

Arte no ensino fundamental: corpo(reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística

Gilberto Aparecido Damiano
& Tania Moreira

Resumo

O artigo aborda questões sobre corpo(reidade), currículo (fragmentado), polivalência e equipes multiartísticas, que se articulam por meio de projetos de trabalho, no ensino da Arte no Ensino Fundamental brasileiro (5º – 9º. anos). Entende-se a Arte-Educação como área de saber empírico-conceitual ou epistemologia da arte (Barbosa, 1998) e a possibilidade de uma Educação Estética (EE) que (trans)forme a singularidade humana e nossas relações sociais mais amplas articuladas à visada transdisciplinar nos processos de aprendizagem e promova o encontro das linguagens artísticas, mídias e referenciais epistemológicos (Duarte Jr., 2004). Nesse caso, a corpo(reidade), mais que um conceito, é percebida como o organismo vivo que supera polarizações e dualidades (Serres, 2004; Merleau-Ponty, 1996). Também, dados os problemas do currículo (fragmentado) e do exercício da polivalência, articula-se a ideia da atuação cultural com equipes multiartísticas através de projetos de trabalho (Hernández, 2007). Enfim, uma Educação Estética como possibilidade de ampliação cognitiva, afetiva, imaginativa, criativa e crítica.

Palavras-chave

educação básica; corpo(reidade); currículo (fragmentado); polivalência; equipe multiartística; projetos de trabalho.

Introdução

O artigo tem como focos a corpo(reidade), o currículo (fragmentado), a polivalência e a viabilidade de termos equipes multiartísticas, através de projetos de trabalho, no ensino da Arte no Ensino Fundamental brasileiro (5º. – 9º. anos). Entende-se a Arte-Educação como área de saber empírico-conceitual, ciência ou epistemologia da arte (Barbosa, 1998; Silva e Araújo, 2009a) e pensa-se uma Educação Estética (EE) que atue na (trans)formação da singularidade humana, de nossas relações sociais mais amplas e que, embora não se reduza ao ambiente escolar, nele pode encontrar espaços privilegiados; campo que articula a dimensão coletiva e a visada transdisciplinar no processo informal, formal e não-formal. EE como uma ação artística que promove o encontro das variadas linguagens artísticas com as inúmeras mídias e referenciais epistemo-estéticos, podendo efetivamente contribuir para a formação estética, ou educação dos sentidos (Duarte Jr., 1995; 2004), dos envolvidos na Educação. A Arte, então, como campo privilegiado da EE, oferece a ampliação das atuações cognitivas, imaginação, criatividade, crítica e para a expressão mesma do emocional e das sensações, da sensibilidade; estímulos para o sonho, a fantasia e novas possibilidades de ser e sentir (Duarte Jr., 1995). E o arte-educador se coloca, então, como potencial transformador, como afirma Varela: “Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer o papel de agente transformador na escola e na sociedade” (*Apud* Fusari e Ferraz, 2001: 20). Não se pode deixar de aliar, também, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) no educar com imagens e com as linguagens artísticas como condições *sine qua non* de aprendizagem tanto de alunos quanto de professores. Nessa direção, estão as orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais/Brasil através dos Conteúdos Básicos Comuns - CBC (Pimentel *et al.*, 2009: 13):

Entendendo o ensino de Arte como agente transformador e formador do cidadão, estão elencados objetivos, em que estão contempladas a memória do patrimônio cultural, novas e possíveis leituras do mundo por meio de sons, imagens e movimentos e o entendimento da sociedade por meio de atividades práticas de pesquisa, criação e fruição em arte. Estabelece-se a contextualização desses objetivos, conteúdos e estratégias, respeitando as ações individuais e coletivas em diferentes comunidades, resguardando sempre seus valores culturais e patrimoniais.

Arte é percebida por nós, enfim, como lócus de confrontação das racionalidades e sensibilidades, individuais e coletivas; espaço-tempo de transracionalidades que escapam à unidade da razão instrumental, e onde se afirma a concomitância do inteligível (cognição) e do impulsivo (corpo) inerentes à nos-

sa efetividade (*Wirklichkeit*). Nesse sentido, o campo da EE, que não está unicamente ligado à Arte, é fundamento da Educação e crítica das formulações educativas prescritivas (ou controláveis) em que a “visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e seqüências de uma formação sistemática” (Goodson, 2007: 242). EE como perspectiva multirreferencial sápie de que “não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiro no corpo inteiro, cujas metamorfoses gestuais, posturas móveis e a própria evolução imitam tudo aquilo que o rodeia” (Serres, 2004: 68). Com esse ponto de vista, realizamos pesquisas, com alunos do Ensino Médio, de graduação em Arte e professores do Ensino Fundamental, que mostraram a experiência com Arte durante a Educação Básica. Nessas detectamos algumas situações problemáticas: concepção disciplinar; polivalência; isolamento no fazer (sem cooperação e colaboração); especialização na formação, mas sem interface multicultural e, portanto, especifista; centralidade no uso de técnicas, mormente no desenho sobre papel; pouco uso de novos recursos tecnológicos; ausência dos temas da Arte contemporânea; desvalorização do campo artístico como “atividades”, “passatempo”, “enfeite da escola” ou menos importante que disciplinas, como Matemática, Física, Português, etc.

Arte no Brasil

Trataremos, agora, do desenvolvimento da Arte no Brasil em panorâmica. No Período Colonial (1500 - 1808), com a vinda dos Jesuítas, tivemos o uso do Teatro para fins catequéticos e do qual resultou o chamado ‘teatrinho de colégio’, usual em festas, comemorações religiosas ou leigas até os dias atuais. No Período Imperial (1822 - 1889), haviam escolas que incentivavam as cópias de modelos e do natural em que se estimula o desenho, como ilustração de aulas, feito mecanicamente, e surge o ensino da Música (o Canto Orfeônico) e os trabalhos manuais específicos para cada gênero - assim se compõe parcialmente a pedagogia jesuítica que predominou em nossas terras, lembrando que no Brasil os Jesuítas foram expulsos em 1759, pelo Marquês de Pombal, o Primeiro Ministro de D. José I, rei de Portugal, e que a Companhia de Jesus acabou suspensa em todo o mundo em 1773 pela Bula “*Dominus ac Redemptor*”, do Papa Clemente XIV. Na República (desde 1889) não houve significativas alterações nesse quadro, mas com a expansão do ideário norteamericano pelos Escolanovistas (ou Nova Escola, a partir de 1920 e anos seguintes) tivemos um processo de psicologização da Educação, centrada no aluno e no fazer, que estimula a Educação Artística, como expressão de sentimentos, e gera o movimento dos

Arte-educadores e das 'Escolinhas de Arte' (a partir de 1948). Movimento que enfatiza a livre-expressão, sem orientação para não influenciar a criatividade dos alunos. Além do que, nas décadas seguintes de 60 e 70, surgem práticas pedagógicas centradas na produtividade e nas técnicas que configuram o movimento chamado Tecnicismo, cujas influências estão nas diretrizes educacionais brasileiras: Lei 5.540/68 e 5.692/71. Nesse período, ocorreram os famosos (e nefastos!) acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (Acordos MEC-USAID) em que os técnicos atuam em todos os níveis de ensino: primário, médio e superior; burilam aspectos acadêmico e profissional; impõem pretensa reestruturação administrativa, no planejamento e no treinamento de pessoal (docente e técnico), e controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos em todo o ensino brasileiro; enfim, valores da racionalidade, de eficiência, de produtividade e a neutralidade científica que se distanciam da práxis educativa, onde professores e alunos são vistos como executores de atividades e objetivos programados.

Aparecem, ainda na década de 60, em contraposição a essa situação, os educadores libertadores (como Paulo Freire) e a tendência crítico-social dos conteúdos com atitude antiautoritária e de maior liberdade de trabalhos artísticos e ênfase na conscientização e engajamento social, como na expressão de Libâneo (2010: 36):

[...] trata-se de encarar o grupo-classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para à escola, a cidade, sociedade toda.

E, desde a década de 80, o Construtivismo acabou por mobilizar grande número de arte-educadores em torno dos três eixos: fazer artístico, apreciação do educando e, conjuntamente, uma reflexão sobre a Arte, enquanto objeto histórico-sócio-cultural. A disseminação, porém, da chamada 'Metodologia Triangular' se deve à respeitável atuação da arte-educadora Ana Mae Barbosa que procurou entrecruzar filosoficamente esses eixos. Proposta que acabou, no entanto, banalizada por apropriações equivocadas, equiparando releitura como cópia, o fazer como prática da releitura e a produzir 'algo' que era 'dito' artístico.

De forma sintética, há três tendências trabalhadas didaticamente em nosso país nesses anos. O ensino de arte pré-modernista (1), enfatiza a disposição técnica do fazer artístico sempre submisso ou em função de outras áreas do conhecimento ou fins, voltado para o trabalho catequético ou como apoio metodológico para Engenharia, Arquitetura ou Matemática; como afirmam Silva e Araújo (2009a: 4):

Todos os membros da Missão Francesa possuíam uma orientação neoclássica, que marcou o seu modo de ensinar arte. No ensino, nessa orientação predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas. No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássico era caracterizado como acessório; um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo.

A perspectiva Moderna (2), em que o ensino de Arte pretende desenvolver a expressão e a criatividade do alunado, especialmente pelo uso do 'desenho livre' ou da 'livre-expressão', e há o aparecimento do Movimento de Escolinhas de Arte (MEA) e a formação de arte-educadores; destacamos a influência de Herbert Read, Viktor Lowenfeld e a arte-educadora Noêmia Varela. Ligada a essa ideia

vai surgir à concepção de ensino de arte como lazer, auto-expressão e catarse, o que descaracteriza a arte como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e aprendido. Essa interpretação custou à área de arte ser configurada apenas como uma mera atividade, sem conteúdos próprios, conforme verificaremos na concepção de ensino de arte como atividade... [...]

Apesar de uma trajetória conceitual curta, a concepção de ensino da arte como atividade cristalizou no ensino de arte diferentes práticas pedagógicas, que encontramos, ainda hoje, nas escolas brasileiras, tais, como: (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras (Silva e Araújo, 2009a: 10).

Até aqui o ensino de Arte sequer tinha o *status* de disciplina, portanto valor cognitivo menor na formação docente, conforme diz Efland (1998: 122), pois a "suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional". Um currículo constituído de atividades, no entanto, nunca desinteressadas, já que sustentam relações de poder e interesses de grupos sociais (Goodson, 2007). Assim fizemos/fazemos nosso ensino de Arte um *continuum* de práticas e não um programa com linguagens artísticas com especificidades e como conhecimento social, cultural e historicamente datados, no qual há hegemonia do desenho (sem motivo, de observação, técnico ou geométrico) sobre papel e visto como mediador das emoções (aliás, a própria Arte é vista como expressão de emoções, apenas¹). Desenho eminentemente mais prático que teórico, mantendo a cisão teoria e prática.

Por fim, a Arte Pós-moderna (3) que afirma a arte como conhecimento, nas palavras de Rizzi (Silva e Araújo, 2009a: 11): '[] acredita ser a Arte importante

por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade'. O que está em foco, agora, é o reconhecimento de um campo de saber que é construído sócio-histórico-cultural e, portanto, como cognição/conhecimento, epistemologia da arte.

De fato, hoje essas três visadas não se apresentam puras e constituem variantes que estruturam o ensino de Arte brasileiro. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte aparecem subsídios da perspectiva pós-moderna ao dizerem aos professores (de 5^a a 8^a. Séries) que:

se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Brasil, 1997: 33).

Antes, no livro 6, na Apresentação, dá-se a entender que há uma mistura com a perspectiva Moderna da Arte, focando o "modo particular de dar sentido":

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (Brasil, 1997a: 11 - grifos meus).

No que tange a Minas Gerais, ainda, temos o CBC que afirma:

A área de conhecimento Arte é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino fundamental, quatro áreas específicas: artes visuais, dança, música e teatro. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infra-estrutura para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável, que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído (Pimentel, 2009: 11).

O CBC (acoplado aos cursos de capacitação e ao Centro de Referência Virtual do Professor, ambos da Secretaria da Educação de Minas Gerais) reafirma alguns elementos do PCN Arte e dá maior importância ao especialista, bem como a 'infra-estrutura' e 'projetos conjuntos integrados'. O que importa, entretanto, é que o currículo foi sendo organizado desde uma série de atividades até algo

mais estruturado pelo viés disciplinar, fragmentado. Sem a interface multirreferencial, interdisciplinar, ainda que, como no CBC, falem em 'projetos conjuntos integrados'.

Arte em São João del-Rei (Ensino Fundamental)

A Rede Municipal de São João del-Rei, um dos berços do barroco brasileiro, é formada por 32 escolas, atendendo a 5.077 alunos (dados de agosto de 2009), e conta com apenas dois professores de Arte, ambos especialistas, que atendem a 6 escolas. O professor 'Ricardo' leciona do 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da área rural e urbana e outro, professor 'Heleno', atua nos mesmos segmentos, em três escolas urbanas. Buscou-se, nessa pesquisa, compreender a relevância do ensino de Arte, as linguagens, as mídias e as epistemologias-estéticas que acompanham o processo de formação estética. Além de entrevista semiestruturada, com uma das supervisoras pedagógicas da rede escolar, aplicamos questionário (16 questões) com os dois professores e, após, fizemos entrevista semi-estruturada para esclarecer ingredientes e ampliar nossa compreensão; ainda, os professores nos enviaram um exemplar de plano de ensino. Quanto aos planos de ensino (que mostra o currículo), os entendemos como Pereira (2004, p. 54): 'resultado da incorporação das interações da vida dos sujeitos que se manifestam dentro e fora do espaço escolar [...] é a expressão da vida', ou seja, como resposta reconstrutiva do mundo (Hernández, 2007).

Mas vamos às colaborações dos professores. Ambos são graduados em Educação Artística: 'Ricardo', 33 anos, formado em 2002 pela Fundação Armando Álvares Penteado/SP e cursando pós-graduação em Artes Visuais, e "Heleno", 45 anos, formado em 2007 pelo Centro Universitário - Conservatório Brasileiro de Música/RJ; o segundo tem Música, como segunda graduação, e maior experiência profissional (13 anos). Ambos atuam no Ensino Fundamental (e Ensino Médio que fica a cargo da 34ª Superintendência Regional de Ensino, sediada em São João del-Rei, que circunscreve 19 municípios, com 43 Escolas Estaduais, 124 Escolas Municipais e 50 Escolas Particulares, com cerca de 125 professores que atuam com a disciplina de Arte).

'Ricardo', falando das linguagens artísticas com que mais interage, menciona a 'multimídia' e a 'audiovisual', mas lamenta que, na Escola, existam "poucos computadores, falta de manutenção nos que já existem. Tem escola que não tem computador, nem internet"; além disso, diz que há: "Salas não apropriadas em algumas escolas e pouco investimento nas escolas de nível Fundamental e Médio" e, mesmo, que há falta de "material didático específico em Artes"; entende que "História da arte", "Arte Contemporânea" e linguagem "audiovisual" são as

mais relevantes para o ensino. Destaca suas referências *epistemoestéticas*: Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rui do Espírito Santo, Maria Fuzari e Heloisa Ferraz. Procura dar enfoques a partir da “transdisciplinaridade” como forma de conhecimento. Credita como fontes de inspiração a “natureza” e os “seres vivos”. Porém, o Plano de Ensino, para 12 turmas diferentes - turnos Manhã, Tarde e Noite, parece não dar base para tantas propostas, pois fica mais na produção de vídeo e de práticas de desenho. Do ponto de vista metodológico afirma:

Escolho uma metodologia adequada a série que vou atuar, busco trabalhar coisas que eles possam vivenciar, estudar, dentro e fora de sala de aula. Aula prática e dinâmica, com uso de materiais artístico, papéis diversos, tinta, lápis de cor, revistas, argila, câmera fotográfica, filmadora, computador, DVD, aparelho de som, para criação das aulas de arte. [...]

Objetivos

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, dança, teatro, artes visuais);

Adquirir capacidade para apreciar trabalhos artísticos;

Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte em suas múltiplas linguagens, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos

Elementos acima mostram mais sua propensão à polivalência, no caso, para atender a todas as linguagens artísticas requeridas claramente no CBC-Arte. A tentativa de abarcar essas áreas está expressa no conteúdo programático:

Vídeos sobre arte; produções cinematográficas mineiras, brasileiras e estrangeiras; dinâmicas em grupo; desenho. Iniciação ao teatro; música: Rap, Samba,...; enfeite: balões, correntes, cartazes...; pintura técnicas variadas, reciclagem; História da Arte (Barroca, Contemporânea); Dia da Consciência Negra; Origami, Canto de fuga; ilustração; colagem; máscaras; Histórias em quadrinhos; textura de materiais; Auto retrato; fotografia; portfólio.

Todavia, tal listagem de “Ricardo” desconsidera os impedimentos e/ou dificuldades dentro da escola apontadas por ele mesmo. E que, certamente, implicam na sua proposta metodológica, assim descrita: “por meio de vivência, aulas expositivas, discussão dirigida de textos relativos ao conteúdo”, “exposição de vídeo e slides” no “espaço físico específico da escola como: sala de informática, biblioteca, quadra entre outros”. Essa listagem aumenta mais quando, no Plano de Ensino, trata dos “recursos auxiliares”: “roteiro cinematográfico”, “iniciação ao desenho”, “relatório de análise crítica em sala” e, por fim, “organização, capricho, aplicação correta das técnicas” e “avaliação escrita e oral”. Nas referên-

cias cita, e sem a organização requerida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), não mais os autores ditos preferidos, mas Rudolf Arnheim (Arte e Percepção Visual), Senac (Introdução a comunicação e artes), Stella Adler (Técnica da representação teatral) e G. C. Argan (Arte Moderna). Autores que não aparecem de forma mais clara no plano de aula.

O que “Ricardo” nos mostra intensamente é uma tentativa de exercício profissional polivalente, isto é, como “procedimento múltiplo que abrange várias áreas” ou “atuar nos vários campos da arte” (Cartaxo, 2010). Mas que não se efetiva. A discussão da polivalência, inegavelmente, nos coloca diante do Tecnicismo (década de 70) e da especialização ou superespecialização no mundo neocapitalista. Especialidade que funciona como espécie de “reserva de mercado de trabalho” à medida que só podem atuar professores com formação específica em uma ou mais áreas artísticas.

Cartaxo, pensando na quebra de barreiras tradicionais do conhecimento, isto é, na inter ou transdisciplinaridade, propõe a leitura da polivalência em três ângulos: prática trabalhista; ação profissional e domínio de conteúdo:

Quando nos referimos à prática trabalhista, a polivalência faz parte de um momento histórico em que a Educação Artística estava sendo implantada no Brasil. O trabalho do professor de arte estava em fase de solidificação e os gestores e empresários da educação, de que o professor de arte deveria atuar nos vários campos da arte. Esse conveniente, em alguns casos, se dava por desconhecimento. Em outros, era mera exploração de mão-de-obra, onde um profissional “animador cultural”. Enquanto ação profissional o foco da polivalência é para o profissional de formação multicultural e visão plural. Nesse sentido, esse profissional é muito bem visto porque é conhecedor de várias expressões artísticas e tem pluralidade na formação cultural, artística e intelectual. Quando focada pelo conteúdo, a polivalência se reporta a formação, que pode ser através de uma habilitação em uma expressão artística, mas com interface multicultural ou com uma habilitação, mas com foco especificista. Há também casos de professores que têm mais de uma habilitação ou pósgraduação em área correlata (2010).

Em ambos os domínios recaem no problema da formação dos arte-educadores. Sabemos mesmo que há vários professores atuando com formação variada, mas que nem por isso deixam a desejar frente aos especialistas, como pudemos inferir de pesquisa anterior com arte-educadores de Juiz de Fora/MG, formados pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em que observamos o confronto entre os especialistas (que teriam direito exclusivo para docência) e os demais professores que vieram de outras áreas. Por outro lado, há uma tentativa de saída desse problema, por Cartaxo, ao enfatizar dois métodos interdisciplinares: “comparativo de análise de obra de arte de Edmund Feldman” e o “multipropó-

sito de Robert Saunders” (Barbosa, 1991, cit. por Cartaxo, 2010)². Porém, em nossa opinião, não resolve, pois continua sendo um problema de formação. Esse sim é o foco a ser enfrentado em que, apesar da especialização, o educador tem que estar linkado à percepção multicultural, uma formação plural, que lhe possibilite atuar sem fronteiras rígidas, mas de forma colaborativa e cooperativa através de equipes multiartísticas. Entretanto, entre nossos colaboradores da pesquisa não encontramos tais interfaces e, sim, tentativa de instrumentalizar (pelas técnicas) os alunos na leitura do artístico. Parece mais um esforço deles para que os alunos façam boa “avaliação diagnóstica” centrada no CBC-Arte, prova aplicada no início e no final do primeiro ano do Ensino Médio nas Escolas “Referência”.³

Quanto à questão corpo(reidade), “Ricardo” afirma que a “presença do corpo na aula de artes é super-importante para o desenvolvimento de coordenação motora, conhecimento do próprio eu ‘corpo’, conhecer e superar limites, buscar novas formas de expressar a criatividade” e, só quando tratando dos recursos auxiliares, fala na “performance em teatro e dinâmica”. Faz afirmações óbvias, mas não percebemos no plano de aula, na entrevista e nem no questionário, uma ação pedagógica (intencional e planejada) de que tais ingredientes da aprendizagem fossem requeridos dos alunos. Isso porque, em nossa ótica, a performance é resultado da atuação, quando o corpo se comunica ou, na fala de Zumthor (2007), há um “engajamento do corpo” e que determina a relação com o mundo. Na leitura, por exemplo, o corpo emite sensações, batimentos cardíacos, abarca a postura, o tipo de cadeira, da temperatura, ritmo respiratório, tonalidade de voz e o envolvimento com o texto lido, que faz todo o diferencial pelo fato de sermos únicos e recebermos o texto de forma específica. É uma ação dinâmica, não estável, recriada a todo instante, e numa dimensão pedagógica podemos apreendê-la como competência, ou seja, saber ser, saber fazer algo, mas único, presentificado. Para o autor a performance implica em

Reconhecimento [...] realiza e concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade. [...] uma “emergência”, um fenômeno que sai desse contexto ao tempo em que nele encontra lugar. Algo se criou, atingiu plenitude e, assim, ultrapassa o curso comum dos acontecimentos (Zumthor, 2007: 31).

Outra característica, há reiterabilidade, sem ser redundante, pois são interpretações ou repetições significativas – porque únicas na sua realização, “uma conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade” (32).

[...] ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendendo não apenas a repetição de uma certa ação visual, mas o conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas e exigências de ambiente (como uma boa

cadeira, o silêncio...) ligadas de maneira original para cada um dentre nós, a não a um "ler" geral e abstrato, mas à leitura do jornal, de um romance ou de um poema. A posição de seu corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Você pode ler não importa o quê, em que posição, e os ritmos sangüíneos são afetados (32 e 33).

E, uma última característica, se refere ao que "afeta o que é conhecido", ou seja, "não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca"(32). Essas quatro características se voltam para os hábitos receptivos e não "aos conteúdos ou formas de transmissão destes". A performance nos remete à singularidade de nosso agir corporal, que vai para além do gesto repetitivo de leitura (em sua dimensão ampliada como leitura de mundo), presente no atuar artístico (independente de qual linguagem artística) ou no atuar pedagógico. Leitura significativa, portanto. Esse corpo que está/é afetado sempre pelo meio ambiente, disposições fisiológicas e psíquicas ao longo do processo de recepção. Elementos esses que estão muito distantes da percepção do professor "Ricardo".

Outro conceito é o de mimese, em Gebauer e Wulf (2004), o vemos como força reiterativa da imitação, melhor, do "fazer o mundo mais uma vez"; imitar/mimese, é nosso responder ao mundo com ações concretas, corresponde à maneira no qual apreendemos o que é visto e são procedimentos corporais (miméticos) como expressão da singularidade, da criatividade e de liberdade humanas que se articulam com outros corpos, meio ambiente, textos, símbolos e vivências sociais. É sempre atuação, apropriação, mudança, repetição ou nova interpretação de mundos já dados e consagrados. Processo em que homens e mulheres se adaptam ao mundo ou como reação a ele; é interação do corpo com o seu ambiente e nisto apreende o mundo. O professor "Ricardo", no entanto, está mais ligado às repetições de atividades com desenho a partir de obras mais renomadas mostradas aos alunos.

Entende-se, também, que a mimese pode ser recebida como performance corporal (Zumthor, 2007) de cada ser humano junto ao mundo. E, claro, ambas como processos históricos, fenômenos, na medida em que apreendemos a situação, tornando-as vivências, que podem ou não chegar à compreensão lógico-racional. Os elementos miméticos, também, têm importância fundamental na determinação para a mimese/vivência social. As teorias psicanalíticas defendem que a criança faz a mimese para compensar uma carência que é perdida após o seu nascimento. Através da visualidade, a criança faz o mundo mais uma vez, unindo necessidade, imaginação e desejo. É um mirar interessante e, nesse contexto, performático em que se instaura a mimese não como mera repetição,

pois há toda uma gama de sentidos sustentados corporalmente: interação, relacionamento, percepção, ação, subjetividade. O filósofo Serres (2004), ao dar ênfase ao corpo, enquanto carne, o fazer-se presente e integrante desse mundo, relaciona nível de atividade, de limite e de saúde, que se transforma e se transfigura no processo de aprendizado-conhecimento, também ressalta o papel da mimese. Por exemplo, quando em situações de risco, o corpo conta apenas com suas sensações, sentidos (sensibilidade) e não procura argumentar, mas agir na preservação de sua vida: “[...] Eu me metamorfoseava freqüentemente em aracnídeo sobre um rochedo quando praticava o rapel pendurado pela ponta de uma corda. Como pudemos esquecer essa relação elementar e animal com o mundo?” (Serres, 2004: 11). A mimese está na base construtiva do conhecimento e na manutenção da vida, pois envolve a subjetividade, percepção, concentração, coragem, paciência, domínio da angústia, ação; é o sujeito se apresentando a si e no mundo por ele percebido. Num certo sentido, o envolvimento com a Arte contribui muito para estar no mundo, atuando com o outro, com pensamentos, sentimentos, possibilidades e limitações entrelaçados no corpo expressivo em contínua reconstrução da autonomia, consciência e processos de libertação. Podemos, afinal, aproximar performance, mimese e metamorfose, como processos de aprendizagem, na medida em que ambas trazem a centralidade da corpo(reidade) para tais procedimentos: vivência, representação, recriação do mundo para si:

[...] o corpo humano pode ser definido como capaz de todas as metamorfoses possíveis; se ele não as executa de maneira perfeita, ele sabe, pelos menos, simulá-las ou imitá-las. O dualismo alma-corpo, [...] se desfaz pela capacidade que o corpo humano tem de entrar na modalidade. [...] O corpo pode, assim, receber e explorar tantos softwares, posturas, torções e, movimentos quantos quiser (Serres, 2004: 139).

O professor “Helena” considera a Música como a mais relevante para o ensino, sendo essa sua segunda formação; levado ao campo da arte motivado pela “paixão pela Arte e levar conhecimento cultural aos cidadãos”; orienta-se pelos músicos Kódaly e Paynter, dentre outros, e assegura não haver restrição para trabalhar as grandes linguagens em suas práticas escolares, pois “procuro me adaptar na sala de aula por não haver outro espaço” e busca seguir “a proposta dos PCNs e fazendo relação com a cultura e patrimônio da cidade”. Quanto ao tema da corpo(reidade), por outro lado, assevera tratar as situações escolares de maneira mais concreta e, nesse sentido, valorizar o que de mais importante encontra nessa relação, ou seja, o seu corpo e dos estudantes. “Helena” percebe a corporeidade como: “Extremamente importante. [...] é o primeiro elemento de expressividade”; em suas aulas procura “explorar as atividades com o corpo; voz”. No plano de aula que nos apresentou, de fato, parece haver mais coerência

ao abordar o ritmo, cujos objetivos são: “Compreender os diversos ritmos ouvidos em canções e também os ritmos diferenciados dos congados, capoeira e em alguns grupos folclóricos da cidade”. Apresenta, assim, essa integração com a cultura local e percorre desde a fala ou opinião das crianças até a apresentação mais didatizada do assunto focado, o que permite maior partilha e expressão entre os estudantes. Ele destaca que, nessas atuações, o “recurso a ser utilizado na aula, será os sons do corpo. Após se prepararem cada grupo apresenta o trabalho para a turma”. Na avaliação procura integrar o trabalho corporal e a crítica, a performance e a mimese em seus processos educativos. Aqui, então, uma última referência, em torno da compreensão de corporeidade, no viés de Merleau-Ponty (1996), como esse encontro com o mundo, uma experiência primeira, vivenciada, sem conceitos prévios do sujeito no mundo, como numa unidade e singularidade do ser humano-mundo, sem dicotomização ou dualidades. Situação em que temos a vivência da consciência encarnada: o sujeito está para a consciência assim como a consciência está para o mundo, isto é, indissociáveis e sem primazia. Inseridos no mundo de forma dinâmica, coexistindo com o meio.

A percepção como campo de revelação do mundo, campo de experiência, não é um ato psíquico, mas é o fundo sobre o qual todos os atos se liberam ao mesmo tempo em que ela é pressuposta por estes. A percepção é o estado onde se fundem “sujeitobjeto”. A consciência perpassa todo ser humano, só existe de fato no mundo por intermediação de um corpo: “Ser é estar unido a um certo mundo” e percebemos o mundo com o corpo que é o “sujeito da percepção” (Oliveira, 1995: 68). Dessa forma, o corpo está para o mundo assim como a percepção está para a consciência. O corpo-consciência-percepção revive mimeticamente para si o mundo onde, sem dúvida, há uma dimensão performática nesse agir. O professor “Helena”, ainda que não mencione Merleau-Ponty, parece dar significado a essa vivência corporal encarnada no cotidiano escolar, inclusive ao avaliar os alunos via performance musical; de outro lado, ele ficou restrito ao campo da Música, embora facilite o aprofundamento e a coerência em suas falas e ações cotidianas. No entanto, não atende as orientações do PCN-Arte e nem do CBC-Arte quanto às demais áreas artísticas e, claro, não tenta uma inserção polivalente. O mesmo tem formação mais consolidada, “especifista”, e uma lacuna no aspecto interdisciplinar e da interface multicultural ou visão plural em sua formação.

Para firmar a reflexão, mas sem concluir

O que retemos dos referenciais é que no campo artístico-educativo há que existir o “engajamento do corpo” (Zumthor, 2007) e não apenas um trabalho teórico-discursivo; que o agir mimético, esse “fazer o mundo mais uma vez”(Gebauer e Wulf, 2004), é expressão da singularidade, criatividade e da li-

berdade humana, e que corpo(reidade), mais que viés conceitual, é tomada como organismo vivo que supera polarizações e dualidades (Serres, 2004; Merleau-Ponty, 1996). Por isso, corpo(reidade) se põe como chave interpretativa central na Educação, onde performance, mimese e metamorfose se instalam como processos de aprendizagens corporais. Da pesquisa com os dois únicos professores do Ensino Fundamental, da Rede Municipal, tentamos inventariar arte, educação e corporeidade, em que performance e mimese são comportamentos próprios do corpo vivenciando-apreendendo-criando o mundo no qual está envolto e em movimento constante. Em certo sentido, encontramos algumas aproximações com o professor "Heleno".

Além dessa escassez de (art-)educadores, há poucas linguagens artísticas (canto, música e o vídeo) e história da arte e, menos ainda, de Arte contemporânea. Já o Barroco aparece decorrente da relação indissociável com a própria cidade. No entanto, ambos têm consciência da importância do seu fazer pedagógico, mesmo que haja um vazio na formação dos mesmos que os habilite a oferecerem outras opções artísticas ao alunado, sem necessariamente cair na polivalência. Entende-se, então, que seria mais interessante uma equipe de professores com variadas formações artísticas para atuarem na Rede Municipal (ou Estadual). Tal perspectiva postula atuação coletiva, colaborativa, cooperativa, como equipe multiartística, através de projetos de trabalho (Hernández, 2007), que possibilita contato com variadas linguagens ao alunado do Ensino Fundamental ou Médio. Diante de opções, os alunos podem escolher, também, as áreas de maior interesse e experimentarem outras possibilidades sequer pensadas. Uma ação educativa cultural que supera a imposição e mesmo a fragmentação curricular e alivia o professorado da polivalência e do fazer isolado. Cabe, nesse caso, determinação política da Secretaria de Educação e da própria organização dos arte-educadores. Tais educadores, atuando com projetos de trabalho, tratariam o currículo como ambientação dialógica entre os participantes, o que ajuda no desenvolvimento da consciência sobre o próprio processo de aprendizagem; projeto como resposta reconstrutiva do currículo, isto é, perspectiva pedagógica em que as atividades partem das necessidades de aprendizagem frente às situações problemáticas, tanto de alunos quanto de professores. Buscam-se atuações reais e diversificadas que contribuam para a formação estético-político-crítica de ambos os sujeitos culturais. A Arte, um lugar privilegiado das expressões humanas, pode ser devidamente vivenciada nas escolas como conhecimento, técnica, atividade ou expressão de sentimentos... produção social! Projeta-se, assim, novo contexto em que se transformam alunos e professores por meio de novas experiências, vivências corporais. A vida está condicionada à existência de um corpo que atua diante das condições de maneira mimética e performática, produzindo significados. De modo que, no existir, o sujeito relacional compreende e expressa uma gama de sentidos e capacidades, inserindo-se no mundo

de diversas formas: amando, odiando, contemplando, conhecendo, imitando e recriando. A Educação Estética para nós está plasmada nestes saberes artísticos e pode ser mais potencializada para transformações humanas. Corpo, arte e educação constituem tríade inseparável, onde o corpo, “[...] ocupa o espaço com nossa presença e consciência, com nossos membros e sofrimentos” (Serres, 2004: 45). Essa consciência diz respeito às percepções mais apuradas que o sujeito realiza em meio ao mundo. Sabemos que a Educação do ser humano, por fim, não poderia separar a razão da emoção. A pessoa com formação criativa, imaginativa, cognitiva, emocional faz um diferencial mesmo em outra profissão no mundo neocapitalista, cuja finalidade reprodutiva do próprio sistema é lucratividade e consumo. E podemos investir na Arte-educação, como ação *epistemestética*, isto é, que reconcilia conhecimento e sensibilidade, (re)cria possibilidades outras sem dicotomizar razão-emoção, sujeito-objeto, mas vivências poderosas de expressividade do humano.

Notas

- ¹ Barbosa (2003: 23) faz severa crítica à essa ênfase na emoção no ensino artístico: “[...] se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar”.
- ² Não podemos, por ora, discutir essas alternativas em decorrência do espaço para publicação.
- ³ Mais uma proposta do Governo do Estado de Minas Gerais contra o fracasso escolar e pela inclusão social (iniciado em 2004).

Referências Bibliográficas

- Barbosa, A. M. (Org.). (1998). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC Vila Mariana.
- Brasil/SEF (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil/SEF (1997a). *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, v. 6.
- Cartaxo, C. *A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade?* [Disponível em http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:b31HG6uSaB0J:www.cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPO%25206%2520%2520VERMELHO/A%2520TAL%2520POLIVAL%25C3%258ANCIA.pdf+polivalencia+profissional&hl=pt-R&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEE5g6cPbfdPSdqF9y uZaz_q-rjDc-pzO9OZL7h-PRslho1jni37kZYHkysOi4ydvvdj9mgjLJ8sxlg6htlyyzBwKxS6i4dlm-b8QNvCkref-2G4jmlwnaljdKLUOiMEW_i_2eoeVqh&sig=AHIEtBQN8x4yOz1PUDSz4OjqBiiXLV_Uew. Consultado em 02/03/2010].
- Duarte Jr., J-F. (1995). *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus.
- Duarte Jr., J-F. (2004). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições.
- Efland, A. (1998). Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: Barbosa, A. M. (Org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC Vila Mariana.
- Barbosa, A. M. (Org.). (2003). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Gebauer, G. e Wulf, C. (2004). *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *ANPEd. Revista Brasileira de Educação*, 12 (35), 241-252.
- Libâneo, J. C. (2010). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. [Disponível em <http://www.scribd.com/doc/6641625/Libaneo-Democratizacao-Da-Escola-Publica-a-Pedagogia-Critico-Social-Dos-Conteudos>. Consultado em 15/09/2010].

- Pimentel, Lúcia G., Cunha, Evandro José Lemos da & Moura, José Adolfo. *Conteúdos básicos comuns: arte*. [Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?token=0E79FA4E-C91E-4CEF-A2AF-50A9030C9829&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=38680&id_pai=38679&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Fundamental%20-%206%BA%20a%209%BA&n4=Arte&b=s&ordem=campo3&cp=fc5e36&cb=mar. Consultado em 15/09/2010].
- Hernández, F. (2007). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, W. C. de (1995). O corpo próprio e o mundo percebido. *Vertentes*, 5, 62 -70.
- Pereira, M. de A. *Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa*. [Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4094--Int.pdf>. Consultado em 11/11/2009].
- Pereira, M. Z. Currículo e autoapoiese: a produção do conhecimento. In E. Gonçalves, M. Z. Pereira, M. E. Carvalho (2004). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp. 51-58). São Paulo: Alínea.
- Serres, M. (2004). *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Silva, E. M. A. & Araújo, C. M. de. *A Formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?* [Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>. Consultado em 11/03/2010].
- Silva, E. M. A. & Araújo, C. M. de. *Tendências e concepções de ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação*. [Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Consultado em 11/03/2010].
- Zumthor, P. (2007). *Performance, recepção, leitura*. Rio de Janeiro: Cosac Naify.

Gilberto Aparecido Damiano

Doutorado em Educação; professor na Universidade Federal de São João del-Rei - Minas Gerais, Departamento de Ciências da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, e pesquisador no Grupo de Pesquisa de EaD (GPEAD) e no Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL).
svoadora.damiano@gmail.com

Tânia Mara de Souza Moreira

Pedagoga formada pela Universidade Federal de São João del-Rei/MG; ex-bolsista de Iniciação Científica com apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (2009-2010).