pelo aperto). Usamos as esponjas cortadas e colocamos entre as teclas e a base (importante as teclas serem firmadas em uma superfície macia para que haja vibração), e após isso parafusamos as teclas (parafusos de alumínio, tempo de decomposição 200 a 500 anos). Após esse processo, usamos a lixa para tirar as imperfeições da madeira (tanto as que já vieram nela quanto as que foram causadas pelo serrote). Observação: medidas das madeiras usadas, tamanho da broca e do parafuso não foram postos nas instruções por serem uma coisa que deve ser escolhida por cada um, claro que somente numa criação de um xilofone amador. Caso precise de um profissional (que exigirá mais tempo, trabalho e materiais), existem inúmeros sites na internet que podem ajudar. Fui auxiliado pelo meu pai que me ajudou na obtenção das ferramentas e materiais e também no corte das ripas (Aluno B, 2018).

Figura 3 – Xilofone de estrado.



Fonte: Autoria própria (2018).

Há ainda relatos com menor densidade, evidenciando menor relação interdisciplinar, como podemos observar nas descrições dos alunos C e D sobre as construções de tambor de pneu e de castanholas (Figuras 4 e 5).

[...] primeiro foi passada a fita para cobrir o pneu e, em seguida, silvertape para reforçar. Feito por mim e meu irmão mais velho (Aluno C, 2018).

Figura 4 – Tambor de pneu.



Fonte: Autoria própria (2018).

[...] peguei uma parte da caixa de papelão (tempo de decomposição seis meses) velha e cortei em quatro partes iguais; revesti as quatro partes com papel adesivo. Fixei em cada parte uma tampinha (tempo de decomposição 450 anos) com durex. Fiz suportes para os dedos e uma ligação entre as duas partes com EVA. As partes interligadas tinham a mesma peça (Aluno D, 2018).

Figura 5 – Castanholas de tampas.



Fonte: Autoria própria (2018).

A utilização de portfólios em rede social contribuiu para o controle de entrega das atividades, que se deu por meio de notificações, possibilitando a interação entre os alunos e o professor; além de colaborar para a formação anual de banco de dados, objetivando a posterior análise e aperfeiçoamento da metodologia. Ademais, podem ser usados como exemplo para as turmas dos anos posteriores. O diário de bordo, contendo a descrição minuciosa dos processos percorridos para a execução do projeto, auxiliou na autoavaliação e desenvolvimento de competências reflexivas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que a construção de instrumentos musicais por meio de materiais reutilizados se constitui como uma alternativa plausível para a ausência de recursos materiais nas escolas públicas brasileiras. Tais instrumentos representam, para além de alternativas de baixo custo,

conexões afetivas com seus construtores, o que contribui para a prática musical.

Ainda, sua característica interdisciplinar colabora com aprendizagens anteriormente restritas às fronteiras disciplinares. Nesse contexto, Matemática, Física, Artes Visuais, entre outras disciplinas, estiveram associadas à educação musical durante o desenvolvimento deste projeto. O envolvimento familiar no processo de construção, ainda que para etapas consideradas de maior risco, contribuiu para o fortalecimento da relação família e escola, fundamental para a formação integral dos alunos.

Em virtude do que foi observado, concluímos que esse é um caminho para a educação musical no Ensino Médio nos dias atuais, havendo lacunas a serem pesquisadas nesse sentido.

7. REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

_____. Instituto Federal Fluminense. **Ementas do curso Técnico em Meio Ambiente**. Macaé: IFF, 2018b. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/macaee/arquivos/ementas-meio-ambiente.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2018

BRITO, D. M. C. Conflitos em unidades de conservação. **PRACS – Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais**, Macapá, n. 1, p. 1-12, 2008.

BRITO, L. O princípio dos 3R. **Meio Ambiente**, 7 abr. 2009. Disponível em: <<http://meioambientegeo.blogspot.com.br/2009/04/o-principio-dos-3r.html>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 1998.

CUBA, M. A. Educação ambiental nas escolas. **ECCOM**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez. 2010.

ECOD. **Dê um novo rumo ao seu lixo**. Disponível em: <<http://www.eco-desenvolvimento.org/noticias/reduzir-reutilizar-e-reciclar-de-um-novo-rumo-ao>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MARQUES, E. **Colherim**: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheiras. São Paulo: Peirópolis, 2013

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

SADIE, S. **Dicionário Grove de música, edição concisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

O DEVIR CÊNICO NAS CENAS BREVES: PROCESSOS CRIATIVOS EM ESPAÇOS EMANCIPATÓRIOS

Carine Rossane Piassetta Xavier (IFPR)

1. INTRODUÇÃO

O processo de criação cênica no ambiente escolar paulatinamente ocupa espaços emancipatórios, tornando-se uma possibilidade nos Institutos Federais. Este capítulo apresenta uma prática pedagógica realizada no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Colombo*, que fica localizado na Região Metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná.

Esse *campus* do IFPR é um dos pioneiros no Paraná a oferecer concomitantemente o ensino de Arte nas áreas de Teatro e Artes Visuais, no Ensino Médio Profissionalizante, no componente curricular Arte. Essa dinâmica adapta-se à Lei nº 13.278/2016, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte, composto pelas áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nos currículos, em toda a extensão da Educação Básica brasileira, fato que se deve, principalmente, às mudanças contempladas por documentos oficiais e à intensificação de pesquisas nas áreas de Arte.

O *Campus Colombo* oferta os cursos de Informática e Alimentos, na modalidade de Ensino Médio Integrado, ou seja, cursos técnicos profissionalizantes de Ensino Médio. Para as percepções expressivas no ensino de Arte, as turmas foram divididas em dois grupos: Artes Visuais e Teatro. O espaço utilizado para o desenvolvimento de parte das atividades foi o Ateliê de Arte, enquanto as dinâmicas cênicas foram realizadas na quadra coberta do *campus*, ainda que algumas práticas tenham sido feitas no espaço aberto.

2. ESPAÇOS EMANCIPATÓRIOS E PROCESSOS CRIATIVOS EM ARTE

O conceito de espaço emancipatório está relacionado diretamente com os ambientes diferenciados de prática pedagógica no ensino de Arte. Como aborda Ryngaert (2009), é o lugar em que se situa a experiência cultural, é o espaço potencial en-

tre o indivíduo e o seu meio. Com essa relação, surge a práxis da expressão e comunicação do aluno-artista e, ao mesmo tempo, acima de tudo, a ligação do ser com a própria atividade criadora.

No que se refere à Arte, a prática fundamenta-se em Duarte Júnior (1991, p. 49), para quem “[...] a Arte é um fenômeno presente em todas as culturas, é a tentativa de concretizar, em formas, o mundo dinâmico do sentir humano”. Considera-se que o sentido expresso na obra de Arte é intraduzível, pois é uma tentativa de colocar a pessoa frente às formas que concretizam aspectos do sentir humano, sendo também a “chave com a qual abrimos a porta dos nossos sentimentos” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 129), que permanece fechada à nossa linguagem conceitual. Nesse sentido,

a educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, integral. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, na procura do despertar da sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 17).

O processo criativo está diretamente ligado a uma prática pedagógica que tem a própria ação na expressividade, criatividade e emoção como aliada; a uma educação que permite maior sensibilidade para com o outro, envolvendo as pessoas para o despertar artístico e crítico do aprendiz na sociedade.

No Brasil, os documentos oficiais começaram a se adequar a essa nova presença do ensino de Arte com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa foi uma tentativa de reparar as deformidades pelas quais passava a educação no que diz respeito à área de Arte. Com a inclusão do seu ensino como componente curricular obrigatório nas diferentes etapas da Educação Básica, apresentou-se de forma isonômica, com a mesma importância das demais disciplinas obrigatórias.

Ainda considerando-se os documentos oficiais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consta que

[...] as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a co-

comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (BRASIL, 1998, p. 19).

A educação em Arte, de acordo com os PCN, propicia o pensamento artístico, a percepção estética, a sensibilidade, a percepção e a imaginação do estudante, tanto na realização da atividade artística quanto no ato de apreciar e conhecer o que foi produzido por ele, colegas, pela natureza e por diferentes culturas. Assim, o objetivo volta-se a tornar os discentes apreciadores de várias manifestações artísticas, de acordo com as práticas pedagógicas trabalhadas, em estímulo ao processo criativo. Essa é uma possibilidade de desenvolvimento no ambiente escolar: espectadores com a vivência do conhecimento em Arte.

Em 2008, no Paraná, a Secretaria Estadual de Educação organizou um documento que norteia o ensino de Arte no Ensino Fundamental e Médio, bem como direciona os professores sobre a prática do conhecimento em Arte. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte (DCE – Arte) apontam as “formas efetivas de levar o aluno a apropriar-se do conhecimento em arte, que produz novas maneiras de perceber e interpretar tanto os produtos artísticos, quanto o próprio mundo” (BRASIL, 2008, p. 14).

As diretrizes assinalam que o ensino artístico na escola, além de promover conhecimento sobre as diversas áreas de Arte, deve possibilitar aos estudantes a experiência de um trabalho de criação total e unitário. Com base no movimento da Arte, sua proposta metodológica é organizada em três situações: o sentir e perceber com apreciação e apropriação, o trabalho artístico e o conhecimento em Arte (BRASIL, 2008).

O conhecimento teórico-prático em Arte é essencial na formação do ser humano, desenvolvendo a sensibilidade, o senso crítico e a socialização com os bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história. Esses saberes articulados dão significado ao objeto de estudo e possibilitam a organização de conteúdos específicos para a apreciação de uma práxis pedagógica de Arte no ambiente escolar, como o foco deste estudo, o ensino do Teatro.

3. AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DO TEATRO NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Os PCN apresentam que o ensino do Teatro no ambiente escolar é o despertar para a expressividade, as ideias, o conhecimento, os sentimentos, para a prática diária no processo educacional e que essa prática modifica a visão de conteúdos individuais e grupais. Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que

[...] a experimentação da linguagem teatral dá-se mediante o envolvimento do estudante com os elementos referentes à estrutura dramática (ação/espço/personagem/público), conforme indicam os elementos arrolados, os quais não exaurem as inúmeras possibilidades que se apresentam a esse campo investigativo (BRASIL, 2006, p. 189).

Além do embasamento em documentos oficiais para a experimentação da linguagem teatral, este texto respalda-se no “devir cênico” para o processo de criação de cenas breves. Segundo Sarrazac (2012, p. 69), devir cênico “é a reinvenção permanente do palco e do teatro pelo teatro, é o que liga mais proximamente, mais intimamente esse texto ao seu ‘Outro’ exterior e estrangeiro”. Para Ferraz (2009, p. 286), o devir cênico “dinamiza as forças e as virtualidades cênicas que se tornam evidentes no ato concreto da ação. Assim, a palavra, a língua, o corpo e o palco fundem-se em pura potência durante a encenação”.

O processo cênico pode compreender o devir cênico como uma combinação de atividades do desenvolvimento biossocial do indivíduo; um processo de socialização consciente, crítico; exercício de convivência democrática; uma atividade artística preocupada com a organização estética e experiência que faz parte das culturas humanas. Torna-se importante oferecer um espaço de realização dessas atividades e materiais de apoio, embora os estudantes geralmente se empenhem em pesquisar e coletar materiais adequados às encenações.

Sobre as atividades teatrais, os PCN indicam que elas evoluem, gradativa e naturalmente, da espontaneidade para o cumprimento de regras e do plano individual para a visão coletiva (BRASIL, 1998). Baseado em processos, experiências e

sentimentos, o trabalho teatral envolve os educandos na compreensão de um em relação ao outro e à coletividade, no compartilhamento de emoções e valores, pois cada um se expressa pela personalidade própria.

Assim, a produção artística é uma “janela aberta” ao diálogo com o público contemplador; mais do que isso, é o registro singular de experiências estéticas únicas que serão ressignificadas permanentemente quando colocadas em debate. A Arte como conhecimento está ligada à formação integral do educando; ele se expressa com elementos verbais e não verbais, ou seja, com uma comunicação completa entre a fala, o gestual e a atitude, em resposta à realidade, que ele mesmo pode transformar.

Ao observar a transição do ensino de Arte no ambiente escolar, é importante destacar que, nos últimos anos, o Teatro passou de adereço interdisciplinar para cena de aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel (1982, p. 67), “é um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento”.

O conhecimento pode se caracterizar de maneira diferenciada no universo da Arte, sendo uma das áreas que podem propiciar ações que estimulem o ato criativo. Consoante os PCN, ao se tratar do ato criador, há a referência de que “[...] em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante” (BRASIL, 1998, p. 32).

Nessa perspectiva, o processo criativo é resultante de possibilidades e repertórios pedagógicos diferenciados que o estudante desenvolve ao longo da sua escolaridade. Também, é de suma importância que essa linha de pensamento seja o “fio condutor” em todas as áreas da Arte, de modo que o estudante tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de Arte, podendo a curiosidade cultural despertar “o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções” (BRASIL, 1998, p. 52).

Conforme Barbosa (2003), o conhecimento em Arte ocorre na interseção entre experimentação, decodificação e informação. A aprendizagem significativa em Arte dá-se pela troca entre os pares, com uma base sólida de repertórios artísticos e, principalmente, com a mediação do docente de maneira significativa. Nessa perspectiva, o aprendizado artístico torna-se fundamental para o desenvolvimento de um ser humano capaz de preparar as diferenças e conviver em harmonia consigo, com o outro e socialmente.

4. O DESPERTAR CRIATIVO NO ENSINO DE TEATRO

O ensino do Teatro tem papel essencial para o despertar criativo do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento do olhar, do interpretar, do “colocar-se em movimento”. Nessa linha de pensamento, Sarrazac (2012) destaca que os gestos, as mímicas, o texto, o espaço e o movimento da representação são nomeados devir cênico, pois envolvem toda a teatralidade.

No ambiente escolar, o aprendizado do devir cênico, que pode ser denominado alfabetização cênica, auxilia o aprendiz no despertar criativo, como também no desenvolvimento do espectador ativo. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o ensino de Teatro tem como papel norteador o processo de ação-reflexão-ação (BRASIL, 2006). A Arte no ambiente escolar desperta o gosto, a criatividade e amplia o repertório artístico do estudante, também como espectador e apreciador de Arte. Assim, toda desenvoltura do aprendiz que demonstre esse gosto no ambiente escolar é válida. Muitas vezes, temos grandes apreciadores sem habilidades artísticas específicas, mas espectadores assíduos, evidenciando o papel da Arte nessa realidade. Dessa forma, o papel criativo no ensino de Arte é para que cada estudante possa compreender, vivenciar e se tornar apreciador e/ou intensificar apreciações artísticas em suas diferentes áreas, valorizando seu meio cultural e buscando conhecer outras realidades.

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio,

[...] a análise dos fundamentos culturais presentes no jogo ou no espetáculo estabelece uma aproxima-

ção entre os códigos da linguagem e os modos pelos quais ela se manifesta, redundando no estabelecimento de elos entre o produto apreciado e os dados do receptor. Dessa maneira, no cerne dessa relação instaura-se o processo de contextualização (sócio-histórica, antropológica, estética, filosófica etc.) que favorece a aprendizagem significativa, ou seja, o enlaçamento dos conteúdos de Teatro aos das demais disciplinas e à realidade (BRASIL, 2006, p. 191).

Com a intenção aqui direcionada ao aprendizado processual cênico, o aprendiz usufrui da comunicação e do processo criativo da própria prática, podendo colaborar com a difusão de ideias de produção dos valores culturais, pertinentes ao processo de criação, cumprindo não só uma função integradora, mas que oportuniza ao adolescente que se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais da comunidade em que vive, mediante trocas entre seus pares. No Teatro, o corpo é utilizado como instrumento de diálogo, com o qual o educando se expressa e estabelece comunicação. O Teatro exige do ser humano “a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação” (BRASIL, 1998, p. 57).

Neste início de século, estamos vivendo um momento em que a cultura é volúvel e depreciada. Por isso, como docente, vejo a importância de propiciar práticas pedagógicas para o olhar criativo na vida do aprendiz, independentemente da área de conhecimento, incluindo a área de Teatro no âmbito escolar.

Depois de alguns anos na docência envolvida com o ensino do Teatro na Educação Básica, apresento algumas práticas ocorridas no ano letivo, dinâmicas que despertaram nos discentes o gosto pela Arte e pela cultura, por meio das quais foi possível observar uma aprendizagem significativa que valorizou as diferenças e a criação artística.

5. DEVR CÊNICO NAS CENAS BREVES

O devir cênico, independentemente do espaço emancipatório, é fundamental para o despertar cênico e, com as turmas do Ensino Médio do IFPR, *Campus* Colombo, não foi diferente. Ao participar de práticas teatrais, o aprendiz tem a oportuni-

de de legitimar os seus direitos dentro de um contexto, assim como as relações entre os estudantes, tanto na sua individualidade quanto no coletivo, expressivamente (BRASIL, 1998).

O componente curricular Arte I, ofertado no Ensino Médio Profissionalizante em Informática e Técnico em Alimentos do referido *campus*, é contemplado uma vez por semana, com 50 minutos de duração. As turmas são divididas em dois grupos: um grupo participa das aulas de Artes Visuais e o outro, das aulas de Teatro.

Este relato apresenta o que aconteceu durante cinco encontros com cada turma, em que foram trabalhadas questões da alfabetização cênica para o despertar criativo. No primeiro encontro, as práticas pedagógicas foram voltadas para o despertar corporal, por meio de dinâmicas que modificassem ou trouxessem aos estudantes um novo “olhar” sobre si e sobre o grupo dos discentes dos cursos médios profissionalizantes envolvidos. A prática foi realizada em espaço aberto, no bosque do *campus*. Iniciamos com uma roda, contando até nove, e um dos discentes deveria esticar os membros superiores e inferiores, estabelecendo-se uma sequência de estudantes, um de cada vez, em movimento acelerado, como se fosse um fio esticando os membros. Essa dinâmica foi utilizada para aquecimento rápido dos participantes.

Na segunda proposta, após o aquecimento corporal, em formação de roda e sentados, desenvolveram práticas de utilização da voz, para estimular a experimentação, o autoconhecimento corporal e a voz. Nesse encontro, as práticas foram de noções de expressão espacial cênica, na quadra fechada do *campus*. De acordo com a orientação, os discentes deveriam caminhar pelo espaço determinado conforme a solicitação, sendo os movimentos na contagem de um a dez – movimento muito lento (*slow motion*) no número um, aumentando-se a expressividade de acordo com a contagem. Eles comentaram a semelhança do caminhar de muitas pessoas e a necessidade de fazer o mesmo diante do solicitado.

Na proposta seguinte, os discentes tiveram que se deslocar em pequenos grupos, de acordo com as semelhanças de

vestimentas. Posteriormente, foi dada a eles uma pequena folha autocolante, a ser colocada nas suas costas. Eles deveriam registrar na folha de - no mínimo - três colegas da turma uma qualidade deles. Posteriormente, na roda de conversa, leram as qualidades de seus colegas e, como um dos instrumentos avaliativos, mencionaram uma palavra sobre o encontro. Houve a solicitação de uma frase de gosto pessoal para o encontro seguinte.

No terceiro encontro, os estudantes apresentaram maior disponibilidade para participação nas propostas e no expressar cênico e movimentação com maior descontração e maior consciência para voz expressiva. No desenvolvimento de uma das atividades (a adaptação da brincadeira conhecida como “teia de gato”) em sala de aula, foi utilizado um rolo de barbante e, sob a orientação de um dos envolvidos, os participantes pegaram três pedaços e amarraram em cadeiras e/ou carteiras da sala. Receberam orientações para utilizar o espaço em nível baixo, médio e alto, com seu corpo, não podendo encostar nenhuma parte dele nos barbantes, nem nos seus, nem naqueles que foram organizados pelos colegas. A cada desafio proposto para essa movimentação, ampliou-se a expressividade corporal, de maneira lúdica. Essa prática possibilitou o trabalho em equipe, a observação de regras estabelecidas e a “solução” e/ou adaptação aos desafios encontrados.

No decorrer da proposta, a repulsa/estranhamento foi a primeira reação. Isso aconteceu pelo fato de vivenciarem situações que “fugiam” do cotidiano, geralmente permeado por recursos midiáticos e *games*. Ao iniciar a proposição da prática, poucos estudantes encontraram-se no processo, mas logo começaram a fruir pela Arte, identificaram-se com ela. O interesse intensificou-se no desenvolvimento das atividades e todos participaram efetivamente, sugerindo novas propostas cênicas e compartilhando suas vivências com a comunidade interna institucional.

No quarto encontro, o espaço emancipatório utilizado foi a quadra de esportes coberta. Nesse encontro, os adolescentes já estavam se disponibilizando a participar das propostas com maior veemência e as práticas teatrais ampliaram-se para atividades coletivas. A abordagem, nesse momento, foi para um novo perfil, focalizado em fatos do dia a dia.

Nessa fase da vida, o adolescente apresenta diversos estranhamentos na sua expressividade, muitas vezes revelando dificuldades, devido às suas marcas pessoais e sociais. Com a atmosfera cênica das atividades propostas, houve a necessidade de os estudantes se fazerem presentes na criação, com momentos de autopercepção, como também percepção do ambiente.

A presença numa ação cênica reflete-se em dois momentos: por meio da expressividade cênica espacial e pela expressividade memorial, com base em textos curtos, breves. Essa dinâmica auxilia na responsabilidade de olhar o outro e o grupo. Assim, como proposta cênica, para auxiliar na criação de cenas breves, foi apresentado “Livro veio de longe”. Deveria ser memorizada conforme segue:

1. Esse livro veio de longe?

1. Tem presente?

2. Presente tem.

Essa dinâmica foi realizada na formação de roda, com os participantes sentados, havendo mudança na tonalidade da voz, encerrando-se com improviso de personagens (bruxa, criança, mudança de intenções da voz ou imitação de personagens de filmes).

Com base no texto, em pequenos grupos, foi solicitado que criassem cenas breves com uma temática livre, mas que deveriam ter as falas da proposta cênica “Livro veio de longe”. Como atividade extraclasse, foi solicitado um exercício cênico: deveriam criar uma cena breve utilizando como cenário, no mínimo, uma cadeira, com criação de figurinos e empregando a fala do exercício “Livro veio de longe”, com mudança de intenção proposta no texto referenciado.

Para o encerramento da sequência pedagógica, no quinto encontro, os discentes realizaram a apresentação, na quadra coberta do *campus*, das cenas breves criadas na atividade extraclasse, justamente para a observação dos espaços emancipatórios.

As cenas breves realizadas pelas turmas do 1º ano dos cursos técnicos em Alimentos e Informática foram representadas por temáticas que circundam o “universo” do adolescente (drogas, violência, dificuldade de entrosamento, empoderamento da mulher e homicídios). Mesmo já conhecendo todos os colegas de turma, a princípio, os grupos solicitaram que as apresentações fossem apenas com a parte da turma que estava nas aulas do ensino de Teatro, pois não queriam se expor para a outra parte, que estava nas aulas do ensino de Artes Visuais, divisão comentada no contexto inicial dessa sequência pedagógica.

Alguns alunos, após a apresentação, perceberam que deveriam apresentar para a comunidade interna institucional, principalmente pelas abordagens que os grupos usaram nas suas cenas breves, as quais tinham aproximadamente de três a cinco minutos. Todas as apresentações, que foram em torno de 50, tiveram diversos temas, que foram abordados de maneiras diferentes, superando a expectativa da própria proposta pedagógica.

Na autoavaliação, os estudantes comentaram que ficaram surpresos com a desenvoltura de vários colegas e com a diversidade com que os elementos cênicos foram utilizados. Algumas sugestões deles foram: continuidade da dinâmica proposta pelo *campus* de as áreas de Artes Visuais e Teatro serem oferecidas concomitantemente; criação de um festival para apresentar os resultados; criação de peças para apresentar fora do *Campus Colombo* e do Festival do Minuto (festival audiovisual de adolescentes para adolescentes).

A sequência pedagógica teatral proposta propiciou e instigou o interesse e entrosamento cênico entre os pares, o fortalecimento da vontade de criar cenicamente e novas possibilidades para a representação teatral na comunidade do IFPR, *Campus Colombo*.

6. RESULTADOS DAS CENAS BREVES

Com base no processo de ensino e aprendizagem em relação à criação das cenas breves, foram dispostas algumas estratégias para despertar o gosto do estudante por vivenciar e apreciar práticas que envolvem as artes cênicas. A cada di-

nâmica, os discentes comentavam suas dificuldades, suas percepções em relação à interpretação, as diferentes possibilidades de cenários, a utilização de espaços alternativos para o desenvolvimento das práticas teatrais, os princípios de construção de uma personagem, sua caracterização e o que é possível fazer com elementos encontrados no cotidiano.

Ao descrever os cinco encontros, a intenção foi demonstrar que as práticas pedagógicas utilizadas despertam o processo de criação, os estudantes envolvem-se e se expressam por meio dessas ações, sendo a escola um dos lugares que podem e devem propiciar o ensino do Teatro.

No que se refere aos espaços de desenvolvimento de práticas pedagógicas teatrais, a diversidade de locais encontrados no ambiente escolar e sua utilização caracterizam-se como espaços emancipatórios. Ter um espaço formal para o ensino do Teatro faz-se necessário, mas a exploração dos diferentes espaços escolares contribui para o processo de criação e reafirma o conceito do devir cênico. Nesse sentido, os espaços emancipatórios auxiliaram a criatividade dos grupos e o entrosamento vivenciado por meio do devir cênico, por sua vez, possibilitou uma desenvoltura para a expressão cênica.

Os estudantes destacaram a quadra esportiva como um espaço contribuinte para a realização de práticas teatrais, pois, mesmo com a dificuldade da projeção vocal, a amplitude do local propicia a realização de cenas e a apreciação dos demais colegas, enquanto um aluno e/ou grupo apresenta suas breves *performances*.

No momento da apresentação de cenas breves, os estudantes superam ou amenizam diferentes limitações pessoais: a exposição para com o “outro” faz com que existam marcações, ou seja, um planejamento para que as cenas ocorram conforme as combinações prévias. Existe a responsabilidade de cada participante, individual e coletivamente, o que evidencia conhecimentos além da própria área do Teatro, da temática envolvida, e permeia a empatia, o cuidado com o outro, o respeito ao espaço e o “olhar” mais atento ao que está ao redor, pois pode ser utilizado para enriquecer essas práticas.

Com relação às temáticas das cenas breves, a interação entre a forma, o conteúdo e o processo de desenvolvimento contribuiu para a percepção da criação artística individual e coletiva, com os estudantes podendo buscar mais conhecimentos sobre a adolescência, violência e temas transversais.

A experiência relatada demonstra algumas possibilidades de processos criativos em espaços emancipatórios e que, no ambiente escolar, as aulas do ensino de Arte (nesse caso, voltadas ao ensino do Teatro) podem se embasar no devir cênico para práticas pedagógicas teatrais, incluindo a realização de cenas breves com e pelos estudantes do Ensino Médio Integrado.

7. REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: arte. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 maio 2016.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.

FERRAZ, H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SARRAZAC, J. P. (Org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

1. INTRODUÇÃO

Na posição de professora de Teatro do *Campus Macaé* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), em que as aulas de Arte são oferecidas em um dos quatro anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, neste texto, relato algumas aulas que compõem uma amostra representativa do trabalho como docente dessa disciplina.

Macaé é uma cidade do Norte Fluminense, considerada uma capital do petróleo. Grande parte do seu desenvolvimento deu-se graças à presença da Petróleo Brasileiro (Petrobras) em seu território. Nesse sentido, o IFF Macaé (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet) surgiu da demanda de profissionais para atuar na área petrolífera e suas adjacências. Atualmente (2018), no nosso *campus*, oferecemos os seguintes cursos técnicos integrados: Eletromecânica, Automação, Eletrônica e Meio Ambiente.

À primeira vista, esse não parece um ambiente propício ao trabalho com Arte, Teatro, mas nós, professores de Arte das escolas profissionalizantes, conhecemos as dores e alegrias de atuar com esse público. E as alegrias são muitas, sim!

Dentro desse universo repleto de matérias técnicas e exatas, o Teatro e todas as outras Artes representam uma espécie de sopro de vida. No meu trabalho, assim como na minha vida, busco sempre o que é vivo, o que faz vibrar, o que dá sentido à nossa existência. É disso que trata este texto.

2. A AULA MAIS VIVA DE TODAS

A primeira aula que relatarei foi uma das mais interessantes que já vivenciei no IFF Macaé. Não foi exatamente uma aula de Teatro, mas, sem dúvida, foi extremamente viva.

Era preciso fazer uma reposição de aula para quatro turmas ao mesmo tempo, devido a um dia que falei. Comecei a

pensar: o que eu faço com mais de cem adolescentes juntos; mas algo que seja de **verdade**, que não seja só para **cumprir**? Então, inspirada no vídeo *A educação proibida*³⁷, a que assisti para fazer minha dissertação, comecei a perguntar para eles: “*O que vocês gostariam de aprender?*”. Várias coisas surgiram, como gastronomia, astronomia, cinema etc. Depois, parti para outra pergunta: “*Dentre essas coisas, o que você acha que poderia ensinar?*”. Então, cheguei à pergunta final: “*O que você sabe fazer e gostaria de ensinar?*”, que acabou como balizadora da aula.

Surgiram ideias para diversas oficinas; em acordos coletivos, definimos por quem seriam dadas e os locais adequados. Concordamos que a quadra seria o lugar onde quase todas as oficinas poderiam acontecer, além do campo de futebol. Definimos todo o material que seria necessário e dividimos o que seria de responsabilidade de cada um. A aula seria numa quarta à tarde (dia 20/08/2014), das 13h30 às 16h30.

Seriam dadas as oficinas: dança (subdividida em quatro: balé, *free step*, forró e axé), violão, *muay thai*, *taekwondo*, técnica de goleiro, basquete e percussão, além de uma proposta bem interessante de um aluno chamado Nhamor, que, ao ser indagado sobre o que sabia fazer, após ficar um bom tempo repetindo “*eu não sei fazer nada*”, disse saber dar conselhos de amor. Imediatamente, eu sugeri: “Ótimo, então essa será a sua participação! Levaremos duas cadeiras de praia e *uma plaquinha: ‘Conselhos de Nhamor’ e você passará a tarde dando conselhos de amor. Topa?*”. Ele topou e assim foi feito.

A ideia era que várias oficinas acontecessem simultaneamente e que os alunos pudessem circular entre elas. As primeiras oficinas realizadas foram as de técnica de goleiro, basquete e *taekwondo*. Houve alunos que ficaram o tempo todo só em uma delas e outros que circularam pelas três. Essas oficinas duraram cerca de 20 minutos.

Logo depois, começou a oficina de balé, com a professora de sapatilha de ponta, roupas adequadas e música clássica. Essa oficina contou com a participação de muitos meninos,

³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>>. Acesso em: 20 set. 2014.

graças a uma negociação feita anteriormente que garantiu a participação das meninas também no *muay thai*. A aula foi de alongamento, posições, passos e piruetas. Foi uma aula planejada previamente e com encadeamento lógico, com muitos participantes. A participação e dedicação dos meninos, em uma quadra aberta, em que curiosos observavam de fora, foi realmente surpreendente e linda, pois, apesar dos grandes avanços nas questões de gênero, hoje, em pleno século XXI, meninos fazendo balé ainda são uma coisa rara e pouco aceita em nossa sociedade, principalmente em cidades do interior, como Macaé.

Concomitantes ao balé, outras atividades iniciaram-se: os Conselhos do Nhamor (que ficou até o fim da aula, com fila de pessoas esperando para ouvir os conselhos dele), a oficina de percussão e a oficina de violão. A de percussão foi realizada com sucatas que os alunos encontraram em um exercício de deriva³⁸ pela escola, realizado em algumas aulas anteriores. A oficina começou um pouco caótica, mas, após algumas orientações minhas, eles passaram a experimentar diversos ritmos, como *funk*, samba, axé, e seguiram sozinhos. O pessoal do violão iniciou tímido, cada um tocando uma música sozinho, mas depois chegaram meninas falando que queriam aprender a tocar e o grupo ficou trabalhando junto até o fim da aula.

A oficina de *muay thai* foi a próxima e começou com uma demonstração de defesa pessoal (que eles ensaiaram com antecedência) no campo de futebol. Por alguns minutos, todas as oficinas foram interrompidas e os alunos deslocaram-se para o campo para assistir à abordagem de dois rapazes a uma menina de mochila, que, com alguns golpes, se livrou deles. Essa atividade foi executada com precisão e prendeu a atenção dos espectadores. De lá, todos voltaram para a quadra, alguns para

³⁸ A proposta da aula de deriva foi que os alunos caminhassem sem rumo pela escola, que tem uma área superior a 20 mil metros quadrados; estimulados por seus sentidos, que seguissem um cheiro, uma imagem, um som, entre outras coisas. Essa aula foi inspirada no conceito de deriva do Movimento Internacional Situacionista da década de 1960. Guy Debord, artista francês e um dos principais pensadores do movimento, escreveu que “uma ou várias pessoas que se dediquem à deriva estão rejeitando, por um período mais ou menos longo, os motivos de se deslocar e agir que costumam ter com os amigos, no trabalho e no lazer, para entregar-se às solicitações do terreno e das pessoas que nele venham a encontrar” (DEBORD, 2003, p. 87).

as oficinas de percussão e violão, outros para a fila dos conselhos e para a oficina de axé e forró, que se iniciava, e outro grupo para a aula de *muay thai*, que, como fora acordado, estava cheia de meninas, treinando socos com luvas como as de boxe, algo que também é incomum para elas ainda hoje.

Houve, ainda, a oficina de *free step*, uma dança de movimentos rápidos com os pés que acontece com música eletrônica. Essa oficina foi dada por dois alunos, um deles muito tímido, desses que a gente nem sabe como é a voz, pois nunca se pronuncia em sala de aula. Ele ensinou ao grupo e ainda fez uma exibição de dança com muitos passos complexos e bastante energia.

Quando a oficina de *muay thai* terminou, sugeri que tentássemos juntar as oficinas de violão, percussão e dança com uma música, para encerrar a aula. Eles escolheram uma música popular do momento (*Lepo lepo*, do grupo Psirico) e todos os alunos reuniram-se para esse momento final, cantando, dançando ou tocando algum instrumento.

Finalizamos a aula dançando uma ciranda e dizendo: “*Eu seguro na sua mão e olho nos seus olhos, para que juntos possamos fazer o que eu não posso fazer sozinho*”. Deitamo-nos todos no chão, num grande círculo no centro da quadra, fechamos os olhos por um minuto e nos sentamos para os comentários finais dos alunos.

Em geral, eles acharam muito bom, gostaram do clima da aula, de se integrar com outras turmas, de fazer coisas diferentes e de aprender algumas coisas novas. Muitos sugeriram que fizéssemos esse aulão em todos os meses ou até todas as semanas. Um dos alunos, que sabia tocar violão mas, por ser muito tímido, relutou muito em aceitar ensinar, disse que se sentiu muito bem por poder ajudar alguém a tocar.

Quando fui devolver a extensão para o moço responsável pela manutenção da escola, ele me surpreendeu com a pergunta: “*Poxa, professora! Já acabou a festa?*”, a que respondi: “*Já. Mas não era festa, era aula*”. Ele: “*É? Mas estava tão animado... Parecia festa!*”.

Talvez essa tenha sido uma das aulas mais “vivas” que já experienciei em minha carreira de professora. Foi uma aula com muitos risos soltos, muita alegria, muita dança, corpos em movimento e liberdade. Foi uma aula que partiu do interesse dos alunos, em direção ao interesse de outros alunos também, todos contentes por poderem ensinar algo e aprender algo. Uma aula em que a disciplina era uma parceira afetiva, que surgia com naturalidade e delicadeza, apenas para que as oficinas pudessem acontecer. Onde era preciso fila, fez-se fila. Onde era preciso roda, fez-se roda. Onde era preciso silêncio, fez-se silêncio; mas, onde eram possíveis o grito, a comemoração, a expansão corporal e vocal, também se fez tudo isso.

Como afirma Larrosa (2014, p. 12-13), nessa aula aconteceu algo que

não se pode definir nem tornar operativo, mas sim que, de alguma maneira só se pode cantar. Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar e de continuar cantando, porque justamente é isso o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva [...].

Eu aprendi muito com essa aula. Aprendi a respeitar os saberes dos meus alunos, a admirá-los. Aprendi que pode ser muito interessante para mim, como professora, exercer algumas vezes a função de um juiz de futebol, que apenas acompanha as jogadas e lembra as regras fundamentais da partida, e lembrar que meus alunos sabem jogar sozinhos, que conhecem as regras e têm suas táticas. Posso ser menos impositiva e abrir mais espaço para eles. Acho que essa atitude faz com que todos cresçam e aprendam muito.

Podemos observar a importância desse trabalho também para os alunos no seguinte depoimento, dado em sua autoavaliação na disciplina, no fim do ano:

Primeiramente, as aulas de Artes nos possibilitam descobrir novos caminhos que até então nem pode-

ríamos imaginar que existiam, como fazer Arte por nossa conta, tendo que produzir vídeos envolvendo ideias que foram aprendidas nas aulas (cooperação, liderança, criatividade, união), fazer encenações teatrais baseadas em livros ou na própria imaginação, além de poder fornecer ou aprender por meio de oficinas artísticas com outros alunos; também temos as aulas de Arte como um exercício de relaxamento e para pensar como podemos ser melhores uns com os outros (Aluno do ano letivo de 2014).

Joseph Jacotot, pedagogo francês do século XIX, foi chamado para lecionar nos Países Baixos para alunos que não falavam francês, enquanto ele mesmo não falava holandês. Ao conseguir fazê-lo, ainda assim, percebeu que “não era o saber do mestre que ensinava o aluno, mas o modo de abordagem do conhecimento [...]. Pode-se de fato ensinar o que se ignora, desde que se estimule o aluno a usar sua própria inteligência no processo” (DESGRANGES, 2011, p. 65).

Eu, cada vez mais, acredito nisso. A experiência com esses jovens do IFF tem me mostrado que, sim, é possível ensinar o que ignoramos. Para isso, precisamos começar aceitando, reconhecendo e valorizando os saberes que esses meninos já trazem consigo; o que Paulo Freire já falava há muito e muito tempo, mas que pouco se pratica. Depois, é sempre interessante perguntar, como o faz José Pacheco, um dos criadores da Escola da Ponte³⁹: o que queres saber? E daí seguir com bastante liberdade e responsabilidade, guiando o processo de aprendizagem, da maneira mais sutil possível.

3. CADA UM LUTA COM AS ARMAS QUE TEM

Podemos observar que, nas escolas tradicionais, em geral, os alunos são vistos como uma massa homogênea, e não como indivíduos únicos e particulares. Nesse contexto, o ensino do Teatro, assim como o de Artes Visuais, Música ou Dança, pode e deve envolver a subjetividade de cada estudante e, dessa maneira, “desmassificar” um pouco esse processo educativo.

³⁹ A Escola da Ponte situa-se em São Tomé de Negrelos, distrito do Porto. Apresenta-se com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional e está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros.

Como afirmam Batista e Canda (2009, p. 114),

pode-se compreender que o processo artístico pedagógico é aquele que possui um ponto de partida, mas não um ponto de chegada exato e igual para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Ou seja, os estímulos, técnicas e materiais disponíveis para o trabalho criativo pode ser comum a todos, mas a expressão individual é peculiar a cada aluno na escola.

Portanto, ainda que a estrutura tradicional da escola em que trabalho não seja a que idealizei, ainda que eu tenha pouco tempo para estar com muitos alunos (e não o contrário, como gostaria) – ou melhor, por isso mesmo –, preciso travar uma luta diária, fazer um esforço constante para não entrar na “caixinha” que me foi reservada dentro dessa estrutura, para não me deixar enquadrar, para subverter esse modelo e dar um jeito de ser fiel ao modelo educacional em que acredito.

Tal constatação vai ao encontro do exposto por Michel de Certeau, historiador francês que, no seu livro *A invenção do cotidiano*, fala sobre as microrresistências e as microliberdades que nos permitem não apenas sobreviver dentro de sistemas opressivos, mas até mesmo gerar algumas modificações neles. Como afirma Bittencourt (2012, p. 154), para Certeau,

inúmeras realizações inventivas poderiam provar [segundo o autor, para aqueles que souberem ver] que as massas não são necessariamente tão obedientes e nem passivas, mas podem praticar uma criatividade cotidiana de forma a procurar viver da melhor maneira possível as injustiças da ordem social e a violência das coisas forçadas.

Foi assim quando, em março de 2015, um aluno perguntou se poderia trazer seu *videogame* para a aula. Esses estudantes sempre me surpreendem – e que bom! Veja a ideia do jovem: trazer *videogame* para a escola, onde já se viu? E o que isso teria a ver com Arte? Foi exatamente o que pensei, mas há um mecanismo em minha cabeça que, quando ouve “onde já se viu?”, imediatamente responde: “e por que não?”, o que me faz embarcar em aventuras maravilhosas por essa vida afora.

Acolher e aceitar a cultura e o conhecimento prévio dos alunos é um importante ponto de partida para o aprendizado,

em todas as áreas e em Arte também. Além disso, como destacam Brazil e Marques (2012, p. 121), “a arte dos estudantes está nas capas dos cadernos, nas camisetas, nas mochilas, na cor e corte dos cabelos, nas paredes e nas mensagens dos banheiros”. Por que não estaria também nos seus jogos eletrônicos?

Aliás, concordo com o que Dewey (2010) fala sobre a separação que se faz entre a Arte e a vida cotidiana. De acordo com ele,

em geral, há uma reação hostil à concepção da arte ligada às atividades da criatura viva em seu ambiente. A hostilidade à associação das belas artes com os processos normais do viver é um comentário patético ou até trágico sobre a vida, tal como comumente vivida. E somente pelo fato de a vida ser usualmente muito mirrada, abortada, embotada ou carregada que se alimenta a ideia de haver um antagonismo intrínseco entre o processo de vida normal e a criação e apreciação de obras da arte estética (DEWEY, 2010, p. 97).

Partindo dessa afirmação, penso que temos um desafio: tornar nossa vida digna de se aproximar das obras de Arte, saindo da inércia, da monotonia e do estado de anestesia em que muitas vezes nos encontramos no nosso cotidiano. Precisamos encontrar prazer e sentido no nosso dia a dia, nas pequenas coisas, e não apenas nos fins de semana, férias ou aposentadoria, pois então pode já ser tarde demais. Vivendo-se um cotidiano vibrante, a aproximação entre a vida e a Arte poderia acontecer mais natural e tranquilamente. Afinal, precisamos integrar os pedacinhos de nós que foram historicamente espalhados ao longo do tempo: corpo, mente e coração; Arte e vida; educação e experiência.

Desse modo, ao receber a proposta de levar o *videogame* para a sala de aula, lembrei-me de um jogo chamado *Just dance*, que consiste em imitar os passos de dança do vídeo e que dispõe de um sensor (o *knect*), que diz se você está realizando os passos de maneira correta, pontuando-os. Pode ser jogado individualmente, em duplas ou mesmo em grupos de até quatro pessoas. Perguntei à turma o que achavam da ideia e a grande maioria aprovou alegremente. Disse ao menino que poderia trazer o equipamento, mas teria que articular o empréstimo do *videogame*, do *knect* e do jogo. Tudo acertado, marcamos a aula

para a semana seguinte, em uma sala com *data show*, para que os vídeos pudessem ser projetados na parede.

No início, eles estavam um pouco tímidos. As meninas, que já estavam acostumadas e conheciam as coreografias, começaram o jogo, mas não demorou muito para os demais se empolgarem; em pouco tempo, havia uma fila de jogadores e até mesmo as meninas e meninos mais tímidos estavam jogando. Toda a turma estava envolvida, cantando, dançando, torcendo ou acompanhando os passos no fundo da sala.

Foi interessante observar os movimentos corporais e as situações físicas em que se colocaram esses jovens, apenas por estarem em situação de jogo. Eles liberaram seus corpos e fizeram movimentos que jamais fariam, ou pelo menos não fariam com tanta espontaneidade e alegria se fosse uma situação de aula formal.

Pode parecer pouco, afinal são apenas jovens dançando, porém são jovens muito tímidos e “travados”, que possuem uma relação complicada com seu corpo, têm extrema dificuldade de se comunicar e de se relacionar em grupo. Portanto, na verdade, o que aconteceu ali foi grandioso, principalmente para eles mesmos.

Um dos alunos, que participou também dessa aula, escreveu em sua autoavaliação de fim de ano:

O que eu tenho a dizer sobre a minha experiência nas aulas de Artes é que eu nunca tinha visto aulas de Artes daquele jeito; era uma coisa mais... corporal, espacial... usar o corpo daquele jeito, e eu não fazia ideia de quantas atividades se tinha disponível que usassem apenas o corpo. [...] Foi algo diferente e único (Aluno do ano letivo de 2015).

Essa relação com o corpo – não deveria ser, mas – é algo raro nas escolas tradicionais. Para esse aluno, foi extraordinário lidar com a sua corporeidade, quando nos parece claro que isso deveria ser prática cotidiana no meio escolar. Duarte Junior (2001, p. 190), nesse sentido, relata que

toda abstração teórica só se mostra realmente eficaz quando principia nesse fato concreto e irreduzível de nossa corporeidade e dos sentidos que a animam. O

vivido, o experimentado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado, e sempre com muito mais força na infância e na adolescência, quando ainda não se acha arraigado em nós esse compulsivo vício da abstração desencarnada.

O fato é que, após bastante trabalho corporal, o tempo da aula acabou e ninguém queria ir embora. Tive que praticamente expulsar os alunos da sala, pois havia outra turma nos esperando. Rapidamente, a notícia espalhou-se e as outras cinco turmas pediram para fazer a aula de *Just dance*, o que aconteceu na semana seguinte, da mesma maneira como aqui relatado.

4. AFINAL, O QUE É UMA AULA VIVA?

Talvez seja preciso fazer, em relação às nossas aulas e escolas, a mesma pergunta que Brook (1999, p. 13) fez em relação à cena teatral: “O que é preciso para transformar o banal em sublime?”. O autor acena com algumas possibilidades de resposta para essa que é uma questão complexa, como também uma questão que temos em nossa vida: como fazer todo esse cotidiano fazer algum sentido, valer a pena, trazer satisfação? Segundo ele, “para que as intenções do ator fiquem totalmente claras, com vivacidade intelectual, emoção verdadeira, um corpo equilibrado e disponível, os três elementos – pensamento, sentimento e corpo – devem estar em harmonia” (BROOK, 1999, p. 14).

Se a centelha de vida, que é o segredo do Teatro vivo, depende da harmonia entre pensamento, sentimento e corpo, penso que uma **aula viva** também deve trabalhar equilibradamente essas três esferas do ser humano. Isso significa que, para que a aula seja viva, não precisamos de mais recursos, tecnologia, quadro inteligente ou qualquer outra coisa nesse sentido (embora não faça nenhum mal nos valermos da tecnologia, como exemplifiquei anteriormente), assim como para o Teatro, que, para ser vivo, não necessita de grande aparato de cenário, figurino, luz ou som. Para fazer Teatro e para ter uma experiência de aula viva, somente uma coisa é essencial: o elemento humano, com todas as suas dimensões: emoção, corpo e mente, não apenas considerando o cognitivo, que é o que as escolas tradicionais costumam fazer.

Esse trabalho requer muito cuidado e atenção, tempo e espaço. Para uma aula viva, precisamos de maior sensibilidade. Como afirma Duarte Junior (2001, p. 180-181),

maior sensibilidade, vale dizer, menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face à consciência de nossa interligação com os outros e demais espécies do planeta. Este, talvez, consista hoje no objetivo básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer.

Quando trabalhamos com Arte na escola, precisamos estar sempre atentos a esse trabalho de sensibilização e de despertar dos sentidos, adormecidos pelo tédio cotidiano.

Outro ponto interessante que Brook (1999) traz em relação ao Teatro, e que acredito que também aconteça na sala de aula, diz respeito à relação com o público, no caso, os alunos. O autor disserta o seguinte:

Nunca se deve presumir, portanto, que aquilo que se faz é automaticamente interessante, nem jamais reclamar que o público é ruim. [...] Pelo contrário, o público é resistente por natureza, e devemos procurar sempre algo que estimule e eleve seu grau de interesse. [...] Mas o grande desafio surge quando a meta não é fazer sucesso e sim revelar significados profundos sem tentar agradar a todo custo (BROOK, 1999, p. 30-31).

Nas escolas, é muito comum ouvir colegas professores dizerem: *“Preparei uma aula ótima, mas a turma não aproveitou nada. Só atrapalhou”* ou *“Eu passei a matéria toda, mas a turma é péssima e não aprendeu nada”*. Como assim? Não é óbvio que existe algo de muito errado nesse discurso?

Do mesmo modo que, para Brook (1999), não podemos dizer que o público é ruim, arrisco-me a dizer que não podemos falar que a turma é ruim. Podemos tentar transpor essa reflexão para a sala de aula, em que o objetivo não deve ser simplesmente agradar o aluno. Veja bem que a meta não seria agradar ou fazer sucesso, mas, sim, revelar significados profundos. Assim, ao partir da simples pergunta sugerida por

um dos fundadores da Escola da Ponte, em Portugal, José Pacheco – o que queres saber? –, ao menos garantimos o interesse inicial.

Seguindo os quatro pilares indicados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo político francês Jacques Delors, em relatório feito para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1999, o caminho pode ficar mais claro. Os pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (DELORS, 2012). Observemos também que é aprender a conhecer e não apenas conhecer, mais uma vez ficando claro que, mais do que o conteúdo, importam os processos de aprendizagem.

Esses processos precisam envolver cada pessoa de maneira integral. Por isso, é necessário também dançar e sonhar, além de pensar. Como diz Alves (1994, p. 76-77),

lição de Zaratustra, que dizia que para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar. Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: 'Conte-me os seus sonhos, para que sonhe-mos juntos!'

Ser um guia sutil, parceiro de dança, cúmplice de sonhos. Talvez seja essa a nossa função como professores, principalmente quando observamos a onda de egoísmo, de barbárie, de violência, de radicalismo, de intolerância e de absurdos por que temos passado nos últimos anos, em todos os cantos do planeta. Ao menos na escola, na nossa sala de aula, precisamos acreditar num mundo melhor. Precisamos fazer um “trabalho de formiguinha”, que pode não dar em nada, mas quem sabe não desencadeamos alguma mudança?

Galeano, no vídeo *Por uma outra globalização* (TENDLER, 2006), diz algo com que concordo plenamente:

Se me perguntas qual será o destino da América Latina, eu não sei. Mas sei qual é o desafio. O desafio é: vamos nos converter na triste caricatura do norte? Vamos fazer como eles? Repetiremos os horrores da sociedade de consumo que está devorando o planeta? Vamos ser violentos e crer que estamos condenados a uma guerra incessante? Ou vamos gerar outro mundo diferente? Vamos oferecer ao mundo um mundo diferente? Este é o desafio que temos apresentado.

Acredito ser esse também o desafio da educação. E o desafio da educação nada mais é do que um desafio de cada pessoa envolvida nesse processo: professores, alunos, técnicos administrativos da educação, pais, governantes, enfim, de todos e de cada um! Vamos continuar reproduzindo esse modelo escolar que massifica as pessoas, que estimula a competitividade, que gera frustração, que coisifica os indivíduos? Ou vamos tentar encontrar outros caminhos, que tenham como base o respeito, a solidariedade, a sustentabilidade e a coletividade?

Faço um esforço para não me acomodar, para não aceitar as coisas como são apenas porque “sempre foram assim”. Brecht (1930, p. 2) já dizia:

Até o mínimo gesto, simples na aparência
Olhem desconfiados e perguntem
Se é necessário, a começar do mais comum.
E, por favor, não achem natural
O que acontece e torna a acontecer:
Não se deve dizer que nada é natural
Numa época de confusão e sangue
desordem ordenada, arbítrio de propósito
humanidade desumanizada
para que imutável não se considere nada!

5. CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO

A busca por brechas, caminhos, microliberdades pode gerar transformações, não apenas no âmbito coletivo e social, mas também – e talvez esteja aí o princípio de toda transformação – em cada ser envolvido nesses processos. Como afirma Larrosa (2009, p. 61),

o eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo.

Nos exemplos de aula que eu trouxe, intuo que alcançamos o estado de aula viva, em que percebemos que estamos todos envolvidos de maneira integral, com corpo, mente e coração em harmonia; em que o cotidiano ganha uma aura sublime e, no fim, nos sentimos plenos, alegres, renovados. Nessas aulas, algo aconteceu: talvez tenha sido a tal da experiência, que nos eleva além de nós mesmos, que nos integra com os outros e com o mundo. Ao menos foi minha percepção, assim como para os que ali estavam, como podemos ler no depoimento de uma aluna em sua autoavaliação:

O que a aula de Teatro fez para mim? Eram 60 min [...] que melhoravam minha semana. Uma horinha de despreocupações, de prestar atenção sobre o meu eu, meu viver... Em mim. No meu corpo e alma. Foi uma pitada de humanização no cardápio do IFF. [...] As atividades realizadas nos colocavam em contato com quem nós menos esperávamos, nos faziam agir como um grupo, enxergar o outro como pessoa, com seus sonhos e esperanças, defeitos e qualidades, e não como meros colegas de trabalho. A enxergar o outro da turma diferente e, conseqüentemente, o outro 'de fora' também. Isso se refletia até nas outras matérias, na hora de ajudar o outro que tinha dificuldade etc. [...] foi um ano muito curto e, se dependesse de mim, teríamos essa aula para sempre. Sinto saudade dos exercícios, do alongamento, dos momentos de conversa com a turma e até dos trabalhos bimestrais que davam trabalho (Aluna do ano letivo de 2014).

A aluna está falando de duas relações importantes, que, segundo ela, foram modificadas a partir das aulas de Teatro: a relação dela com ela mesma e a relação da turma entre si.

Marques (2010, p. 27), em seu livro *Linguagem da dança: arte e ensino*, afirma que “educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano”. Mais adiante, justifica a necessidade de dar sentido ao que fazemos:

Ter o nosso viver impregnado de sentidos nos lembrará a cada instante de que vivemos no mundo e, portanto, de que somos corresponsáveis por ele. Ver, sentir, perceber, construir, articular sentidos fará com que percebamos que somos todos corresponsáveis pela construção não hierárquica de redes de desejos, atitudes, pensamentos, afetividades que formam entrelaçamentos das relações éticas, estéticas e justas que desejamos na/para a vida social comum (MARQUES, 2010, p. 29).

E não é sobre isso que a aluna fala? Seu relato traz justamente a ideia de aula viva, impregnação e sentido, construção de redes mais humanas e solidárias, de que tenho falado até aqui. Por isso tudo, continuo acreditando que devemos ser desobedientes, com responsabilidade, assim como inconformados, criativos, sonhadores e utópicos. Sem isso, nenhuma mudança será possível.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poéticas, 1994.

BATISTA, C.; CANDA, C. **Qual o lugar da arte no currículo escolar?** Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 107-119, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1609>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BITTENCOURT, M. I. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 185-192, 2012. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3091/2210>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRAZIL, F.; MARQUES, I. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

BRECHT, B. **A exceção e a regra**. 1930. Disponível em: <<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/04/a-excessc3a3o-e-a-regra.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BROOK, P. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

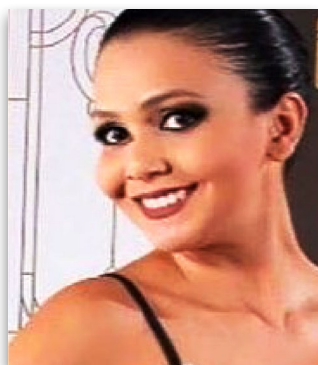
DEBORD, G. E. Teoria da deriva. In: BERENSTEIN, P. (Org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 87-91.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2012.

- DESGRANGES, F. O efeito estético: a finalidade sem fim. **Urdimento**, n. 17, p. 63-69, set. 2011.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- LARROSA, J. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.
- TENDLER, S. **Por uma outra globalização**. 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K6EIIQNsoJU>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALEXANDRA NAIMA MACHADO RUDAKOFF



Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2019). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2014). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Maranhão (2006). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Nos cursos técnicos de Nível Médio, ensina a disciplina Arte, linguagem artística Dança. Na Licenciatura em Artes Visuais, é supervisora de estágio e orientadora de monografias. Na especialização em Arte, Mídia e Educação, ministrou parte da disciplina Imagem, História e Educação.

alexandra@ifma.edu.br

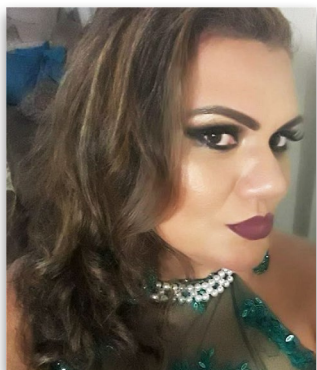
AMANDA CRISTINA FIGUEIRA BASTOS DE MELO



Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2016). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2012). Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Filosofia de Campos (2010). Professora de Artes no IFF, *Campus* Avançado São João da Barra, e coordenadora da disciplina Artes Visuais e Educação no curso de Pedagogia EaD do CEDERJ/UENF. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em ensino de Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, multiculturalismo, leitura de imagens, interdisciplinaridade e livre expressão.

amanda.melo@iff.edu.br

CARINE ROSSANE PIASSETTA XAVIER



Mestra em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina (2016). Pós-graduada em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2008), e em Fundamentos do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná (2004). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela FAP (2000). Docente de Teatro/Arte no IFPR, *Campus Colombo*, com atuação no Ensino Médio Integrado e Proeja. Atuou como coordenadora do Pibid em Teatro e docente na Licenciatura de Artes Visuais, com a disciplina Teatro. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão sobre teatralidades culturais de mulheres da grande região/entorno do município de Colombo e a cena de mulheres quilombolas.

carine.xavier@ifpr.edu.br

CLARICE CRUZ TERRA



Mestra em Ensino do Teatro pela Universidade do Rio de Janeiro (2016). Especialista em Arteterapia. Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2002). Docente de Teatro no IFF, *Campus Macaé*, atuando no Ensino Médio Integrado e Subsequente. Tem experiência na área de educação, Arte e Arteterapia.

clarice.terra@iff.edu.br

CRISTINE ROBERTA PIASSETTA XAVIER



Doutora (2018) e Mestra (2009) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Educação Musical e Canto Coral pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2003). Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná (2002). Docente do Ensino de Arte no IFPR, *Campus Curitiba*, no Ensino Médio Integrado, Subsequente, Superior, especialização e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Supervisora do Pibid (Música). Atuou como docente do curso de Licenciatura em Artes do *Campus Palmas*, coordenadora de estágios e desenvolveu diferentes projetos na área cultural. Membro do Núcleo de Arte e Cultura do *Campus Curitiba*. Tem experiência na área de educação, formação de docentes para o ensino de Arte, políticas educacionais para o ensino de Arte, educação musical e expressões culturais.

cristine.xavier@ifpr.edu.br

HÉLIO DA SILVA JUNIOR



Doutorando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Mestre em Ensino das Práticas Musicais pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2016). Especialista em Educação Musical pela Universidade Cândido Mendes (2014). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música (2009). Docente e Coordenador de Políticas Estudantis de Arte e Cultura no IFF, *Campus Macaé*. Membro da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e *International Society of Music Education* (ISME).

helio.junior@iff.edu.br

JOYCE LUCIANE CORREIA MUZI



Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2016). Mestra em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2011) e em Educação pela Universidad del Norte/Asunción/Py (2010). Especialista em Educação Bilingue para Surdos e Surdas. Graduada em Letras – Português-Espanhol. Docente no IFPR, *Campus* Curitiba. Líder do Núcleo de Estudos Interdisciplinares de Gênero, Diversidade e Inclusão (NeGeDI/IFPR) e pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero (NEG/UFPR). Coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura do *Campus* Curitiba. Realiza trabalhos de pesquisa e extensão nas áreas de estudos feministas, mulheres e cultura, mulheres na literatura.

joyce.muzi@ifpr.edu.br

LIGIA CRISTINA BATTEZZATI



Mestra em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2013). Especialista em Design de Interiores pela mesma universidade (2010). Licenciada em Artes Visuais pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2018). Graduada em Tecnologia em Design de Interiores pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016). Docente do ensino de Arte no IFPR, *Campus* Curitiba, no Ensino Médio Integrado e Subsequente, com destaque para o curso de Processos Fotográficos. Tem experiência como docente do curso técnico subsequente em Design de Móveis. Membro do Núcleo de Arte e Cultura do *Campus* Curitiba.

ligia.battezzati@ifpr.edu.br

MÔNICA MITCHELL DE MORAIS BRAGA



Doutora em Artes pela Universidade de Brasília (2017). Mestra em Cultura Visual (2006) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem especialização em Formação de Professores, PUC/GO (2000), e Licenciatura em Artes Plásticas, UFG (1998). Docente no ensino de Arte/Artes Visuais no IFG, *Campus Inhumas*. Integrante dos núcleos de pesquisa: Incomum – Grupo de Pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades (IFG); Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (UnB) e Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (IFG).

monicamitchell@ifg.edu.br

PRISCILA SOUSA



Mestre em Educação, Ensino e Suas Tecnologias no IFF, *Campus Centro*. Pós-graduada em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial e pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo consórcio CEDERJ. Orientadora educacional do Fundamental II no Instituto Nossa Senhora da Glória e coordenadora pedagógica do Centro de Pesquisa Sonora: Caixa de Música Online.

priscilasousaesilva@gmail.com



Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (2017). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela União das Escolas Superiores de Cuiabá (1992). Formação Pedagógica em Nível Superior para Docente da Educação Profissional, IFSP (2012) e Bacharel em Música pela Faculdade de Artes Alcântara Machado (1987). Docente no IFSP, *Campus* São Paulo. Tem experiência na área de ensino de Arte, com ênfase em Música e Audiovisual, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, aprendizagem cooperativa, didática conectiva, formação de músicos de orquestra de cordas, construção em projetos interdisciplinares de rádio e vídeos com práticas pedagógicas em artes audiovisuais.

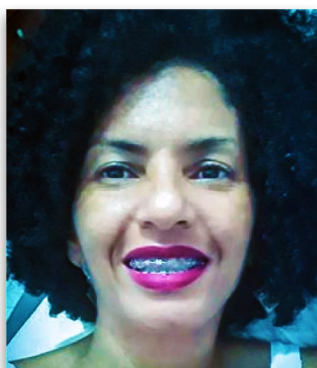
stefanelli@ifsp.edu.br

ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA



Doutora em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com sanduíche na Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (2016). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2007). Especialista em Educação de Jovens e Adultos, UFPR (1996). Especialista em Gestão de Sistema Estadual de Ensino pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998). Licenciada em Educação Artística pela Universidade Feevale (1988), onde também já foi docente. Docente no IFPR, *Campus* Curitiba. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação de adultos e educação e trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: EJA, Educação Técnica, ProEJA, educação e televisão, educação e comunicação e alfabetização de adultos.

rosangela.oliveira@ifpr.edu.br



Mestra em Dança pela Universidade Federal da Bahia (2017). Especialista em Didática Universitária pela Faculdade Pitágoras/Atenas Maranhense (2009). Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Maranhão (2004). Professora de Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus* São Luís/Monte Castelo. Pesquisadora nos grupos: Políticas e Processos Corpo-reográficos e Educacionais em Dança, da UFBA, e Estado, Trabalho e Educação, do IFMA. Experiente na área de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: dança contemporânea, expressão corporal, cultura popular, interpretação teatral, dança na educação escolar, políticas educacionais para a dança e o teatro, relações de gênero e diversidades sociais.

roselobato@ifma.edu.br

ARTISTA QUE CONCEDEU A ARTE DA CAPA

ARIANE BIANCO

Formada em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Metodologia do Ensino da Arte e em Educação Inclusiva/Especial. Natural de Campo Largo/Pr, iniciou suas pinturas na infância. Desde 1999 participa de Exposições regionais, nacionais e internacionais com obras bi e tridimensionais. Atualmente possui um Ateliê de Pintura onde ministra aulas para crianças e adultos, em sua cidade natal. Trabalha na Escola Especial Dra. Zilda Arns com o projeto de Pintura e Arte Terapia para crianças portadoras de necessidades especiais e participa de Projetos Sociais ministrando aulas de Pintura.



Email: arianebianco75@gmail.com



Realização:



EDITORA
IFPR

Parceria:



EDITORA
IFAC