



Revista CLEA

1er semestre Año 2020



ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte



REVISTA CLEA

Número 9, primer semestre año 2020.

ISSN 2447—6927

Dirección:

Rua Ouro Preto 1938, Bairro Francisco Pereira, Lagoa Santa - MG
Brasil
CEP: 33400-000

Correo electrónico:

consejolatinoamericanoclea@gmail.com

revistaclea@redclea.org

Página Web:

<http://www.redclea.org>

Portada: “Hojas de otoño”. Técnica mixta sobre madera. 60 x 40 cms.

Autor Juan José Aguayo. Argentina

Diagramación Revista:

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

A presença perpetuada dos 45 minutos: dever de memória/fotografia, ao analisar e reavaliar a prática do arte/educador em escolas públicas.

Isac dos Santos Pereira. Brasil
Ana Mae Tavares Barbosa. Brasil

RESUMO

A presente pesquisa decorreu de investigações sobre a importância do registro do Arte/Educador em sala de aula como um dever de resgate de memórias ao analisar e avaliar as atividades dos educandos, bem como sua *práxis* pedagógica. O trabalho toma como foco específico refletir o trabalho dos educadores de escolas públicas do Estado de São Paulo, a partir de uma experiência na EMEF Paulo Setúbal-SP, visto que suas aulas correspondem a um período de 45 minutos por semana, momento este voltado para o ensino das práticas artísticas, controle de presença e avaliação individual.

Palavras-chave: Arte/Educação. Fotografias. Memórias.

RESUMEN

La presente investigación se dio con investigaciones sobre la importancia del registro del Arte/educador en clase como un deber de rescate de memorias al analizar y evaluar las actividades de los educandos, así como su *praxis* pedagógica. El trabajo toma como enfoque específico reflejar el trabajo de los educadores de escuelas públicas del estado de São Paulo a partir de una experiencia en la EMEF Paulo Setúbal-SP, ya que sus clases corresponden a un período de 45 minutos por semana, momento este dirigido a la enseñanza de las prácticas artísticas, control de presencia y evaluación individual.

Palabras clave: Educación Artística. Fotografías. Memorias.

SUMMARY

The present research was done with investigations on the importance of registering the Art/educator in the classroom as a duty of rescue of memories when analyzing and evaluating the activities of the students, as well as their pedagogical *praxis*. The work focuses on reflecting the work of public school educators in the state of São Paulo from an experience at the EMEF Paulo Setúbal-SP, since their classes correspond to a period of 45 minutes per week, which moment focused on the teaching of artistic practices, presence control and individual evaluation.

Keywords: Art/Education. Photographs. Memories.

INTRODUÇÃO

Diante de conteúdos por vezes tão burocratizados pelo sistema, pelas demandas de normas institucionais dentro de um curto período de aula em escolas públicas de São Paulo, alguns dos diversos conhecimentos dos educandos passam a ser abafados com ideias e ações que de fato os cristalizam, dando lugar ao esvaziamento de sua práxis criadora, além do pouco conhecimento por parte do professor no desenvolvimento artístico dos educandos.

Em face de tais inquietações, crê-se que – de acordo com as pesquisas feitas para clarificar os benefícios dos resgates mnemônicos por intermédio das fotografias como processos de avaliação da prática do Arte/Educador e da poética artística dos estudantes – ao fazerem Arte, não só voltados para o produto final, mas também em todo seu processo criativo, o conhecimento de si, como Arte/Educador, é muito mais rico em vista de sua não reflexão estendida.

Durante o percurso no Fundamental I, a criança passa por dois períodos, os quais são esclarecidos por pesquisas psicoeducacionais vindas da nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular – que, tão logo alicerçaram a construção do currículo da Cidade de São Paulo, também foram utilizadas como base das aulas desenvolvidas por estes pesquisadores. Essas duas etapas que totalizam seis anos são: o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano – entre 6 e 8 anos) e o interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano – entre 9 e 12 anos) (BRASIL, 2020). Para esta pesquisa, foram coletadas algumas produções somente das crianças até o 5º ano (Fundamental I).

Partindo da BNCC, o currículo de São Paulo foi estruturado em três conceitos orientadores: Educação Integral, que anseia possibilitar o desenvolvimento integral do aluno em suas dimensões cultural, física, emocional intelectual e social; Equidade, que tem por primazia a crença no sujeito íntegro, autônomo e potente, capaz de desenvolver-se e aprender; e, Educação Inclusiva, que tem por foco valorizar a diversidade e a diferença, apostando em suas capacidades e características biopsicossociais.

Destaca-se que o texto não terá a pretensão de compelir dados em suas minúcias sobre como devem ser feitas as avaliações em sala, embasadas na BNCC ou no currículo paulista; anseia-se por refletir sobre a necessidade de analisar, reavaliar e garantir um ensino em que esteja arraigado o pensamento valorativo à aprendizagem da Arte em seu ato criador, por

intermédio das fotografias, pensado como um todo – constituído de partes, processos e possíveis descobertas.

De acordo com Edgard Morin (2002, p.25), para se pensar localizadamente “(...) é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente”. As partes não estão – e nem devem ser – desvinculadas do todo, como também o todo não é uma massa destituída de partes.

O todo aqui é entendido como: o processo de evocação de memórias, vinculado às fotografias; e as partes, como o que se faz e o que se olha dentro desse processo de resgate – em cujo bojo carrega amplitude de experiências consolidadas e arquivadas como marca do que aconteceu, e que não está mais lá. Ainda assim carregam ações de um trabalho de autonomia discente, comunicação, resolução de problemas, cultura, responsabilidade e participação.

O homem não é nada sem memórias, pois sem elas não sabe de onde veio e terá dificuldades para traçar uma rota para o caminho que vislumbra seu futuro. Da mesma forma, o Arte/Educador não tem prontamente práticas exitosas, sem reavaliar as experiências passadas, sem trazer para o campo da reflexão o que se pode melhorar. Ademais, não se avalia um educando em curto período de aula, em seu processo de aprendizagem, sem ter em vista as partes que o constituem, isto é, os caminhos traçados e escolhidos ao aprender Arte. E nesse carecer de revisitar a memória, Morin (2015) diria; “é necessário colocá-la no coração da vida”, pois para haver evolução, sua conformação torna-se elemento basal em todo o processo do desenvolvimento humano.

O constructo textual foi elaborado com base em registros reais de um dos autores, Especialista em Artes Visuais, que atua como professor de Arte na Escola Municipal Paulo Setúbal, zona sul de São Paulo, no Fundamental I, promovendo diálogo entre memórias/fotografias com as práticas pedagógicas, desenvolvidas então com os educandos, além de validar ações e acontecimentos em sala de aula, à luz das teorias sobre Arte, Educação e Memória.

Outrossim, o presente artigo anseia por salientar e orientar os Arte/Educadores para um processo de avaliação de práticas, além de uma possível *práxis* criadora, em que a fotografia toma parte, seja dessas ações, seja das elucubrações.

Presença eternizada, Vidas reencontradas: a fotografia/memória

Em meio ao turbilhão de informações imagéticas, com as quais se tem contato contemporaneamente, quiçá, possa ser difícil pensar o papel da fotografia dentro dos diversos nichos sociais, visto que existem outros aparatos que chamam mais a atenção, por vezes, do indivíduo em meio à contextura contemporânea.

Entretanto, paralelamente, ao se discutir o objeto fotografia como capacidade de consolidar fatos, guardar passados e presentificar experiências esquecidas, acredita-se que, em harmonia com o pensamento de Morin (2014), mais do que um papel contendo signos e significados, ela é uma “presença perpetuada”, uma “vida reencontrada”.

A foto mais banal conserva ou atrai uma certa presença. Nós sabemos disso, sentimos isso, já que as guardamos conosco, em casa, nós as mostramos (omitindo significativamente que se trata de uma imagem: ‘Esta é minha mãe, minha mulher, meus filhos’), não apenas para satisfazer uma curiosidade de outros, mas pelo prazer evidente de contemplá-las mais uma vez, sentir sua presença calorosa, senti-las perto de nós, conosco, em nós, pequenas presenças de bolso ou de apartamento, ligadas à nossa pessoa ou a nossas casas (Morin, 2014, p.34).

Já a memória, refletida em sua dimensão mais aberta, seja ela pessoal ou coletiva, é fruto das experiências prazerosas, ou não, de indivíduos introduzidos em sociedades de diferentes épocas, arquivadas pelo sistema cerebral humano, tendo como dados fundantes as várias vias sensoriais (táteis, sonoras, gustativas, olfativas e visuais). A memória – fruto de experiências – e necessária, ao afirmar o passado e presentificá-lo de alguma maneira ao ser evocada, é inerente ao homem, constitui-o como um ser consciente de seu real papel dentro da sociedade. Ela institui a vida, constitui fator essencial no processo de reprodução humana e é capaz de gerar eventos, além do que já existe (Morin, 2015).

Para Paul Ricœur (2000), em suas pesquisas com base em diferentes autores (Sócrates, Platão, Aristóteles, Bergson, Husserl entre outros), existem múltiplos graus de variações em relação a significações das lembranças e da memória (esta como capacidade de consolidar experiências –produtos dessa aptidão). Concentrado em seus estudos sobre a memória e o ato de evocá-la, para o autor ela está; “(...) no singular, como capacidade e como atribuição”, e as “lembranças estão no plural”, como partes constituintes do todo: “se tem lembranças (dizem perversamente que os velhos têm mais lembranças que os jovens, mas menos memórias)” (Ricoeur, 2000, p.27).

Observa-se aqui que a memória é tomada não como fragmentos de experiências vivenciadas por quem as possui, e sim como a capacidade de consolidar fatos, sejam eles dos mais inimagináveis possíveis acontecimentos.

Para Ivan Izquierdo (2011, p.11), dentro das neurociências, segundo suas investigações, a memória tem significado individual, como processo de solidificação, e outro plural, muito mais do que simples arquivamento de informações e ponto final, ou seja, são elementos (memórias) pertencentes ao processo de consolidação. A memória, além da capacidade de obtenção, é ela mesma o processo de “(...) formação, conservação e evocação de informações”, sendo a aquisição também chamada de “aprendizado ou aprendizagem”, pois “só se ‘grava’ aquilo que foi aprendido. A evocação é também denominada de “(...) recordação, lembrança, recuperação. “Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido”.

Memórias, sejam elas para a criação ou não, são tão importantes que precisamente não se teria uma identidade humana se, de fato, elas não viessem à tona, quando evocadas para um autorreconhecimento. Para Izquierdo (2011, p.128):

No fundo, pensando bem, o homem comum do início do século XXI, rico ou pobre, muitas vezes deambulando solitário e preocupado pelas ruas, (...). Sem suas memórias, não seria ninguém; sem chamá-las, evocá-las e misturá-las ou falsificá-las, não poderia viver.

Decerto, as proposições de Paul Ricœur (2000, p.28-9), calcadas em uma base filosófica, coadunam indubitavelmente com as pesquisadas desenvolvidas por Izquierdo.

Ora, coisas e pessoas não só aparecem, elas reaparecem como sendo as mesmas; e é segundo essa identidade de quem era¹ de reaparecimento que nós nos lembramos. É da mesma maneira que nós nos lembramos dos nomes, dos endereços e números do telefone dos nossos entes queridos. (...) Assim dizemos que nos lembramos ainda da tabela das declinações e conjugações gregas e latinas, dos verbos irregulares ingleses ou alemães. Não ter esquecido é poder recitá-las sem ter que reaprendê-las. (tradução nossa).

Aprende-se que, ao evocar as lembranças, fruto da capacidade de memória concedida ao homem, é trazer à tona a si, como um ser dotado e capaz de reconhecer-se, e ser quem o é, por intermédio das informações consolidadas no vagar da vida.

¹O termo utilizado pelo autor foi MÊMETÉ, e tem sua significação dada pelo dicionário online como identidade de quem era. Disponível em <<https://www.universalis.fr/dictionnaire/memete/>>. Acesso em: 09.nov.2019.

Izquierdo (2011, p.12) complementa ainda que somos também “(...) o que resolvemos esquecer, sem dúvida”, mas não esquecimento absoluto, e sim memórias que são selecionadas para serem arquivadas e não mais tocadas, “(...) de difícil acesso”.

Complementando a discussão, Morin (2015)² salienta que, “não vivemos se não temos um mínimo de lembranças”; se um ser humano –por uma desventura –perde suas memórias, a capacidade de evocar suas lembranças, concomitantemente perde suas qualidades como ser humano.

Em paralelo à ideia de memórias cerebrais, como brevemente esclarecidas por Izquierdo, nota-se que as fotografias são e devem ser reconhecidas cada vez mais como memórias inerentes de quem as possui, como uma necessidade de perpetuação.

Embora memórias/fotografias, registradas em papel ou câmera de celular, ao serem contempladas não convoquem de forma palpável todas as sensorialidades vivenciadas, para além de processos imaginativos, elas mostram o que foi, presentificam os prazeres, os dissabores. Então, essa memória “(...) nos enaltece ou nos insulta: ela nos dá ou nos tira um ‘não sei quê’” (Morin, 2014, p.34), nos faz tocar o que não existe mais, talvez. As memórias/fotografias, mais do que a imperfeição dos amuletos antigos que invitavam “divindades familiares”, que cultuavam ardorosamente os entes queridos que deixaram o plano terreno, como diria o autor, partilham em sua materialidade a “presença da ausência”, tão importante para a sobrevivência humana.

As memórias/fotografias ou as fotografias/memórias do Arte/Educador

Justamente na rede de ensino da prefeitura do Estado de São Paulo na qual um dos pesquisadores trabalha, as aulas de Artesão dadas desde o Fundamental I, por um educador especialista em uma das linguagens (Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais) – uma aula por semana, durante 45 minutos. Elas acontecem em salas convencionais, por vezes, e são desenvolvidas em algumas etapas nesse curto período de tempo; retomada da atividade precedente, explicação do novo trabalho, o fazer Arte e a avaliação do processo e/ou do

² Débat Edgar Morin et Patrick Curmi: « La mémoire de la vie », 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mbIGzXlUjg>. Acesso em 07.dez.2019.

produto final, tendo em vista o lançamento de uma nota quantitativa e qualitativa sobre o que foi desenvolvido; além disso, se possível for, a autoavaliação do Arte/Educador.

Neste caso, a proposta encontrada pelos pesquisadores foi a ação fotográfica como possibilidade de consolidação do processo e retomada consciente e mais palpável das experiências artísticas, sejam as experienciadas pelo educador, sejam pelos educandos.

Para além do ver fotografias, ao trazê-las como dados que constituíram a prática em sala de aula ou até as fotografias de outros professores, o Arte/Educador resgata memórias que, de fato, já não estão mais lá em sua soma, não são mais tangíveis em suas mais infindas experiências e atrelamentos sensoriais, ainda que – de alguma maneira– estejam, sim, perpetuadas na imagem, como objetos estáticos, entretanto ainda passíveis de narrativas.

As fotografias/memórias, que devem constituir o processo de apreciação do exercício docente, são elementos que, ao exporem e narrarem fatos, instigam o imaginário docente a contar práticas que foram construídas no processo de ensino e aprendizagem da Arte. Ademais, possibilitam futuras práticas pedagógicas, uma vez que suscitam a oportunidade de propor outra vez aquela expressão em aula.

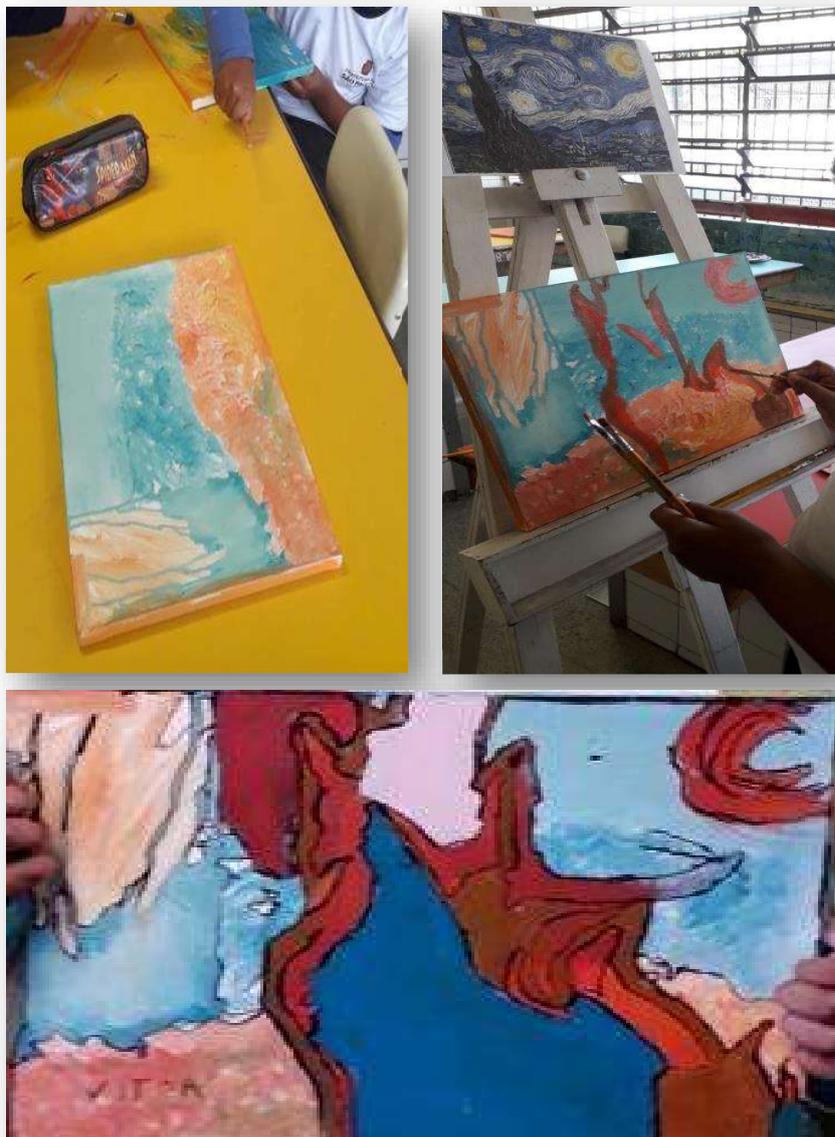
Para além do fazer Arte, como parte do processo artístico dos estudantes, brevemente a seguir se justifica que a prática pedagógica entende que há uma necessidade da contribuição simultânea defendida pela abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2014, p.42), da reflexão pautada na “(...) história e de teorias da arte que iluminem a leitura da obra de arte assim como de uma prática problematizadora”, pois a “prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte”.

As ações para a construção da atividade e da narrativa imagética abaixo foram: a proposta foi desenvolvida após anteriores aulas, em que um dos pesquisadores trabalhou com os alunos técnicas de pinturas, desde as mais comedidas, como as pinturas renascentistas e barrocas; às mais livres e expressivas, como as pinturas de vanguarda. Em seguida, em outro dia específico, os alunos tiveram de pintar a tela livremente, sem imposições técnicas (gráficas ou pictóricas), como um *laissez-faire*, não aquele do movimento de ensino do Modernismo, e sim pautado na concepção pós-modernista de Arte/Educação, um deixar fazer nutrido criativamente.

A partir do contato com as fotografias, nota-se que o processo pictórico do educando (Fotos 1, 2 e 3) não se ancorou na obra de Vincent Van Gogh que ele escolheu como uma

cópia, tampouco no pesquisar cores e tons mediante as possibilidades de materiais presentes na aula. Ele se pautou em uma obra famosa do artista para dar voz à própria narrativa gráfico/pictórica.

Fotos 1, 2 e 3: Processo pictórico com base em obra de Van Gogh. Aluno de 4º ano do Fundamental I.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Em face desse processo, evidentemente disposto sobre as fotografias, verifica-se que tal proposta pedagógica é ainda passível de interlocução e reflexão sobre possíveis aulas, nas quais os estudantes encontrem o trocar cores de uma obra, o resgatar elementos importantes, além do próprio fundir de técnicas e imaginação infanto-juvenis.

Mesmo que não demandem diversas vias sensoriais, simultaneamente, como os constructos audiovisuais (cujas imagens e sons articulados convidam o espectador para apreciá-los), as fotografias seduzem seus contempladores para o resgate de memórias e balizam seus corpos para o campo da imaginação, para o rever, para a tomada de novas ações, e, quem sabe, para o ato criativo.

A fotografia/memória, como materialidade clara de acontecimentos factuais e passíveis de discussões, se pensada como Memórias firmadas e/ou elemento suporte, ao ser retomada e revisitada, passa a ser mais do que uma cristalização trancada, transforma-se em dispositivo para a expansão do olhar dentro de um contexto e de uma narrativa para além do objeto fotografia. Como objeto inerente ao indivíduo: fotografia como memória, e memória como fotografias do passado, ressuscita experiências, fatos inesquecíveis, possíveis reflexões para novas decisões (Morin, 2015). **“E assim, o fotógrafo, profissional ou amador, surge em cada um dos momentos em que a vida se desvia de seu leito indiferente: viagens, festas, cerimônias, batismos, casamentos. Somente o luto (...) permanece inviolado” (Morin, 2014, p.37)**

O processo de ensino e aprendizagem, pautado em práxis criadora, que toma como subsídio as fotografias das práticas – refletidas para além da mesmice – pode subverter todas as imposições da “escola”. Isso porque, por meio de imagens perpetuadas, além de tornar visível a problemática do desarranjo de um sistema que impõe meros 45 minutos para uma prática que compõe uma vida, elas se transformam em extensão do processo de registro e avaliação das ações dos alunos e do professor (Fotos 4 e 5).

Fotos 4 e 5: Processo de criação de desenho e colagem. Alunos do 4º ano do Fundamental I



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Obras de uma experiência de pesquisa e reflexão, fora a cópia e o fazer Artes Visuais mecanicamente, essas imagens evidenciam procedimentos de dois educandos que não se furtaram de agregarem técnicas do desenho e da colagem, como mostra a primeira imagem; tampouco de utilizar os pincéis como instrumento único, ao misturar e inserir tinta sobre a tela e criarem as respectivas telas.

Ante o sistema público, na construção de melhorias para o ensino da Arte —acredita-se nisso, pois até então não havia Arte dada por especialistas para o Fundamental I na rede pública— infelizmente foi criado o pensamento coletivo de que o aluno deve: sentar-se em postura adequada; pensar sobre Arte sem que o corpo fale por si só; voltar-se para seu ato imaginativo e lá tão breve ficar e tão resumidamente voltar em forma de movimentos, de ações, de falas, sons, de cores, de criação de desenhos no ar. Ainda, reitera-se, infelizmente, não haver processo pleno de criação, por vezes, feito em correria, nos 45 minutos estipulados para o tempo semanal nas aulas.

A Arte, em toda sua materialidade, palpável ou não, como processo, objetos, história e aprendizagem, em toda sua extensão, propicia a ligação das relações humanas constituídas em sociedade. Ela se constrói face aos diversos embates sociais, aparece entre as ruínas deixadas por colisões paradigmáticas e ideológicas, consentidas por ações cerceadoras, muito mais do que meros fazeres ou informações. Ela integra socialmente “as crianças, os adolescentes, adultos e as pessoas mais velhas, que por vezes não podiam mais ter “(...) seu lugar dentro de uma sociedade plena de imperfeições e tornadas geralmente cruéis pelo processo de seleção” (Barbosa, 2002, p.98). Ou seja, não se integram relações em um curto espaço de tempo, obviamente, mas também não acontecerá tal processo, caso nunca sejam possibilitadas relações, por mínimo que seja, tão afeitas ao ato artístico.

No revisitar memórias pedagógicas mediante as fotografias, os educadores organizam ações performáticas que os arrebatam a reflexões pedagógicas, fluindo do plano tangível ao imaginário, transcendental e, quiçá, inefável. Seu corpo dilui-se nas imagens, nas lembranças, nos sons evocados que outrora compuseram tais momentos; sua alma deixa de ser contemplativa do meio e passa a inserir-se no campo das questões, das ações, dos registros. Há fluidez orgânica entre a fotografia, as memórias e o fazer arte; há uma personificação de experiências passadas, emanadas e complementadas por seu imaginário.

Oprimido por alguns minutos para mediar um conhecimento tão intelectual e sensorial ao mesmo tempo— e, por vezes delicado, como a Arte—o educador torna-se testemunha dos fatos, ao passo que também se aproveita da capacidade fotográfica para com ela observar o acontecido, a laboração do ato criativo discente. Para Ricoeur (2000, p.26), “(...) a testemunha constitui a estrutura fundamental de transição entre a memória e a história”. Prontamente, uma história construída por ações docentes, como o caso dos trabalhos em sala de aula, é testemunhada pelo professor (como pessoa dotada da capacidade de armazenamento de memórias), e utilizada por ele como suporte às fotografias para além do lembrar-se. Existe a possibilidade premente de rememorações, julgamentos e reavaliações de práticas em sala de aula, ou revisão de seu espaço histórico como educador.

O rememorar, segundo Mattar (2010, p.172), o espaço escolar, tanto para quem está lá algum tempo ou para quem começa a carreira na docência, tem de transformar-se em “*locus* de gestação de uma práxis docente criadora e inventiva”. Entretanto, inclui-se aqui que essa ação somente ocorre por intermédio de processos que permitam o resgatar e o analisar memórias. Esse *locus* de gestação, que pode ser considerado quase que o horizonte utópico de alguns Arte/Educadores, visto que sua prática estará desvinculada das padronizações e dos engessamentos constantes do sistema educacional, arquiteta e propicia diversas outras maneiras para o criar Arte pelas crianças. Por serem fluidas, constantes e potentes, as aulas – pautadas em uma práxis criadora/docente – estarão sujeitas a: mudanças de rotas no meio do caminho; escolha de novos repertórios a serem estudados; trocas de direcionamento ao se fazer, contextualizar e ler Arte...

O Arte/Educador pode possuir um estoque mnemônico, seja ele composto por próprias memórias ou por memórias/fotografias, necessitando somente reconhecer que “(...) se lembrar, não é somente acolher, receber uma imagem do passado, é também procurá-la, fazer alguma coisa” (Ricoeur, 2000, p.67), livrar-se de possíveis amarras sistêmicas, e atuar em sala de aula, com elas (memórias), para além delas, para futuros e novos exercícios. Quando assim acontece, de alguma forma o educando sente-se parte do processo de ensino/aprendizagem; ele percebe que os conhecimentos, advindos do cenário docente, não são os únicos que têm valor dentro do sistema educacional. Nota que sua cultura, seus gostos, e sua vida também integram o processo de aprender, costuram-se na trama sócio/educacional, são lembrados, evocados, conhecidos, revisitados. Em outras palavras, e em consonância

com o pensamento de Mattar (2010, p. 176) diante de tais ações, “(...) a práxis criadora não poderia ocorrer sem que a realidade se impusesse”, seja ela advinda dos contextos sociais, em que os educandos estão inseridos, ou do próprio educador.

O passear sobre esses registros, a retomada de memória/fotografias, uma pesquisa que é ao mesmo tempo uma ação sobre as imagens construídas no decorrer das aulas, permite que o Arte/Educador:

desenvolva atitudes de investigação que ampliam seu conhecimento tanto quanto sua capacidade de agir sobre a realidade escolar, aperfeiçoando sua prática pedagógica e contribuindo concretamente para a melhoria da situação observada. Uma vez que seus conhecimentos práticos e teóricos são confrontados com as características, as dificuldades e as necessidades reais da escola e dos alunos que a frequentam, sua relação com a instituição escolar deixa de se dar passivamente (Mattar, 2010, p.176-177).

Nesse sentido, o Arte/Educador não priva o aluno do que ele tem alcançado, quando em contato com sua ampla e riquíssima contextura contemporânea; mais que isso, somam-se saberes advindos de uma concepção acadêmica com os da educação popular, desprovida de égide, quiçá, cerceadora. Por exemplo; um filme que a criança aprecia, uma animação que o adolescente admira ou diversas composições sonoras arraigadas às narrativas audiovisuais que ambos têm contato, tornam-se substratos para atos criativos, possibilidades para conjecturas no campo da Arte, articulação entre vivências e experiências com informações trazidas do meio acadêmico por intermédio do professor.

Monstros e heróis estão na sala de aula

Entanto um longo processo de avaliação de suas práticas e dos processos de criação de seus educandos em sala de aula, um dos pesquisadores deu-se conta por meio de resgates mnemônicos – ativados por suas fotografias –que, para além do entretenimento, monstros e heróis encontrados em filmes e animações, consumidas por diferentes meios comunicacionais, colocavam-se cada vez mais como elementos inerentes na poética artística de diversos alunos do ensino Fundamental I dentro das escolas públicas com as quais teve e tem contato. Heróis bonzinhos, ou até mesmo os vilões monstruosos dos filmes, envoltos em diferentes dimensões estéticas visuais e sonoras, passaram a fazer parte dos movimentos das danças criadas em aula, das dramatizações desenvolvidas nas propostas de teatro, das

composições musicais e das configurações gráficas e pictóricas (Foto 6) confeccionadas pelas crianças.

Foto 6: Criação gráfica a partir de diversas animações. Aluno do Fundamental I. Da esquerda para a direita, e desenhos abaixo; Desenvolvimento do personagem Goku de Dragon Ball, desenho feito por criança de 6 anos e monstros do Ben 10.



Fonte: Elaboração e acervo do Autor, 2018.

Foi possível verificar essas interlocuções artísticas, pois o corpo da criança – ao vivenciar Arte, em sua forma mais democrática – aceita e ao mesmo tempo propicia a consolidação de novas memórias, através de experiências, sejam elas no âmbito do Teatro, das Artes Visuais, da Música ou da Dança.

Quando esse corpo deixa de ser pressionado pelas imposições ideológicas afins, no âmbito educacional (que por vezes engessa), pode compor-se como indivíduo brincante, que transita entre o mundo sensível e o intangível do imaginário, subsidiado pelo que lhes faz bem, numa proposta educacional acolhedora. Pode-se tomar como exemplo a linguagem da Dança: a criança desvencilha-se da “(...) padronização gestual, pelo consciente assoberbado, e pelo desestímulo à atuação de outras formações da psique” (Desgranges, 2010, p.54), dando cabo à evolução da linguagem do corpo e da experiência, fazendo uma confabulação não somente com as conjecturas docentes, bem como com as próprias experiências, com as memórias, sejam elas audiovisuais ou não.

Tal coerência entre o conhecimento docente e a Arte audiovisual, apreciada pelas crianças, como diria Barbosa (2002), suscita que homem ou mulher, tidos aqui também como a própria criança, não se sintam estrangeiros no próprio país; eles passam a ter uma linguagem comum, um recurso comunicacional inerente ao grupo no qual se inserem.

A Arte pode ser apresentada de uma determinada forma aos educandos, fazendo-os imaginar as possibilidades de imitações face às obras artísticas (Foto 7), ainda mais pelo corpo nutrido por um arcabouço imagético e sonoro, advindo das mais infindas experiências – outrora vivenciada em seu contexto. É esse corpo que o impele a criar, adequar, prefigurar e reconfigurar campos coreográficos de forma díspares aos estereótipos ou engessamentos das simples cópias.

Foto 7: Aula de música. Criação de paródia e posterior representação gráfica com base na poética visual de Naruto. Aluno do terceiro ano do fundamental I.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Face às conformações comunicacionais que cada vez mais crescem, como o próprio constructo da animação, tão afeita à infância, pertencente ao prazer da criança, o viver fantasias e senti-las por meio de filmes, como extensão de experiências, verifica-se que diversos filmes e animações infanto-juvenis em sala de aula entram como mais uma mudança de pensamentos e paradigmas, possibilitando refletir que, segundo Jacquinet-Delaunay

(2007, p.174), “cada nova tecnologia da informação ou da comunicação (...)”, pode carregar em seu bojo a “esperança de um uso educativo” para além do entretenimento (Foto 8).

Foto 8: Criação gráfica e pictórica de aluno do 3º ano do fundamental I. Obras criadas a partir do contato do estudante com jogos e desenhos do Minecraft.



Fonte: Acervo pessoal, 2018 e 2019

Todavia, diante de tais aparelhagens crescentes, “(...) a modernidade tecnológica não assegura nada, sobretudo a inovação pedagógica” (Jacquinot-Delaunay, 2001, p.391)³. Logo, entende-se que não é somente a inserção dos meios, do auxílio, por exemplo, das animações, ou de sua inserção total, como também a obra de Arte a ser lida, feita e contextualizada com as convencionais, que o ensino da Arte pode se consolidar no ambiente escolar de forma qualitativa.

³ Tradução livre dos autores.

É na consciência docente e na reflexão constante de sua prática, dia após dia, que a inserção de elementos artísticos dos mais distintos – como agentes indutores de memórias e criações poéticas– fará com que a educação se qualifique cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES

Compreende-se, em linhas gerais, que ainda restam dificuldades para o ensino da Arte no sistema público paulista. São resquícios de pensamentos que a inseriram, infelizmente, ora como paliativo, ora como apresentação e/ou complementação de conteúdos tidos como “importantes”, ou meras ilustrações de conteúdos.

Em meio a isso, entende-se que o tempo surge como castrador de processos poéticos e de práticas docentes estendidas. Por outro lado, felizmente, novos sistemas legislativos em defesa da Arte/Educação, como a LDB (Lei nº 9394/96), BNCC e o próprio currículo da Cidade de São Paulo de Arte, perpetuam-na e balizam seu ensino, de acordo com os pressupostos teóricos da atualidade, dentro do cenário educacional. Com as possibilidades tecnológicas, percebeu-se que a fotografia – como instrumento de perpetuação de memórias – torna-se elemento de extrema importância para o Arte/Educador, na medida em que por ela pode rever práticas e deparar com processos de criação de seus educandos.

O retomar das aulas com as memórias/fotografias insere-se como fator preponderante na composição do corpo consciente do educador para si, em firme devir, pois, ao ponderar e rever suas proposições, bem como as criações de seus educandos, há probabilidades de novos trajetos, de diferentes propostas pedagógicas dentro do ensino da Arte, além de novos e futuros direcionamentos que por vezes dentro dos 45 minutos não seria possível de serem pensados.

Acredita-se que o ensino da Arte ganhou diferentes e qualitativos caminhos ao longo do tempo, porém ainda lhe resta mais dedicação, mais tempo, mais olhares, e, enquanto esse processo morosamente se encaminha, as fotografias tornam-se aliadas nos momentos que poderiam ser “perpétuos”.

REFERENCIAS

- Barbosa, A.M. (2002). *L'art au service de la reconstruction sociale*. In *Perspectives:Revue trimestrielle d'éducation comparée*. Numéro Cent Vingt Quatre124, L'éducation artistique:défis à l'uniformisation, vol (33:4, p.1-7).
- Barbosa, A.M. (2014). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*.São Paulo, SP: Perspectiva.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 31 de agosto de 2020.
- BRASIL. LDB. 9394/1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, BRASIL.
- Desgrandes, F. (2010). *Arte como Experiência da Arte*. Lamparina: Revista de Ensino do Teatro, vol (1:1, p. 50-57).
- Godard, H. (2002). *Gesto e percepção*. Tradução de Silvia Soter. In: PEREIRA, R; SOTER, S. (Org.). *Lições de Dança*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora.
- Izquierdo, I (2011). *Memória*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). «Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue: À propos des médias et des technologies éducatives», *L'Année Sociologique, Presses Universitaires de France*, vol (51: 2, p. 391-410).
- Jacquinet-Delaunay, G. (2007). «Éducation et communication à l'épreuve des médias», *Hermès, La Revue, Presses universitaires de France*, vol (48:2, p. 171-178).
- Mattar, S. (2010). *Sobre arte e educação: Entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papyrus.
- Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 7º ed. Rio de Janeiro: Berttrand Brasil.
- Morin, E (2014). *Ocinema ou o homem imaginário: Ensaio de antropologia sociológica*. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: Editora É Realizações.
- Morin, E (2015). *Débat Edgar Morin et Patrick Curmi : La mémoire de la vie*, 2015. Acedido em dez 7 2019, em <https://www.youtube.com/watch?v=mblGZxXIUjg>.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli. Série Essais*. Paris: Seuil



Isac dos Santos Pereira. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte - FPA. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação e mestrando em Comunicação, na área de audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM, com pesquisa sobre Arte/educação e produtos audiovisuais na sala de aula. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. Email: isacsantos02@hotmail.com



Ana Mae Tavares Bastos Barbosa. Graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Experiência na área de Arte, com ênfase em Arte/Educação: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Interculturalidade, Pedagogia Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais.