

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado



Dissertação

OLHARES DISTRAÍDOS, CORPOS PULSANTES:

Ensino de arte e a constituição do corpo

Vanessa Caldeira Leite

Pelotas, 2009.

VANESSA CALDEIRA LEITE

OLHARES DISTRAÍDOS, CORPOS PULSANTES:

Ensino de arte e a constituição do corpo

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pelotas, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Jarbas Santos Vieira

Pelotas, 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Prof^a.Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter

Prof^a.Dr^a. Ursula Rosa da Silva

Prof^a.Dr^a. Madalena Klein

Prof^a.Dr^a. Angela Raffin Pohlmann

*À memória de meu querido pai, José Pedro,
uma inexplicável partida, uma saudade sem
fim, ele que sempre foi o meu grande
incentivador de cada passo sonhado e
trilhado.*

*À minha querida mãe, Maria de Lourdes,
que dia a dia está ao meu lado, com muito
amor, carinho e atenção.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Jarbas Santos Vieira, meu sincero e carinhoso agradecimento, por assumir esta orientação, pela confiança depositada durante esta trajetória e por todos os momentos de trocas, aprendizagem e incentivo.

Às professoras Sandra Richter, Madalena Klein e Ursula da Silva que, com muita atenção, aceitaram nosso convite e participaram da banca de qualificação do projeto e da defesa desta dissertação. Suas sugestões foram muito importantes para o seguimento do trabalho. Também agradeço à professora Ângela Pohlmann que veio somar e contribuir no momento da banca de defesa.

Às professoras de Pedro Osório entrevistadas, companheiras de profissão, que abriram suas casas para me receber carinhosamente e concederam bons momentos de conversas e de trocas enriquecedoras para pensarmos sobre arte na escola.

Aos colegas de Linha de Pesquisa: Aline da Silva, Daniele Formozo, Fabiane Teixeira, Leomar Eslabão, Mara Osório, Raquel Ferreira, Regina Couto, Roberta Insaurriaga, Vera Balinhas, que muitas vezes colaboraram na construção deste trabalho.

Um agradecimento sincero para três grandes mulheres, sempre muito presentes na minha vida e incansáveis no apoio e no incentivo: minha mãe, Maria de Lourdes e minhas irmãs, Verônica e Janice.

Meu obrigada especial para meu namorado, Alexandre, por todos os momentos que passamos juntos, os quais me deram ânimo e força durante estes dois anos, bem como pelo seu desmedido apoio e carinho.

Ainda, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida desde julho de 2008, um importante apoio neste momento de pesquisa.

*Não haveria percepção do mundo se o
ponto de vista fosse apenas exterior, [...]
Mas também não existiria percepção se o
ponto de vista fosse puramente interior. [...]
a noção de “sujeito perceptivo” estável, com
um ponto de vista fixo e, em si, imóvel face
ao mundo é uma ficção.
(GIL, 2004, p.25).*

RESUMO

Esta dissertação está focada em dois campos discursivos diferentes, a educação e a arte, a partir de uma discussão sobre o corpo. O objetivo é analisar como o ensino de arte constitui o corpo, trazendo os discursos de professoras de arte do ensino fundamental e o dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para arte. Aqui a arte é considerada enquanto campo de conhecimento, independentemente das diferentes linguagens artísticas, e o corpo enquanto lugar desse conhecimento. Já o ensino de arte é concebido enquanto momento/espço de produção do conhecimento estético e sensível. Utilizo como principais ferramentas teóricas as contribuições de José Gil, Michel Foucault, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Denise Sant'anna, Lúcia Santaella e Sandra Richter. No processo de análise, destaco as dimensões que estão envolvidas na relação entre arte, corpo e ensino, explorando, por fim, algumas possibilidades curriculares de produção do conhecimento estético e sensível com e no corpo.

Palavras-chave: Educação, Arte, Corpo, Ensino de Arte, Currículo.

ABSTRACT

This dissertation focuses two different discursive fields, education and art, having as its starting point a discussion about the body. Its object is to analyze the discourses of elementary and middle school art teachers, as well as the National Curriculum Parameters for the teaching of art, in order to see how the teaching of art constitutes the body. Art here is viewed as a field of knowledge, irrespective of the different art genres, and the body as the place of such knowledge. The teaching of art, in its turn, is conceived as moment/space of production of aesthetic and sensitive knowledge. The main theoretical support is supplied by José Gil, Michel Foucault, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Denise Sant'anna, Lúcia Santaella and Sandra Richter. In the analysis the dimensions involved in the relation art-body-teaching are emphasized, and some curricular possibilities for the production of aesthetic and sensitive knowledge, with and in the body, are explored.

Key Words: Education, Art, Body, Teaching of Art, Curriculum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Hélio Oiticica, <i>Parangolé</i> , com Luiz Fernando Guimarães, 1972.....	9
Figura 2 – Jackson Pollock em ação, fotografado por Hans Namuth, 1950.....	44
Figura 3 – Jackson Pollock em ação, fotografado por Hans Namuth, 1950.....	44
Figura 4 – Hélio Oiticica. <i>Parangolé</i> . Jerônimo da Mangueira com <i>P8 Capa 5, Homenagem à Mangueira</i> , 1965.	45
Figura 5 – Hélio Oiticica. <i>Tropicália PN2 "A Pureza é Um Mito" e PN3 "Imagético"</i> , 1967.	46
Figura 6 – Hélio Oiticica. <i>Bilateral e Relevô Espacial</i> . Coleção: Tate Modern, 1960.....	46
Figura 7 – Lygia Clark. <i>Bicho</i> , c 1960.....	47
Figura 8 – Lygia Clark. <i>Máscaras Sensoriais</i> , 1967.	47
Figura 9 – Lygia Clark. <i>Arquiteturas Biológicas</i> , 1967.....	48
Figura 10 – Lygia Clark. <i>Corpo-Roupa-Corpo</i> , 1967-68.....	48

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	10
<i>Das palavras.....</i>	<i>10</i>
CAPÍTULO 1	
TUDO O QUE NÃO INVENTO É FALSO	12
<i>Caminhos percorridos</i>	<i>18</i>
<i>Teoria como “mundo imaginário” e prática como “realidade exata”</i>	<i>26</i>
CAPÍTULO 2	
CORPO E CURRÍCULO.....	33
<i>Tecnologias de poder disciplinar na escola: produzindo corpos úteis e dóceis</i>	<i>37</i>
CAPÍTULO 3	
CORPO E ARTE.....	49
<i>Atitude do corpo impregnado pela arte</i>	<i>54</i>
CAPÍTULO 4	
CORPO E ENSINO DE ARTE.....	62
<i>Movimentos pedagógicos e ensino de arte: um breve percurso</i>	<i>63</i>
<i>Parâmetros Curriculares Nacionais para arte</i>	<i>70</i>
<i>Concepções sobre ensino de arte: de onde falam as professoras?.....</i>	<i>75</i>
<i>Da utilidade da arte ou “para que eu vou usar isso?”</i>	<i>84</i>
CAPÍTULO 5	
EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL: OLHARES DISTRAÍDOS, CORPOS PULSANTES... 93	
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS INQUIETUDES	101
REFERÊNCIAS	104

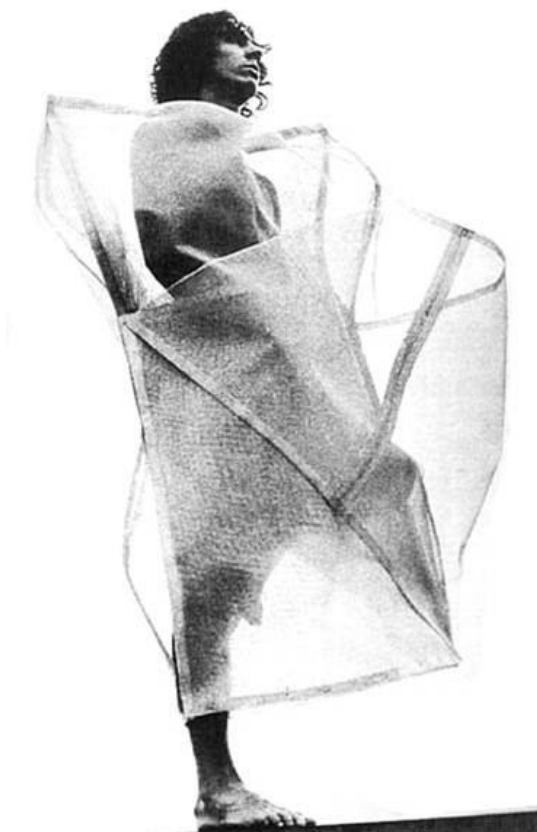


Figura 1 – Hélio Oiticica, *Parangolé*, com Luiz Fernando Guimarães, 1972.

Fonte: site ARTMOB.

PREÂMBULO

Das palavras...

Estas *palavras* têm que perder, por primeiro, todos os ranços (e artifícios) da indústria que as produziu. Segundamente, elas têm que adoecer *no vento*. Adoecer de *pensamento* e *confusão*. Finalmente, só depois de trinta e quatro anos elas merecerão de ser *referências*. Esse desmanche em *texto* é doloroso e necessário se elas quiserem fazer parte da sociedade dos *livros*. Depois desse desmanche em *texto*, as *palavras* podem até namorar com as *Músicas*. Isso é muito comum. Diferentes de nós as *palavras* com o tempo rejuvenescem, se jogadas *no vento*. Chegam quase até de serem pousadas de *ideias*. Elas sabem, as *palavras*, que precisam chegar ao estágio de uma *confusão*. Só assim serão procuradas *pelas ideias*. Sabem muito bem, estas *palavras*, que precisam da intimidade com o lodo obscuro das *correções*. Ainda elas precisam de pensar em ter *sentido*. Para que possam obter *frases* e *capítulos*. A fim de que um dia elas possam se oferecer às *leituras*. Elas precisam de ser um ensaio de *livro* a fim de comungar a *literatura*. O destino das *palavras* pode também ser *estante*. Elas hão de ser cobertas de *pó* e *traça*. As *palavras* precisam ganhar o prêmio de dar *questionamentos*. Elas têm de participar dos *poemas*. Eu sempre desejei que as minhas *palavras* tivessem aptidão para *poemas*. Como os rios têm, como as árvores têm. Elas ficam muito orgulhosas quando passam do estágio de *digitadas nas telas* para o estágio de poesia. Acho esse orgulho das *palavras* muito justificável e até

louvável (parafraseando BARROS, 2003, p.XIII)¹.

Na tentativa de estabelecer sentido às palavras, de torná-las texto, fui organizando meu pensamento e confundindo minhas ideias para chegar a este momento e apresentar uma dissertação no campo educacional que consiga ser relevante e coerente sob o olhar da academia e ainda seja prazeroso e vivo para o meu pensar, o meu pesquisar.

É o desprender-se do modelo, da norma, da regra, não como transgressão, mas como necessidade para discutir a arte no que ela produz e oferece à educação, cansada de tantas vezes ser alvo de disputas de poderes, que pretendem indicar soluções, caminhos e receitas certas ou erradas.

Com esta dissertação, tento não ser mais uma pesquisadora a indicar direções a serem tomadas, mas trabalhar a arte, problematizando suas possibilidades educativas, chegando ao corpo como o lugar ou o espaço onde o conhecimento acontece.

¹ As palavras grifadas em itálico foram acrescentadas na prosa poética *Latas*, de Manuel de Barros (2003), pela autora, substituindo outras do texto original. Este poema já foi escrito neste formato para o Projeto de Pesquisa apresentado em junho de 2008 à Banca de Qualificação.

CAPÍTULO 1

TUDO O QUE NÃO INVENTO É FALSO²

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 1996, p.5-6).

Esta dissertação é resultado de uma história vivida, cheia de caminhos trilhados que me conduziram até o foco principal da minha temática nesta pesquisa: a arte na escola, a partir de uma discussão sobre o corpo.

Os discursos sobre o corpo, no ensino de arte, passaram a ficar mais evidentes ao longo de três momentos que pude vivenciar. Vale destacar que estes momentos não estão apresentados em ordem de importância, mas de acontecimento. As questões sempre presentes em cada situação revelavam-se na tentativa de fazer entender qual a importância do ensino de arte e o que produz a arte na escola. Surge, então, desses questionamentos, a minha temática, inventada e construída a partir da reflexão sobre minha formação em

² Barros (2003).

cruzamento com a minha prática docente.

O primeiro momento que destaco é o da minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Artes Visuais, quando os estudos realizados sobre o ensino de artes visuais na escola, sobre sua importância no currículo, recaíam em grande parte em discursos de uma educação do olhar, com o objetivo de conhecer, compreender e trabalhar com outra linguagem que não apenas a falada ou a escrita, mas também, a linguagem visual.

O segundo que apresento, deu-se quando participei das disciplinas optativas de Teatro na Educação, também durante minha graduação e, ainda, quando tive a oportunidade de integrar-me como bolsista, ao Projeto de Extensão Núcleo de Teatro Universitário. Esse recontato³ com o Teatro revelou-me novamente discursos sobre o corpo. No Teatro, o corpo é a causa e o efeito, é a matéria-prima de sua ação e sua presença é necessária, é a força vital da arte dramática. O elemento mais importante do Teatro é o corpo humano. O ator tem que trabalhar com seu corpo para melhor conhecê-lo e torná-lo mais expressivo.

O terceiro que ressalto, não como sendo o último, mas talvez como aquele que mais me provocou a chegar a esta pesquisa, ocorreu quando assumi o contrato de professora substituta no Departamento de Música e Artes Cênicas (DMAC), do Instituto de Artes e Design (IAD), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), no período de abril de 2005 a abril de 2007. Fui responsável pelas disciplinas de Teatro na Educação (I, II, III e IV), de Expressão Corporal e de Orientação e Prática Pedagógico-Musical (I, II, III e IV). Trabalhei diretamente com as turmas do curso de Licenciatura em Música, no qual os discursos enfatizam a educação do ouvir, e seus conteúdos estão relacionados diretamente com os movimentos e ritmos corporais, com a respiração, com a tessitura dos sons e dos silêncios que são produzidos.

Sendo graduada em Artes Visuais e professora das disciplinas de

³ Digo recontato porque, em parte da minha infância e adolescência, participei do grupo de Teatro na escola de ensino fundamental, na cidade de Pedro Osório.

Teatro na Educação e Expressão Corporal, tive contato mais direto com três linguagens artísticas – artes visuais, teatro e música – que, a todo instante, me conduziam à reflexão direta ou indiretamente sobre corpo na escola, ou ainda, a pensar como atuam as pedagogias corporais⁴ na escola, vendo a arte como uma possibilidade de educação mais criativa e menos prescritiva.

Essas questões foram-se constituindo vagarosamente em meus pensamentos, com a pretensão de compreender a importância da arte na escola e de refletir sobre as problemáticas que essa área de conhecimento enfrenta, sobre as disputas de poder entre as diferentes disciplinas presentes nos currículos da educação básica.

Ao ser provocada a discutir sobre música na escola, acabei percebendo, juntamente com as turmas do curso de Licenciatura em Música, que a área de conhecimento em arte possui uma singularidade: antes de ser organizada e distribuída em modalidades ou linguagens como música, literatura, cinema, dança, artes visuais ou teatro, ela é arte que nos convida a pensar, sentir e expressar de diferentes formas, agindo intensamente em e com nosso corpo.

Com isso, destaco como ponto-chave de minha dissertação os diferentes discursos sobre o ensino de arte que recaem no corpo, ao tratarem de olhares, sons, gestos, formas, movimentos, ritmos, toques. Esses diversos discursos são reunidos a partir de cada especificidade e formam modalidades artísticas – artes visuais, dança, música ou teatro – atualmente previstas e discutidas num dos discursos oficiais para a escola de ensino fundamental e médio: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, 1999, 2001).

Trago o ensino de arte como um momento em que o corpo é chamado a atuar diferentemente do modo costumeiro de ser em algumas disciplinas que prevalecem e valorizam apenas o uso do raciocínio para atingir o saber, o conhecimento. Falo sobre o ensino de arte como um espaço da educação do

⁴ “Pedagogias corporais (do corpo), um conjunto de práticas que ‘prescrevem’ modos de ser que, antes que naturais, são produzidos ativamente pelos modos como (re)apresentam os sujeitos” (SANTOS, 1999, p.197).

olhar, do ouvir, do expressar, no qual não existem fórmulas certas ou erradas, lugares comuns onde se deva chegar, mas, existe sim, um saber próprio para ser conhecido, explorado, recriado, extrapolado com todo o corpo.

O corpo se comunica ou se revela através dos sentidos: diz e escuta, sente e faz sentir, seja por meio de performances ou de obras que pedem a participação ou interação do público nas artes visuais; seja pela sonoridade, respiração e ritmo corporal na música ou mesmo, pela necessária presença do corpo do intérprete no teatro e na dança.

A temática aqui exposta está relacionada com as questões sobre o currículo, na tentativa de compreender qual o lugar do corpo no ensino de arte, como este se constitui nos discursos do ensino de arte – o discurso oficial e as práticas pedagógicas – e quais as possibilidades que a arte apresenta para a discussão sobre o corpo na escola.

A partir dessas reflexões, apresento o problema que pautou esta pesquisa: como os discursos do ensino de arte na escola constituem o corpo. Com isso, problematizo o discurso curricular oficial – PCN – em relação às práticas pedagógicas. Ou seja, trato de interrogar tanto as práticas, quanto os documentos curriculares que lhe informam.

Para tanto, apresento os objetivos que pautaram esta dissertação.

Aprofundar o estudo das relações entre arte e corpo.

Investigar a presença do corpo no currículo escolar.

Analisar o lugar do corpo no ensino de arte.

Observar a constituição do corpo nos processos de ensino e aprendizagem de arte segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – discurso oficial.

Observar a constituição do corpo nos processos de ensino e aprendizagem de arte nas falas das professoras, através de entrevistas.

Discutir sobre a educação do sensível.

Para realizar este estudo, o quadro teórico é utilizado no sentido de trabalhar questões referentes à arte – enquanto campo de conhecimento; ao

corpo – enquanto lugar desse conhecimento; ao ensino de arte – enquanto momento/espço de produção, interação e reflexão sobre arte; ao currículo – enquanto um discurso autorizado a legitimar e constituir as verdades para a educação, o que é e o que não é considerado válido.

Ao pensar sobre o ensino de arte, procuro visualizar as diferentes abordagens pelas quais passou o ensino de arte no Brasil, percebendo ainda a escola como instituição de disciplinamento e controle do corpo por meio das tecnologias de poder presentes no currículo escolar.

Arte: palavra de difícil definição, ao pensar nas suas infinitas possibilidades, movimentos e expressões. No entanto, ao perceber os diversos cruzamentos que nos atingem, direta ou indiretamente, talvez refletir seja um bom começo não para definir, mas para dialogar sobre arte como experiência estética, como produto cultural, como manifestação de ideias e pensamentos e, claro, como objeto nomeado artístico, com diferentes e criativas formas de apresentação.

Para ter a intenção de fazer arte, a partir de um objeto que apresente uma ideia sobre uma determinada temática, seja ela social, política, filosófica, artística, deve-se suscitar reflexão, mexer pensamentos, balançar sentidos, promover sentimentos, confundir certezas, distrair a atenção, tocar o corpo.

Para colaborar na discussão sobre o ensino de arte, primeiramente foi importante destacar alguns dos movimentos pedagógicos dos quais sofreu e/ou sofre influência direta ou indiretamente, com suas diferentes nomenclaturas utilizadas para definir esse campo de saber na escola. Por conta desses movimentos pedagógicos, estarei referindo-me sempre ao *ensino de arte*, na tentativa de não utilizar termos que são ou foram específicos de diferentes momentos e teorias pedagógicas como, por exemplo, educação artística⁵ ou a

⁵ A Educação Artística aparece na Lei 5692/71, no Parecer CFE 540/77, e apresenta como objetivo: buscar “o aguçamento da sensibilidade, que instrumentaliza para a apreciação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de Arte, o que tem a ver diretamente com o lazer” (ROSSI, 2003, p.15).

arte-educação⁶. Ensino de arte se apresenta como uma terminologia mais abarcadora, que não conota movimentos pedagógicos já conceituados, definidos e trabalhados com fins específicos.

Corpo⁷: muitas são as formas de definir o corpo e o que ele representa. No entanto, as nomeações configuram uma necessidade de estabilizar algo em torno de um objeto – corpo – o qual é contingente e culturalmente constituído, modificado, modificável. Existem teorias específicas que analisam o corpo como, por exemplo, a Filosofia, a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia e a Etnologia, as quais constituem diferentes visões deste objeto. Pensar o corpo pelas teorias do currículo e do ensino de arte é o que me propus fazer, pesquisar.

Mas que corpo é esse? Como ele se constitui? Encontrar elementos e autores que apontassem para uma saída epistemológica, em busca de algumas possíveis repostas ou outras tantas questões foi uma tarefa que pediu tempo e atenção, para evitar o entendimento do corpo como produto pronto. Com apoio teórico de José Gil (1997, 2004) e Christine Greiner (2005), entendo o corpo como processo, não fixo, não permanente. Alerta Greiner (2005, p.21-22) que, nesse sentido, caberia melhor falarmos de “noções de corporeidade”: “a diferença entre discutir ‘o corpo’ ou ‘as suas corporeidades’ é a tentativa evidente de estudar ‘diferentes estados’ de um corpo vivo, em ação no mundo”.

Para Gil (SANT’ANNA, 1997 p. 254), devemos abandonar a imagem do corpo, mantida e elaborada pela Fenomenologia e Filosofia, imagem do “corpo

⁶ Arte-educação representa um movimento da década de 80 no Brasil, “questionador da educação artística como disciplina escolar. Como forma de adesão a esse movimento, os professores de arte passaram a denominar-se ‘arte-educadores’ e organizaram-se em associações regionais e nacionais. Através da ampliação das discussões sobre as relações entre arte, educação e sociedade, buscava-se a melhoria da qualidade do ensino da arte. Discutia-se a função da arte na educação formal, de acordo com novos pressupostos teóricos, dentre os quais o construtivismo e a Nova Sociologia da Educação” (ROSSI, 2003, p.15).

⁷ De acordo com Greiner (2005, p.17) “O substantivo corpo vem do latim *corpus* e *corporis*, que são da mesma família de corpulência e incorporar. [...] *corpus* sempre designou o corpo morto, o cadáver em oposição à alma ou anima. No entanto, no antigo dicionário indo-iraniano teria ainda uma raiz em *krp* que indicaria forma, sem qualquer separação como aquela proposta pela nomeação grega que usou *soma* para o corpo morto e *demas* para o corpo vivo. É daí que parece nascer a divisão que atravessou séculos e culturas separando o material e o mental, o corpo morto e o corpo vivo” [grifos da autora].

próprio [...] do corpo dentro dos seus contornos”, o que implica um corpo limitado. Com isso, o autor trata o “espaço do corpo [...] que se estende para além dos seus próprios limites”.

Por fim, é importante perceber que todas essas discussões estão atravessadas pelo campo do currículo. Na tentativa de uma possível definição, com apoio teórico de Goodson (1995, p.17), encontramos que a palavra currículo “vem da palavra latina *Scurrere*⁸, correr, e refere-se a curso. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”.

Assim, é preciso pôr em tensão o currículo definido apenas como uma grade de disciplinas distribuídas em horários e suas práticas de ensino e avaliação, e pensá-lo como constituidor de sujeitos. Também repensar conceitos que têm orientado as práticas pedagógicas e seus processos educacionais apresentou-se como um importante instrumento para esta dissertação. O estudo sobre currículo questiona o que é considerado válido e o porquê, além de discutir relações entre saber e poder.

Caminhos percorridos

Para debater e refletir sobre a temática, foi necessário realizar um aprofundamento teórico acerca dos principais objetos de estudo: o corpo, a arte, o ensino de arte e o currículo. Com isso, a metodologia abordada foi a de caráter qualitativo, por trabalhar com o universo dos significados e das relações estabelecidas entre discurso oficial e prática pedagógica em escolas da rede pública de ensino.

A dissertação ainda pode ser considerada de caráter exploratório, na medida em que não pretendeu ser prescritiva ou explicativa, mas buscou compreender como os discursos do ensino de arte – discurso oficial e discurso da prática – constituem o corpo na escola.

⁸ Grifo do autor.

Destaco como um dos pontos-chave para o ensino de arte os diferentes discursos que recaem sobre o corpo, sobre seus sentidos, gestos, cores, sons, toques. Suas relações e particularidades reunidas formam suas modalidades artísticas específicas (artes visuais, dança, música e teatro) previstas num dos discursos oficiais para o ensino fundamental: os PCN (BRASIL, 1998, 2001).

Os PCN – Arte (BRASIL, 1998, 2001) – foram selecionados como documentos oficiais, para compor as análises, por compreender que eles são discursos oficiais e “políticas como textos” (BALL, 1994). Tornaram-se uma referência para o ensino de arte hoje e direta ou indiretamente estão produzindo novos discursos, atitudes pedagógicas e valores para seu ensino. Embora os textos sejam produzidos distantes dos contextos que pretendem controlar, as soluções, recontextualizações e mesmo os embates se produzem no campo da prática pedagógica.

Para Ball (1994), as políticas atuam sempre na relação entre a política como texto e a política como discurso. Para o autor é importante reconhecermos os textos não necessariamente como claros ou fechados ou completos, mas sim como produtos de múltiplas influências, agendas e negociações. Os textos e os seus leitores e leitoras possuem sua história.

Os PCN apresentam-se como um modelo de currículo nacional, com propostas de reformas curriculares para a educação com o objetivo de cumprir o determinado pela da Constituição Federal de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental. O objetivo é de assegurar uma formação básica comum, respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais e, ainda, de aumentar a qualidade do ensino fundamental, proposta sugerida no documento Educação para Todos⁹, e pelo Banco Mundial¹⁰.

Sobre tais orientações, Vieira (2004) comenta:

⁹ Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001.

¹⁰ Ver Torres, 2003.

Com efeito, é possível encontrar indícios de que a lógica do capitalismo neoliberal – suas estratégias de organização da produção – tem penetrado em todos os níveis e modalidades de orientações sobre a organização das escolas, dos sistemas de ensino, do trabalho docente e dos currículos. Essas orientações podem ser observadas em vários documentos oficiais. (VIEIRA, 2004, p.18).

A intenção deste estudo é pensar os PCN como um texto codificado de forma complexa e, ao mesmo tempo, decodificado de forma complexa, por possuir uma pluralidade de leitura produzida pela pluralidade de leitores e leitoras.

Na tentativa de um cruzamento entre o escrito (discurso oficial) e o dito (discurso das práticas), sem colocá-los em campos separados, mas ligados e correlacionados, se apresentou como outro importante instrumento para o estudo, além da análise dos PCN, a realização de entrevistas com professoras de arte. Para tanto, destaco o estudo de caso com três professoras da cidade de Pedro Osório.

O estudo de caso representa um estudo mais profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002, p.54). Não pretende ser um estudo generalizável, mas exploratório e reflexivo.

Pedro Osório¹¹ foi selecionado, primeiramente, por ser a cidade onde nasci e morei até bem pouco tempo, lugar de muitas histórias importantes para minha vida, onde a arte se foi mostrando um caminho para perseguir, construir. Ainda por perceber que, nessa cidade, existe um meio artístico-cultural muito especial, fruto do trabalho de algumas pessoas que se unem e buscam movimentos artísticos para a população, pois as políticas públicas não

¹¹ O município de Pedro Osório é situado na região sul do Rio Grande do Sul, a 357 km de distância da capital, às margens do rio Piratini. A cidade já recebeu diferentes denominações, como: Santa Cruz, Paraíso, Ivo Ribeiro e Olimpo. Essa localidade surgiu em 1872, no território de Jaguarão, e só foi elevada à categoria de vila em 1938, quando recebeu o nome de vila Olimpo. Em 3 de abril de 1959, após consulta plebiscitária, Pedro Osório constitui-se como município, estendendo-se pelos territórios de Cerrito e Olimpo, regiões separadas apenas pelo rio Piratini. Em 28 de dezembro de 1995, Cerrito emancipa-se de Pedro Osório. Atualmente, a cidade conta com uma média populacional de 8.286 habitantes e possui uma área de 603,9 km², território da antiga vila Olimpo.

conseguem garantir esse acesso, ou simplesmente, não possuem interesse para tal.

Terra de pessoas envolvidas com a cultura e com a arte local, a cidade de Pedro Osório foi berço de um efervescente crítico de arte e programador cultural nos anos 70 e 80 em Pelotas, o professor Nelson Abott de Freitas, responsável pelos Salões de Arte de Pelotas (de 1977 a 1981)¹². Seu destacado trabalho iniciou-se na cidade natal, como professor de Letras, desenvolvendo um labor voltado para a sensibilidade e a educação estética, fato sempre lembrado por aqueles que tiveram a oportunidade de trabalhar e estudar junto com ele (SILVA, U., 2004).

É também a cidade de Santana, um frentista apaixonado pela arte, reconhecido por toda a comunidade como um “fenômeno”, diz Cogoy (2004). Santana atuou como vereador de 2005 a 2008, e promove, há mais de 20 anos, recitais e shows do erudito ao popular. Faz assim a cidade ser palco de muitos espetáculos, de diferentes manifestações artísticas, com apoio de amigos, mas sem faturar nada, “está na frente de um mutirão cultural, movido pela necessidade da poesia, do aprendizado proporcionado com a boa música” (COGOY, 2004).

Cito apenas estas duas pessoas pela extensão e importância que seus trabalhos atingiram e atingem ainda hoje, mas com certeza não estão sozinhos, pois muitas pessoas dedicam seu tempo em prol da arte e da cultura local. Refiro ainda alguns eventos: mostras e exposições de arte e artesanato em

¹² “Na década de 1980, Pelotas contou com um destacado trabalho de crítica de Arte realizado por Nelson Abott de Freitas. Ele pertenceu à Associação Brasileira de Críticos de Arte e à Academia Poto-Alegrense de Letras e Artes; foi colunista do *Diário Popular* por doze anos, e tem dezenas de artigos e crônicas publicadas no *Correio do Povo*. Como jornalista buscou, através de várias entrevistas, depoimentos de estética e de história, e lições de Arte dos mais importantes nomes do Teatro, Música, Literatura, Artes Visuais e Crítica do país inteiro. Das séries que publicou na imprensa, destacam-se ‘Semana de Arte Moderna: um estímulo à reflexão’, ‘Arte em Pelotas’ e ‘Artes Plásticas no Passado Pelotense’” (SILVA, U., 2004, p.17).

diferentes momentos e espaços; o irreverente encontro *Pedrostock*¹³ e o tradicional encontro nativista, o *Terra & Cor da Canção Nativa*, eventos que exprimem uma vontade da população: a manifestação artística.

Por considerar a entrevista um instrumento de interação e de reciprocidade de quem pergunta e de quem responde, o qual permite esclarecimentos, correções, aprofundamentos e novos questionamentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, podendo haver adaptações no seu decorrer (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

E, ainda, entendo a entrevista e a relação entre os questionadores e os respondentes, conforme destaca Silveira (2007):

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas repostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2007, p.128)¹⁴.

As entrevistas foram realizadas com três professoras: duas da rede municipal¹⁵ e uma da rede estadual. É importante destacar que, na cidade, existem apenas cinco professoras de arte no total e, na ocasião das

¹³ *Pedrostock*, o evento de uma edição definido como “acampamento ecológico” pelo idealizador e organizador, o músico Edu Damatta, apresentou em um final de semana uma diversidade de gêneros musicais, tais como: samba, rap, forró, rock’n roll, hard-core, reggae, jazz e MPB, chorinho e bossa nova. Extraído do Jornal: **Diário Popular**, Pelotas, 20 abr. 2001. Caderno Cultura. Disponível em: <http://www.diariopopular.com.br/20_04_01/rr180402.html> Acesso em: 10 fev. 2009.

¹⁴ Grifo da autora.

¹⁵ Estas duas professoras são as primeiras com graduação específica em arte para trabalhar a disciplina nas séries finais do ensino fundamental na rede municipal da cidade. Antes delas, outros(as) professores(as) sem formação atuavam ministrando Arte, ou, então, não havia ensino de Arte na escola. Considero importante destacar que essas professoras possuem formação no curso de Licenciatura em Arte, no momento em que os PCN são os únicos documentos de referência para o ensino de arte, já que antes de sua elaboração não havia um único que orientasse as metodologias, os objetivos, os conteúdos de arte para a educação básica. Os PCN fazem parte da formação de muitos professores, como no caso dessas docentes, como um guia, uma referência, um padrão nacional que orienta as práticas, ou ainda, os sujeitos são efeitos desse discurso.

entrevistas, as outras duas professoras não acessadas, da rede estadual, estavam afastadas da escola por motivos pessoais, por isso, não foi possível o contato.

A primeira professora de arte entrevistada (Ane)¹⁶ é formada em Licenciatura em Artes – Habilitação Desenho e Computação Gráfica desde 2003, e atua nas duas escolas da rede municipal de Pedro Osório, de 4ª a 7ª séries do ensino fundamental. A segunda (Ananda) é graduada em Licenciatura em Artes – Habilitação Artes Visuais desde 2004 e também atua em uma escola da rede municipal de 6ª a 8ª séries e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A terceira (Lise) cursou Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas há aproximadamente 15 anos, possui Pós-Graduação em Saúde Mental e em História da Cultura e da Arte, atua na rede estadual nas duas escolas estaduais da cidade, com as turmas de 5ª a 8ª séries do ensino médio e também com as turmas da EJA.

Ao conceber as entrevistas não como “um mero instrumento de extração de verdades”, mas como um instrumento “provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas” (SILVEIRA, 2007, p.132), as questões foram estabelecidas em torno de quatro eixos, possibilitando uma conversa mais aberta com cada uma das professoras. Os eixos trabalhados foram:

1. Concepção do ensino de arte – Visão e percepção do ensino de arte.
2. A prática do ensino de arte – Conteúdos, metodologia, atividades, avaliação, apoios pedagógicos / didáticos, recursos materiais, espaços, carga horária.
3. Exigências feitas aos alunos – O que é exigido ou solicitado aos alunos no ensino de arte. Diferenças e relações com outras disciplinas.
4. Relação arte-corpo – como o corpo do aluno é solicitado ou chamado à participação no ensino de arte.

É possível constatar que apenas no item quatro a relação arte-corpo foi

¹⁶ Para preservar a identidade das professoras entrevistadas, foram utilizados codinomes.

citada diretamente, porém, os eixos apresentados não expressam uma hierarquia, pois todos os momentos da conversa tiveram grande valor para a pesquisa. Dois interesses sustentaram os três primeiros eixos das entrevistas: primeiro, situar o lugar, mesmo que provisório, de onde cada uma das professoras expunha suas concepções, percepções e seus discursos; segundo, a partir desse olhar, perceber os discursos sobre o corpo que cada uma apresentava. Enfim, todos os eixos trabalhados me disseram algo sobre como o ensino de arte constitui o corpo, não apenas o último, da mesma maneira que todos marcaram e anunciaram de alguma forma, o lugar de onde elas falaram.

Embora o foco do meu estudo seja a relação do corpo no ensino de arte, algumas regularidades que compõem os discursos das entrevistadas puderam ser destacadas, as quais ampliaram a discussão dessa pesquisa: as diferentes concepções sobre arte e seu ensino; a noção sobre o tempo/espço; o papel da arte na escola (ou da utilidade da arte); a liberdade (expressão, movimento). Das entrevistas foram destacadas algumas categorias de análise que serão discutidas no decorrer dos capítulos.

As análises efetuaram-se em três momentos: as concepções de ensino de arte; as percepções sobre a arte na escola; a relação corpo-arte. Embora esses momentos não sejam independentes, ao contrário, cada um amplia e corrobora a discussão do outro, senti necessidade de deslocar a atenção ora para um, ora para outro, fazendo surgir essas inevitáveis divisões em busca de respostas, pensamentos e questionamentos sobre a infindável discussão da arte na escola.

Tendo como material empírico as entrevistas e os PCN, e considerando ambos como discursos que produzem o ensino de arte, realizei uma análise deles como lugares onde encontramos não apenas a fala de um sujeito (idealizado, essencial), mas de um sujeito “falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p.207).

Ao trabalhar com a ideia de discurso, deixo de lado as explicações únicas, as interpretações fáceis, a universalidade de um conceito e a busca de um sentido oculto das coisas, a fim de atentar para as coisas ditas, e para o

que o próprio discurso põe em funcionamento: uma “arena de significados” (SILVEIRA, 2007), cultural e socialmente situados.

E ainda, desprender-me da ideia de o discurso ser apenas um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações) e com isso, passo a compreender o discurso como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam, o discurso enquanto constituidor da realidade e produtor de saberes.

Foi realizada uma análise dos discursos, procurando sempre atentar para as práticas concretas, as relações históricas, escapando da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” das falas e dos documentos e explorando ao máximo os materiais, considerando-os como “uma produção histórica e política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p.198-199).

As práticas sociais estão mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente, ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes, os quais se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com certo regime de verdade. Isso significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, afirmando verdades de um tempo (FISCHER, 2001). As coisas ditas e escritas (as entrevistas e os PCN) serão consideradas amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo.

Teoria como “mundo imaginário” e prática como “realidade exata”¹⁷

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p.8-9).

Ao iniciar as análises das entrevistas, foi-me possível identificar, principalmente com a fala de uma das professoras, a ideia de um distanciamento da *teoria* aprendida no curso de formação com a *prática* da sala de aula. A partir dessa questão, proponho a seguir um breve e necessário debate sobre a compreensão de discurso que pauta essa dissertação, o qual ficou bastante evidente, num primeiro momento, com o seguinte comentário:

Existe uma desconexão muito grande entre teoria e prática, tu só estando dentro de uma sala de aula pra tu teres uma noção exata de que aquilo tudo é um universo imaginário, sabe, tudo o que estava lá dentro da faculdade, o que as pessoas te diziam, não tem nada a ver com a realidade, nada. [...] A teoria tem que andar junto com a prática, e a prática tem que andar junto com a teoria, uma sem a outra não funciona, mas é isso que está complicada aqui fora. [...] Se eu te disser que eu utilizei alguma coisa da universidade, eu acho que ainda fica alguma coisa da psicologia, da educação (ANE).

Esse discurso é produzido na medida em que a noção de teoria é considerada como um “universo imaginário” e a prática como a “noção exata da realidade”, alertando ainda para um abismo existente entre formação inicial e a prática enquanto realidade – considerado o lugar onde as coisas acontecem *realmente*.

Trata-se de um jogo muito complexo e, aparentemente, contraditório, pois mesmo tentando estabelecer relações entre teoria e prática, a dicotomia persiste: “A minha prática é sempre assim, eu sempre dou a teoria da história

¹⁷ Os grifos referem-se a excertos da entrevista com Ane.

da arte e depois vem a prática daquele período” (ANE). Ao mesmo tempo, ao estabelecer essa ordem – de primeiro trabalhar com a teoria e depois com a prática – a professora parece contradizer a própria crítica feita anteriormente sobre a teoria “que estava dentro da universidade” afastada ou desconectada da realidade da prática em sala de aula, pois acaba por reproduzir uma atitude por ela mesma condenada.

Fortalecendo ainda mais a desconexão entre prática e teoria, outra professora comenta:

Para eu me organizar melhor, eu pego o fazer artístico de 5ª a 8ª e EJA de ensino fundamental, eu me baseio mais no fazer, de eles estarem potencializando assim aquelas coisas que eles já têm, e nas três áreas, de artes visuais, de teatro, de música. [...] E no ensino médio, eu trabalho com história da arte, é mais teoria, já não é mais tanto o fazer, é pensar sobre a arte. E mesmo assim no fazer a gente pensa, é lógico, e no pensar a gente faz, alguma coisa a gente faz também. Mas a tônica do trabalho do ensino fundamental é a prática e a tônica do ensino médio é a teoria (LISE).

A teoria é vista como algo complexo, que deve ser ensinada nas séries finais, quando os(as) estudantes não são mais crianças, da mesma forma que a prática tem um tom de livre expressão, indicada para as crianças das séries iniciais. A teoria guarda uma complexidade maior que a prática, uma espécie de nobreza ou grandeza, exigindo mais abstração, ou racionalidade, ou maturidade. Já a prática é mais “frouxa”, talvez mais livre, certamente mais liberada de exigências intelectualistas. Este paradoxo (aparente?) de certa forma trai a ideia de a prática guardar a parte mais verdadeira ou real do ensino.

As professoras, tal como aponta Silva (2007), apresentam uma noção de teoria como algo que “descobre o real”, havendo uma correspondência representacional entre a teoria e a realidade: “a teoria representa, reflete, espelha a realidade”. A realidade, por sua vez, é o que precede cronológica e ontologicamente a teoria que apenas a representa posteriormente.

Nesse caso, uma teoria do ensino de arte – teoria pensada e transmitida pela Universidade – supõe que existe uma realidade na escola esperando para ser descoberta, descrita e explicitada. Com esse pensamento,

o ensino de arte está lá na escola e a teoria tem o papel apenas de descobrir, de descrever e de explicar. Todavia, a Universidade não dá conta de teorizar sobre o real, recaindo em questões didáticas de procedimentos e metodologias.

Essa operação cognitiva – teoria como representação da realidade – ignora que a teoria não se limita a descrever, a descobrir, a explicar a realidade, pois ela a produz. “Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 2007, p.11).

Cabe, então, com isso, falar sobre a noção de discurso¹⁸, ao invés de teoria. Se numa noção tradicional de teoria o objeto – ensino de arte – é considerado como algo possuidor de uma existência independente e anterior à teoria que o descreve e o explica, com a noção de discurso, “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 2007, p.12).

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p.10).

Um discurso sobre o ensino de arte, mesmo com intenção de apenas descrevê-lo, acaba por produzi-lo, ou ainda, acaba por produzir uma noção particular de ensino de arte. Pensar em discurso nos leva a compreender que a dita teoria “descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta” (SILVA, 2007, p.12).

Na visão da professora, faltou foi uma teoria *mais exata* e uma descrição mais verdadeira do que *realmente* é a realidade. Com esse

¹⁸ Em *Arqueologia do Saber* (Foucault, 1997b), o autor busca definir os discursos enquanto práticas, explicando detalhadamente como colocou o método arqueológico em funcionamento para descobrir como nos tornamos sujeitos de conhecimento na Modernidade.

pensamento binário, a dificuldade encontra-se na passagem da teoria para a prática, pois aquela não dá conta de descrever e analisar *o todo* real desta. Pela perspectiva da noção de discurso, não existem dois momentos separados que se sucedem: primeiro o momento real, depois, as asserções de como deve ser a realidade (teoria), pois ambos produzem ou têm “efeitos de realidade”.

Foucault (1996) nos fala sobre como o discurso se foi tornando apenas um elemento estrutural de linguagem, ou apenas um pensamento que se tornou visível através da palavra:

O pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra; parece que tomou cuidado para que o discurso aparecesse apenas como um certo aporte entre pensar e falar; seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido (FOUCAULT, 1996, p.46).

Nos séculos XVI e XVII surge uma vontade de verdade¹⁹, uma vontade de saber pautada por um saber científico, sistematizado e comprovado que, no caso da escolarização, encontra um saber pedagógico: a Pedagogia como um campo de saber, uma disciplina científica que cumpre uma função específica

¹⁹ Para falar, sucintamente, sobre “vontade de verdade”, Foucault (1996) apresenta como os discursos verdadeiros foram tomando diferentes direções: *Século VI* a.C. (poetas gregos) o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo – o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. *Século VII* – a verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação, e a sua referência. Por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra sobretudo), apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. *Século XIX* – não coincide nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas sobre as quais se apóia, com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica (FOUCAULT, 1996, p.14-17).

de controle e regulação das práticas escolares. Os saberes aqui entendidos como teorias sistematizadas, que se manifestam por meio de discursos científicos considerados verdadeiros e positivos, por isso, saberes aceitos. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1996, p.36).

O discurso efetua-se através de procedimentos de coerção que limitam seus poderes, definindo o que pode e o que não pode ser dito – através de separação, rejeição, interdição; coerções que dominam suas aparições aleatórias – controlam, classificam, ordenam, distribuem; coerções que selecionam os sujeitos que falam – agora não se trata de dominar os poderes, tampouco os acasos de sua aparição: “trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1996, p.36-37).

A vontade de verdade é considerada um dos procedimentos de controle, de delimitação e de coerção do discurso, o qual se exerce de certo modo exterior, e funciona como sistema de exclusão, pondo em jogo o poder e o desejo:

Essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 1996, p.14).

Foucault nos convida a analisar o discurso em suas condições, seu jogo e seus efeitos e, para isso, é preciso optar por três decisões, às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante (FOUCAULT, 1996, p.50-51). A noção de sujeito assume um outro olhar: ele não está na origem (no sentido de já existir antes) dos saberes, não os produz, mas, pelo contrário, o sujeito (numa

perspectiva moderna) é produzido no interior dos saberes. Com isso, a palavra *prática* não significa apenas uma atividade destes sujeitos, mas uma existência objetiva e material das regras às quais os sujeitos estão submetidos.

Tomando essas contribuições foucaultianas como ferramentas, ou como “catalisadores”, conforme Veiga-Neto (2005) nos aponta, e partindo de uma concepção de método como uma forma de interrogação e um conjunto de analíticas, pautei essa dissertação, organizando-a em cinco capítulos.

Início de dois elementos de campos discursivos diferentes: a escola e a arte, e promovo um cruzamento entre eles a partir de uma reflexão sobre o corpo. Com isso, os capítulos foram-se constituindo desde as relações entre corpo e currículo, corpo e arte, até, por fim, corpo e ensino de arte.

No próximo capítulo, realizo a discussão sobre o corpo no espaço curricular, considerando-o como campo de construção de subjetividade, de assujeitamentos e percebendo a ação do poder disciplinar, com suas narrativas e seus dispositivos que agem diretamente nos corpos individualizados, constituindo identidades e produzindo diferenças entre campos de saberes, entre grupos sociais e práticas pedagógicas.

Ao explorar algumas questões sobre a presença do corpo no espaço educativo formal: a escola, e as suas relações de poder e de controle constituídas no e pelo currículo, primeiramente, trago pensamentos e reflexões sobre o currículo, a compreensão que sustenta a dissertação, e ainda, a forma de o corpo se inserir nessas discussões sobre currículo. Para tanto, Ivor Goodson (1995), Ian Hunter (1996, 1998) e Tomaz Tadeu da Silva (2002, 2003, 2005, 2007) foram importantes teóricos para fundamentá-los. Em seguida, trato do poder disciplinar direcionado ao corpo, como uma tecnologia de poder utilizada por diferentes instituições sociais responsáveis pela produção de corpos úteis e dóceis, a partir dos estudos de Michel Foucault (1996, 1997a, 1999, 2006a, 2006b, 2006c, 2007).

No terceiro capítulo, estabeleço as relações entre arte e corpo, fazendo primeiramente, uma breve discussão epistemológica e filosófica acerca do corpo como elemento social e cultural, constituído, inventado e reinventado constantemente, tendo, como principal apoio teórico, José Gil (1997, 2004). Em

seguida, com apoio teórico de Lygia Canongia (2005) e Lúcia Santaella (2004), percorro o campo da arte e das produções artísticas que trouxeram o corpo como elemento fundamental para a experiência estética, destacando, principalmente, dois artistas: Lygia Clark e Hélio Oiticica.

No quarto capítulo, o enfoque dado é para a relação do ensino de arte e o corpo. Com esse intuito, várias seções foram destacadas: um breve percurso sobre os diferentes movimentos que sustentaram e sustentam o discurso do ensino de arte; a análise dos PCN; as concepções sobre ensino e arte apresentadas pelas professoras entrevistadas; a importância da arte na escola e o tempo na e para a arte. As principais ferramentas teóricas utilizadas nesse capítulo foram: Stuart Hall (1997), Jorge Larrosa (2002), Ana Mae Barbosa (1991, 2003, 2004), Denize Sant'anna (2001), Fusari e Ferraz (2001), Angela Pohlmann (2005a, 2005b) e Sandra Richter (2005a, 2005b).

No último capítulo, apresento uma discussão sobre arte e suas possibilidades de produção do conhecimento estético e sensível com e no corpo, partindo do discurso das professoras entrevistadas e com apoio teórico de José Gil (1997, 2004), João Francisco Duarte Jr. (2006), Lúcia Santaella (2004) e Sandra Richter (2005a, 2005b).

CAPÍTULO 2

CORPO E CURRÍCULO

*O que é afinal um sistema de ensino senão
uma ritualização da palavra; senão uma
qualificação e uma fixação dos papéis para
os sujeitos que falam; senão a constituição
de um grupo doutrinário ao menos difuso;
senão uma distribuição e apropriação do
discurso com seus poderes e seus saberes?
(FOUCAULT, 1996, p.44-45).*

Para iniciar um diálogo sobre currículo, volto a pensá-lo conforme antes apresentado: uma *pista de corrida* e, durante nossa passagem por esta pista, acabamos nos constituindo e nos “formando” tal como somos. Com isso, acabo por negar uma definição mais tradicional em que o currículo se concentra em questões mais técnicas de organização do ensino e da aprendizagem, por exemplo: a avaliação, a metodologia, o planejamento, os objetivos. O foco é dado para a questão *como fazer?*, já que o conhecimento a ser transmitido acaba inquestionável numa visão tradicional.

Não se trata de apagar a importância das questões de planejamento e de prática pedagógica para a educação, mas de compreender o porquê de determinados conhecimentos serem considerados válidos e outros não. Com as teorias críticas e pós-críticas, o currículo passa a ser analisado a partir de relações de poder – embora com diferentes abordagens sobre o poder – e nenhuma teoria pode ser considerada neutra. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade

como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2007, p.16).

Enquanto para as teorias críticas o poder é algo repressor e deve ser eliminado, para as teorias pós-críticas, o poder é considerado produtivo, constitui e cria identidades e subjetividades. Essa ênfase ao poder que produz possui sua referência em Michel Foucault, quando ele afirma:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como um força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2006b, p.8).

O poder atua através de dispositivos de regulação, controle e disciplina dos corpos e das populações. O currículo é um dos dispositivos na tarefa de normalização, disciplinarização e regulação que atinge todos os agentes educacionais. Para tanto, é necessário “conhecer para governar” (SILVA, 2005, p.191), ou seja, para controlar uma determinada população, preciso, primeiramente, conhecê-la.

Hunter (1998), em *Repensar la Escuela*²⁰, faz uma crítica aos teóricos liberais e marxistas, no que ele afirma ser uma semelhança teórica, pois embora sejam divergentes no sentido, estão relacionados: consideram a escola como uma “oportunidade histórica perdida”. As duas correntes de pensamento argumentam que o sistema escolar apresenta-se como uma oportunidade histórica perdida. Configura-se como um pálido reflexo do que poderíamos ter tido e, quem sabe, poderíamos ter. “Sinto-me menos interessado, no entanto, pelo que divide estes enfoques do que por aquilo que têm em comum. Ambos subordinam a escola a um princípio ‘superior’ ou ‘mais profundo’ de desenvolvimento humano” (HUNTER, 1998, p.28).

O autor propõe uma outra forma de enfocar tal realidade, de mudar as

²⁰ Todas as citações referentes ao livro “*Repensar la escuela*” de Ian Hunter (1998) foram traduzidas pela autora para este trabalho.

perguntas colocadas sobre o surgimento da educação, assim como sobre as expectativas depositadas nas nossas instituições básicas, pois a escola não é a realização fracassada de algum princípio educativo superior, senão uma instituição híbrida.

Esse hibridismo dos sistemas escolares²¹ é composto a partir da complexa interação de duas forças históricas: a) Estado administrativo e governamental; b) disciplinas espirituais e ambiente institucional da pastoral cristã. Trata-se de um híbrido de duas “tecnologias da existência” radicalmente autônomas: um aparato de governo que buscou a transformação social da cidadania, de acordo com os objetivos do Estado e um sistema de disciplina pastoral que funcionou inculcando os meios da autorreflexão e do autocultivo éticos (HUNTER, 1998, p. 60-61).

De um lado, uma nova razão de governo²², de domínio de governo: um instrumento para escolarizar populações inteiras nas capacidades exigidas para a participação em formas mais sofisticadas de vida social, econômica e política. A escolarização estatal das populações emergiu como instrumento e objeto de uma experiência governamental²³ tecnicamente formada, institucionalmente organizada e circunstancialmente impulsionada, como um

²¹ “A escola elementar moderna, (em contraposição ao *Gymnasium* ou escola elementar clássica) surgiu na Prússia no início do século XIX, um país que não estava urbanizado nem era capitalista e, portanto não democrático. Surgiu em resposta aos desafios da governação social apresentados por um prolongado período de guerra civil religiosa e pelas exigências associadas da disciplina social e do desenvolvimento econômico. [...] Uma das características significativas desta escola, no entanto, é que surgiria como um instrumento dos governos para satisfazer outras exigências em outras épocas e lugares. [...] A relativa uniformidade da escola moderna ficou, no entanto, determinada de uma forma mais importante por um fato diferente, embora relacionado com o anterior: o de que as tecnologias administrativas e espirituais mediante as quais as sociedades européias puderam desenvolver a escola como um instrumento de governo, foram na realidade bastante raras e, em consequência, bastante invariáveis” (HUNTER, 1998, p.19).

²² A Arte de governo, diz Foucault, “em vez de fundar-se em regras transcendentais, em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico-moral, deverá encontrar os princípios de sua racionalidade naquilo que constitui a realidade específica do Estado” (FOUCAULT, 2006c, p. 286).

²³ Por *governamentalidade*, Foucault diz ser: “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2006c, p. 291-292).

aparato de formação social, cuja distribuição social era inevitavelmente limitada e seguirá sendo (HUNTER, 1998, p. 73).

Do outro lado, a guia pastoral cristã, a cristianização das populações laicas, através de uma decidida transferência da disciplina espiritual para as rotinas da vida cotidiana. O fato de a pedagogia cristã existir como disciplina foi o que permitiu soltar suas amarras tecnológicas e reaparecer em forma de educação moral secular. Os(as) estudantes autorreflexivos e autorreguladores que formam são, portanto, o resultado de um processo de subjetivação incondicional às disciplinas da consciência – o modelo do sujeito como agente reflexivo (HUNTER, 1998, p. 86).

O campo do currículo é precisamente um domínio particular de conhecimento do indivíduo, implicado em estratégias de governo. A teoria do currículo consiste precisamente nisso: em estabelecer meios de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade, seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas (SILVA, 2005, p.192).

Além do “poder para *determinar*” o que se deve ou não fazer em sala de aula, o currículo ainda possui um outro: “o poder de *diferenciar*” (GOODSON, 1995, p.33). O processo de diferenciação atinge todos os âmbitos e setores da escola: encontramos disciplinas mais ou menos “importantes” para a constituição do sujeito; estudantes considerados melhores ou piores; práticas pedagógicas julgadas válidas ou não. E assim sucessivamente: divisões, classificações e padronizações que produzem identidades e diferenças. As narrativas contidas no currículo com seu poder de diferenciação, acabam por legitimar ou deslegitimar, incluir ou excluir, autorizar ou desautorizar.

Numa visão curricular tradicional, o corpo é visto como um território exclusivo da Educação Física – esta também medicalizada – além das Ciências Biológicas. (GONÇALVES, 2000; SANTOS, 1999, 2007; SILVA, 2005). Esta visão ainda perdura na separação binária mente-corpo, separação central ao processo educacional contemporâneo e ao currículo, privilegiando os processos cognitivos e lógicos da mente humana.

Não só o corpo discente está inserido em tais narrativas, mas o corpo dos(as) professores(as) está, igualmente, submetido a um “regime de esquecimento” que implica “uma negação, um ocultamento do corpo docente, um processo de descorporificação e desencarnamento” (SILVA, 2005, p.204). Mais do que isso, o autor ainda enfatiza que o disciplinamento e a modelagem dos corpos não é “apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouro e permanentes [...] o currículo torna controláveis corpos incontroláveis” (SILVA, 2005, p.203).

Enquanto a família modela a linguagem do corpo, a escola responsabiliza-se por ele, controla sua manifestação, ou neutraliza-o, reduzindo o corpo ao silêncio. Ter o corpo como um objeto aparentemente invisível, faz com que as narrativas curriculares ajam diretamente na constituição de um corpo produtivo, instrumento de trabalho, útil para fins específicos e objetivos.

Tecnologias de poder disciplinar na escola: produzindo corpos úteis e dóceis

As análises históricas de Foucault (1997a, 1999, 2006a, 2006b, 2006c, 2007) revelam a existência de um poder – diferente do poder do Estado, mas a ele articulado, bem como ao modo de produção capitalista – que age nos corpos dos indivíduos: o *poder disciplinar*. Foucault mostrou como essa forma específica de poder, surgido a partir do século XVII, age nas mais diversas instituições sociais – escolas, hospitais, prisões, fábricas, quartéis... – com o objetivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, atuando de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais.

As relações de poder sobre o corpo no universo escolar podem ser percebidas com as pequenas atitudes que são representações e dão forma e materialidade a essas relações de poder. A partir das análises de Foucault, que rompe com as concepções clássicas de poder, é possível perceber o controle e

a disciplina no corpo discente e docente.

O poder é relacional, portanto, móvel e pulverizado sobre as diversas relações sociais. Deixa de ser visto como algo negativo a ser eliminado de nossas vidas, e passa a ser positivo, na medida em que contém uma função social.

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui (FOUCAULT, 2006a, p.75).

O autor não vê o poder localizado somente no governo, nem no Estado, conforme visualizam as concepções mais clássicas do poder, mas o vê presente em todos os lugares, em todas as classes sociais e atingindo todas as pessoas. Ele se dissemina e se articula, não exercendo um papel puramente repressivo, porém também produtivo. Não existe poder único, mas práticas de poder no cotidiano, espalhadas por todas as estruturas sociais através de um conjunto de mecanismos, as tecnologias disciplinares.

Nos séculos XVII e XVIII, “viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual”. Procedimentos que asseguravam “a distribuição espacial dos corpos individuais” (separação, alinhamento, colocação em série e em vigilância) e organização de um campo de visibilidade.

Encontramos técnicas que se incumbiam desses corpos, tentando aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento:

Técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, de maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho, já instalada no final do século XVII e no decorrer do século XVIII (FOUCAULT, 1999, p. 288).

Foucault estuda os mecanismos da disciplina como poder exercido

sobre os corpos, os quais são manipulados, modelados, treinados, e que obedecem, respondem, tornando-os hábeis ou cujas forças se multiplicam. O corpo se torna objeto e alvo de poder, sobre ele se impõem as obrigações, as limitações e as proibições. Surge, então, a noção de docilidade, o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder.

A disciplina constitui um elemento que sustenta a escola e é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício. Foucault define disciplina como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

O sucesso do poder disciplinar deve-se a uso de instrumentos simples: do “olhar hierárquico”, da “sanção normalizadora” e de uma combinação específica do castigo, o “exame” (FOUCAULT, 2007, p. 143). Isso compõe o poder disciplinar e suas técnicas minuciosas, chamado pelo autor de “recursos para o bom adestramento”, com considerável importância “porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder” (FOUCAULT, 2007, p. 120).

É fácil constatar essas minúcias no cotidiano escolar. Um olhar, um “psiu”, a batida do apagador no quadro ou na mesa, o nome escrito no quadro, o encaminhamento à coordenação, os cinco minutos sem recreio, as observações anotadas, as notas no boletim, tudo isso são táticas usadas com frequência para garantir a normalidade nesse espaço.

O autor fala que “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2007, p. 120). Em outras palavras, a disciplina torna-se a forma estruturada e organizada das relações humanas por meio dos detalhes. Os mínimos detalhes formam a política de controle e utilização dos sujeitos que se vem desenvolvendo desde a era clássica, com técnicas, processos, saberes, descrições, receitas e dados. Em meio disso nasceu o sujeito moderno centrado e disciplinado.

A atuação da disciplina necessita de lugares fechados como escolas, hospitais e prisões que possuem uma *arquitetura panóptica*²⁴. A organização dos espaços é compreendida por Foucault como capitalizadora do tempo e propicia a disciplina nas práticas coletivas. Assim é a escola, espaço do sistema capitalista e corporativo que se apropria do corpo e do tempo dos(as) estudantes.

A distribuição dos indivíduos no espaço é o primeiro passo da disciplina. É preciso separar os corpos e torná-los visíveis para a observação. “A disciplina às vezes exige cerca, a especificidade de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2007, p. 122).

Para isso, a disciplina tem de distribuir as pessoas no espaço da melhor forma possível. O muro da escola a isola do exterior, do quarteirão, da rua, da praça, do bairro e de todos os outros que não lhe pertencem. Lá dentro “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 2007, p. 123). Dentro da sala, todos estão juntos, mas cada um no seu canto. Os(as) professores(as) conversam numa sala específica, os(as) funcionários(as) em outra, os(as) estudantes ficam no pátio, em geral brincam por série, tamanho, sexo, faixa etária.

A escola é um espaço analítico onde o quadriculamento permite a vigilância contínua através da disciplina. Quando algum(a) estudante, por exemplo, não apresenta bom comportamento, é levado à coordenação e, geralmente, após um longo discurso moral, fica sozinho para pensar no que fez e ouviu. Está presente aqui o princípio da clausura: “Solidão necessária do corpo e da alma” (FOUCAULT, 2007, p. 123).

Outro forte elemento disciplinar é a fila. A disciplina é arte de dispor em fila, diz Foucault (2007). A posição que alguém ocupa numa classificação

²⁴ O Panóptico de Bentham é um princípio arquitetural: “na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, em condenado, um operário ou um escolar.[...] O dispositivo do panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT, 2007, p.166).

torna-se a unidade. A organização por fileiras define a forma de repartição dos(as) estudantes. Portanto, a repartição segundo a idade, aptidão, desempenho, comportamento, mostram um movimento eterno no qual um substitui o outro num espaço serial.

Todas as atividades formadoras da dinâmica cotidiana escolar estão também controladas pelo horário, que é a garantia da qualidade do tempo. Um controle contínuo sobre o horário de chegar e de sair, de início e de término. O discurso dos(as) professores(as) é sempre nessa direção: há tempo para tudo, tempo de estudar e de brincar. Na escola, o maior tempo é o de estudar. Assim, os professores e as professoras são fiscais que pressionam, afastando o que possa distrair para o tempo ser integralmente útil. Dentro desse controle, a escola usa modelos para gerir e modelar os(as) estudantes. A função do controle está em corrigir e prevenir, funcionando como uma economia do poder.

A ideia é controlar para não precisar punir. Na escola, o mecanismo penal do sistema disciplinar são as “sanções normatizadoras”, aplicadas tanto aos estudantes quanto para aos funcionários e aos professores. As micropenalidades do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo, da sexualidade, se configuram em diferentes formas de punições. As ordens das sanções devem ser respeitadas e são colocadas em forma de lei, regulamento, regimento, estatuto, programa, regras.

As normas têm função corretiva e formam um sistema duplo de gratificação-sanção. Nesse contexto, os exames são rituais para controlar, qualificar, classificar e punir. Eles oferecem a visibilidade das diferenciações e sanções, ligando formação do saber com exercício do poder. É um poder em exercício sem ser percebido e faz a individualização entrar num campo documentário essencial para a disciplina.

A escola pode ser vista – a partir de um olhar negativo e repressivo – como o espaço de busca constante de anulação ou enfraquecimento de todo e qualquer tipo de anormalidade, excentricidade, através de forças de poder que atuam diretamente no corpo e na conduta da moral de cada indivíduo. “Adestrados”, os corpos, aparentemente, estão condenados a repetir

infinitamente o rito da conformidade ao significante supremo: submeter-se às regras e as normas de conduta. No entanto, o corpo vai além desses limites estabelecidos, rompendo constantemente as delimitações e a própria disciplina.

Pequenas atitudes extrapolam as linhas demarcadoras diariamente; métodos disciplinares acabam por não dar conta das singularidades de corpos presentes num mesmo espaço; detalhes escapam do planejamento; espaços novos são criados e explorados; filas e regras são desfeitas; limites são borrados; o tempo é extravasado, encurtado, esquecido, o tempo é outro, as normas são descumpridas. Corpos escapam, fogem das estruturas que amarram e limitam o espaço e constituem o motor que gera a vida da própria escola.

Ao tratar de ordem e disciplina, apresento um trecho de uma das entrevistadas que comenta sobre algumas exigências por ela destacadas como importantes para a aula de arte:

As exigências em nível de avaliação são de que tenham os trabalhos, de que executem os trabalhos solicitados. Então, eu solicito um trabalho, tens que executar da tua forma, com toda liberdade possível, até porque arte não pode estar tão fechada. Mas que execute, que me apresente, se são oito trabalhos que nós fizemos nesse trimestre, então são oito trabalhos que tu tens que me apresentar. Essa é a exigência. Cuidado com o material que é de todos agora (agora a gente tem um material comum). Organização, que não é muito fácil também, essa disciplina: cada um sentado na sua mesa, não precisa, eles podem levantar, eles podem olhar. Então, às vezes, chega um diretor ou um monitor na porta da sala de aula e, cadê a professora? Eu estou no meio dos alunos, eu já sou baixinha, eles em pé... Porque eu deixo circular, a gente, olhando o trabalho dos outros, a gente aprende, a gente acrescenta no nosso, “olha a solução que ele deu ali”, “de repente eu posso dar uma solução parecida aqui”, ou então, “eu nunca pensei que fosse possível”. É possível porque cada cabeça vai criar de um jeito. Então essa mobilidade pode, a exigência não é um silêncio absoluto e cada sentado na sua mesa. Mas contudo, eles têm que, dentro desse caos, achar uma disciplina, uma ordem pra gente poder trabalhar no tempo que a gente tem (LISE).

Cumprir os prazos, realizar as tarefas, cuidar o material, a organização, a disciplina, enfim, são práticas curriculares que compõem o processo de escolarização e fazem parte da rotina da aula de arte. Entretanto, alguns limites

são extrapolados: movimentação constante, troca de experiências com os colegas, liberdade no processo de criação e no resultado final da tarefa solicitada, conversa, circulação, observação: atitudes que fazem parte de um ensino menos limitador, “ensimesmado”, fechado, pelo contrário; aberto e liberto de amarras que fixam um só modo de aprender e ensinar.

A partir desse olhar encontrei, juntamente com as conversas realizadas com as professoras, um ensino de arte que contempla em seu discurso palavras tais como, expressão, liberdade, emoção, criação, espontaneidade, movimento, atitudes que remetem a uma brecha, ou a uma pausa, no poder disciplinar.



Figura 2 – Jackson Pollock em ação, fotografado por Hans Namuth, 1950.

Fonte: site TATE.

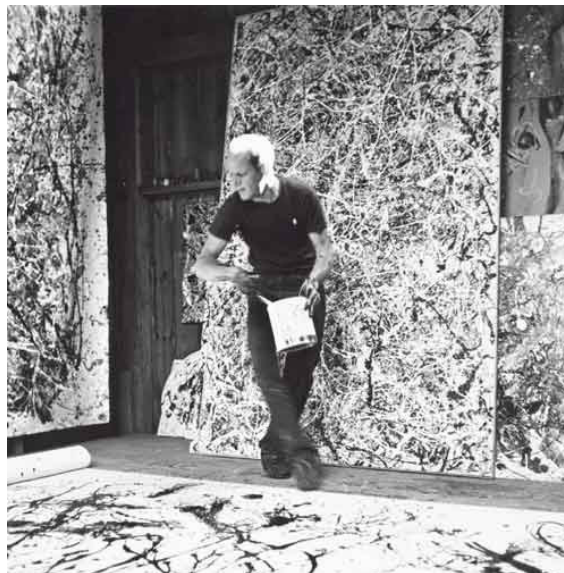


Figura 3 – Jackson Pollock em ação, fotografado por Hans Namuth, 1950.

Fonte: site TATE.



Figura 4 – Hélio Oiticica. *Parangolé*. Jerônimo da Mangueira com *P8 Capa 5*, *Homenagem à Mangueira*, 1965.

Fonte: PARALELOS (2002, p.38-39).



Figura 5 – Hélio Oiticica. *Tropicália PN2 “A Pureza é Um Mito” e PN3 “Imagético”*, 1967.

Fonte: site PROJETO HELIO OITICICA.



Figura 6 – Hélio Oiticica. *Bilateral e Relevô Espacial*. Coleção: Tate Modern, 1960

Fonte: site PROJETO HELIO OITICICA.



Figura 7 – Lygia Clark. *Bicho*, c 1960.

Fonte: PARALELOS (2002, p.105).



Figura 8 – Lygia Clark. *Máscaras Sensoriais*, 1967.

Fonte: site MAC VIRTUAL.



Figura 9 – Lygia Clark. *Arquiteturas Biológicas*, 1967.

Fonte: site ARTMOB.



Figura 10 – Lygia Clark. *Corpo-Roupa-Corpo*, 1967-68.

Fonte: site TROPICÁLIA.

CAPÍTULO 3

CORPO E ARTE

O que é um corpo? É uma respiração que fala. A respiração, o sopro, pneúma, traz, no tempo, a unidade de uma continuidade, mas não ainda a espacialização unificada desta continuidade
(GIL, 1997, p.88).

Ao pensar sobre o corpo e suas relações com a arte, é importante reconhecer a difícil herança que a Modernidade nos deixou, com a dissociação entre mente e corpo – e ainda, dentro desta lógica, a identificação pensamento-razão-consciência. Com René Descartes (1596-1650) e o seu *Método da Dúvida*, a dualidade entre corpo e pensamento tornou-se referência ao racionalismo que prioriza a razão e a consciência como ponto de partida para todo conhecimento.

Descartes (1596-1650), considerado o Pai da Filosofia Moderna, iniciou um tipo de reflexão que se contrapõe à tradição escolástica. Ao analisar o processo pelo qual a razão atinge a verdade, usa o recurso da dúvida metódica. Começa duvidando de tudo: do senso comum, dos argumentos de autoridade, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e do próprio corpo. Só interrompe a cadeia de dúvidas diante do seu próprio ser que duvida. Se duvido, penso: “Penso, logo existo” (ARANHA, 1996, p.105).

Na divisão cartesiana, o sujeito é formado por duas substâncias: substância corpórea (*Res Extensa*) e substância pensante (*Res Cogitans*). Para se fazer ciência, é necessário que o ser cognoscente seja conduzido

somente pela razão. A imagem da subjetividade humana legada pelo cogito cartesiano dominou o pensamento ocidental por alguns séculos. De acordo com essa imagem, a existência do sujeito é idêntica ao seu pensamento (SANTAELLA, 2004, p.13).

Com tal pensamento racionalista cartesiano encontramos as bases da escola moderna, que prioriza o conhecimento lógico e intelectual em contraposição ao conhecimento estético e sensível. Para a Modernidade, o corpo precisa ser controlado em prol da emergência da subjetividade, identificada como a unidade da consciência, por ser considerada a única capaz de uma autêntica experiência e representação do mundo e, com isso, a única possibilidade do conhecimento efetivo da realidade.

É comum, no meio educacional contemporâneo, o reconhecimento de uma oposição entre a mente (a razão) e o corpo (a carne), privilegiando a mente como aquela que define o ser, enquanto o corpo tem sido questionado como um excesso de bagagem da essência humana, devendo ser disciplinado, educado e domado (SANTOS, 1999).

A permanência da oposição corpo-mente, da oposição corpo como objeto, mente como sujeito, faz do corpo um paradoxo imprevisível: ao mesmo tempo corpo disciplinado-obediente e corpo traiçoeiro, que adoece quando menos se espera, que pode “fracassar” e se rebelar a qualquer momento (COELHO JR., 1997, p.403).

Para Descartes, a mente é sinônimo de consciência, de alma e definidora do *eu*, é o que dá expressão à essência humana, na qual o corpo não está incluído. Com essa noção de sujeito universal, herdada do cartesianismo, não há lugar para o corpo. “O sujeito é o que resta quando o corpo é retirado” (SANTAELLA, 2004, p.15). A identidade desse sujeito racional, reflexivo fundou a modernidade filosófica e marcou fortemente seus pressupostos, atravessando a filosofia kantiana, hegeliana, fenomenológica e até existencialista, bem como as principais teorias sociais e políticas ocidentais (SANTAELLA, 2004).

Avançando um pouco mais a discussão sobre corpo, temos Maurice

Merleau-Ponty (1990, 1999) como o filósofo fenomenológico que questiona a perspectiva cartesiana, disseminando amplamente a proposta do corpo como estrutura física e vívida ao mesmo tempo. “Isto significou um reconhecimento importante do fluxo de informação entre o interior e o exterior, entre informações biológicas e fenomenológicas, compreendendo que não se tratavam de aspectos opostos” (GREINER, 2005, p. 23).

Merleau-Ponty (1999) apresenta, com a *fenomenologia da percepção*, uma abertura do sensível de nosso corpo ao mundo e aos outros, como elemento que contribui na constituição do conhecimento, “é a nossa experiência enquanto um corpo desejante que inicialmente nos constrói. [...] O corpo, nesse sentido, não é apenas um objeto a ser treinado, mas é um sujeito que nos ensina, que nos faz ser o que somos” (COELHO JR., 1997, p.402).

A filosofia de Merleau-Ponty nos fala de um corpo que não é coisa, mas também não é ideia, fugindo das antinomias clássicas da filosofia ocidental. É um corpo no mundo, em relação. Um corpo que escapa, assim, do corpo dos limites, do corpo imaginado pelo sujeito moderno. Estou, como corpo, o tempo todo misturado às coisas, ao mundo e aos outros (COELHO JR., 1997, p.410).

Encontramos, desta forma, uma crítica àquelas abordagens que abandonaram a interação do homem com o mundo, do sujeito existente e mundo contingente. Porém, este corpo ainda está limitado à ideia de *corpo próprio*, uma imagem do corpo elaborada, transmitida e mantida também pela fenomenologia, um corpo que está fixado dentro dos seus contornos.

Ao compreender o corpo enquanto processo constantemente constituído e reinventado, o qual participa de uma outra noção de espaço²⁵, além do corpo limitado pela estrutura física, e ainda, ao pensar na arte, enquanto um elemento que tem participado na constituição de diferentes

²⁵ Segundo José Gil, em entrevista dada a Sant’Anna, o espaço do corpo é isto: “você está imersa numa grande banheira tomando banho, cai uma aranha sobre a superfície da água perto de seus pés e você se arrepia! Aquela aranha não lhe tocou, mas tocou. Ora, a cada instante, nesse instante, você tem um espaço do corpo: o seu corpo vai para além do seu corpo próprio, para além dos limites do seu corpo” (SANT’ANNA, 1997, p 254).

corpos, José Gil (1997, 2004) produz outras respostas e/ou possibilidades para refletir sobre as relações entre arte e corpo.

Inicialmente, parto da ideia de Gil (2004) sobre o significado da “consciência do corpo” enquanto a impregnação da consciência pelos movimentos do corpo que é própria da natureza da consciência.

É preciso definir a consciência do corpo não à maneira da fenomenologia (mesmo de uma fenomenologia do corpo como a de Merleau-Ponty), não como o que visa ao sentido do objeto na percepção, por exemplo, mas como uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo (GIL, 2004, p.15).

Pensar em impregnação é admitir que a consciência do corpo não se refere a dois elementos ou substâncias opostas, mas, ao contrário, reconhecer que “uma tessitura comum atravessa os dois” (GIL, 2004, p.15). A partir do momento que reconheço esses atravessamentos, encontro um corpo em que o interior e o exterior se sobrepõem.

Aonde se situa o interior? Sabemos que o exterior se estende por toda a superfície do corpo, e o corpo é expressivo, com privilégio especial para o rosto. Mas e o interior? Temos um exterior porque temos um interior, e se o exterior está num sítio determinado do espaço objetivo, o interior deveria situar-se noutro sítio desse mesmo espaço que o determinasse como tal. “Ora, acontece que o interior, por definição, não está no espaço, porque é *espírito*” (GIL, 1997, p.150).

O autor fala do *sopro* como a mediação permanente entre o *interior* e o *exterior* do corpo; o *sopro* enquanto passagem, possibilidade de expressão. Apresenta os orifícios como caminhos que se abrem para um outro lugar: ao passar pelos olhos, pela boca, pelos ouvidos, chega-se ao fundo. E ainda fala sobre a pele que, embora de maneira mais indeterminada, por não ser um sítio objetivo embaixo da superfície do corpo, representa um caminho que dá igualmente acesso ao fundo, ao lugar da alma (GIL, 1997, p.153).

A pele e os orifícios da visão, da audição e da fonação indicam que a alma se situa no fundo do corpo, para além da sua superfície; mas este fundo não deve ser perspectivado a partir desses órgãos, num espaço que, por exemplo, prolongasse a sua posição no crânio, mas como fundo geral indeterminado de toda a superfície corporal. Como se, caminhando pelo olhar, entrando pelos olhos do outro, nos encontrássemos de repente num espaço indefinido (relativamente ao espaço objectivo da cabeça), muito 'maior' do que aquele que se pode supor do exterior (GIL, 1997, p.154).

A percepção encontra-se situada no limite, na “zona fronteira” entre o interior e o exterior, chamada pelo autor de “espaço limiar”, “charneira”. É uma zona e não uma superfície ou uma linha, é uma região, um espaço não definido, “que em parte se abre para o exterior, e em parte se estende para trás, nas trevas do interior” (GIL, 1997, p.154-155).

Com isso, trago a arte como elemento propulsor de uma ação no corpo, que provoca uma abertura, uma vibração nesta zona fronteira que está no interior e no exterior do corpo. Por mais paradoxal que possa parecer, é o corpo aparentemente fechado que se abre através da pele e de seus orifícios (sentidos) para perceber o mundo e contagiar-se nele.

Não vejo a arte como única possibilidade para falar sobre o corpo. Porém, acredito na arte como uma experiência bastante singular que atravessa cada indivíduo, na qual cada corpo pode ser provocado, tocado ou vibrado de infinitas maneiras, ou ainda, como um momento em que o corpo pode expressar e acolher infinitos pensamentos, sentimentos, sensações. Como as cordas de um instrumento harmônico que produzem infinitos sons justamente no espaço fronteiro, não em uma corda ou em outra, mas no entre elas, na vibração sonora produzida entre cada corda, por vezes sons graves, ou agudos, por vezes sons longos, curtos, afinados, desafinados.

A arte não é fechada em si mesma, no seu objeto artístico, mas ela se abre a todo instante para produzir um sentido, um significado que não é – nem deve ser – igual àqueles que se apresentam ou se constituem com e no corpo do outro. Não depende apenas de um conhecimento científico, cultural, estético, mas também, da vivência de cada pessoa com os sentidos, percepções, vontades e desejos. A obra não acontece sozinha, dentro dos museus e galerias, ela acontece em cada um, no olho, no ouvido, na pele,

nessa necessária presença do corpo que se modifica a todo instante, que é contingente.

Se “o permutador de códigos é o corpo”, se é com ele que trocamos, recebemos e realizamos experiências estéticas, penso na arte e no que ela produz diretamente em nosso corpo. E na sequência, penso num ensino de arte e na interação com o corpo do(a) estudante. E com isso, “dar um lugar de importância ao corpo, à sua aptidão para emitir e receber signos, para os inscrever sobre si mesmo, para os traduzir uns nos outros” (GIL, 1997, p.32).

Atitude do corpo impregnado pela Arte

*Obra é hoje um conceito estourado em arte.
Deixando de existir fisicamente, libertando-
se do suporte, da parede, do chão ou do
teto, a arte não é mais do que uma situação,
puro acontecimento, um processo. O artista
não é o que realiza obras dadas à
contemplação, mas o que propõe situações
– que devem ser vividas, experimentadas
(MORAIS, 2001, p. 169).*

Em todas as linguagens artísticas o corpo está presente, é necessário. Podemos encontrar sempre uma relação direta ou indireta entre corpo e arte. Podemos encontrar nas manifestações da arte, se passarmos o olhar na sua história, diferentes atitudes e valores conferidos ao corpo.

O corpo na arte, por vezes, mistério, outras vezes, objeto, modelo, suporte, matéria. Corpo velado, desvelado, sublime, idealizado, mundano, sagrado, profano, enfim, muitas formas de tratar, de dizer, de pensar e de sentir o corpo com a arte. Não apenas na atitude do artista que pensa, cria e executa o objeto, mas também, na atitude de quem o observa, o contempla, ou até mesmo, o rejeita. O público que recebe a arte faz dela um “prolongamento, um eco de sua corporeidade” (SILVA, U., 2003, p.77).

Se no teatro, na música e na dança²⁶ a presença do corpo do intérprete é essencial, nas artes visuais podemos perceber outras formas para sua impregnação/manifestação. Ao longo de toda a história das artes visuais, o corpo foi muito mais copiado, representado, do que utilizado como matéria-prima ou suporte para arte. Desde o mundo grego, as medidas perfeitas compunham o modelo de um corpo ideal; na arte religiosa, a imagem do corpo era emanção do sagrado. Ao se desprender da religiosidade, o corpo foi encontrado na arte da escultura e da pintura, especialmente no retrato como forma de registro (SANTAELLA, 2004).

Ou ainda:

A figura humana é a grande personagem da história da arte. Ora a figura aparece estilizada, ora a figura aparece estar posando, presumindo-se a existência de modelos reais. Ora aparece estar representando cenas mitológicas e alegóricas, ora parece incorporar a forma de um deus, aludindo ao divino e ao sagrado. Ora aparece em formas demoníacas e grotescas, alucinatórias, revelando dimensões infernais da natureza humana, ora aparece em cenas do cotidiano indicando o caráter profano das ações humanas. Ora a figura humana aparece de maneira mais espiritualizada, quase que desmaterializada, ora aparece demonstrando o seu vigor muscular e anatômico: sinais dos tempos (DERDYK, 1990, p.38).

Com isso, aparentemente, temos a sensação de o corpo ter sido ou ainda ser apenas um objeto, retrato de diferentes métodos e técnicas, servindo a diferentes intenções e culturas²⁷. Porém, o que discuto aqui, vai além das representações pictóricas ao longo da história da arte das quais tivemos notícia, já que procuro fixar meu olhar na arte e na sua constituição com a percepção do corpo.

Contudo, mostrou-se relevante trazer algumas ações experimentais promovidas por vanguardas artísticas do século XX, para contribuir na reflexão sobre arte e corpo. No decorrer do século passado e ainda hoje, o corpo foi

²⁶ "O dançarino é simultaneamente o papel, a pena e o grafo, sendo o espaço que o seu corpo desenrola aquele em que, eventualmente, se inscreve o signo que é o próprio corpo" (GIL, 1997, p.71).

²⁷ Essa ideia do corpo como objeto de arte é bastante discutida em Jeudy (2002).

deixando de ser uma representação (de uma realidade anterior), um mero conteúdo da arte, para ir-se tornando cada vez mais uma questão, um problema a ser explorado sob uma multiplicidade de aspectos e dimensões que colocam em evidência a plasticidade do corpo. “É o corpo como algo vivo, na sua vulnerabilidade, seu estar no mundo, suas transfigurações, que passou a ser interrogado” (SANTAELLA, 2004, p.65).

Nos anos 50, o *Expressionismo Abstrato*²⁸ norte-americano ganha nome próprio: *Action Painting* (Fig. 2 e Fig. 3), com Jackson Pollock²⁹. “O uso corporal do artista sobre suas longas superfícies estiradas no chão deu margem a se conceber uma ação no espaço real, a partir de uma ação de pintura” (CANONGIA, 2005, p.13). Considerado por muitos o “pai” da *performance*, com suas atividades corporais libertárias, “introduzindo o sujeito da ação concreta e definitivamente, o sujeito-artista, na estrutura da obra, tornando-se, ele mesmo, matéria da obra” (CANONGIA, 2005, p.14).

Paralelo às práticas expressionistas, atuava Marcel Duchamp que já havia instaurado o estatuto do *readymeade*³⁰, desde *A roda de bicicleta*, em

²⁸ “O Expressionismo Abstrato, também conhecido como Pintura Gestual foi iniciado por artistas da Escola de Nova Iorque, como reação à filosofia existencialista, os expressionistas abstratos, ou pintores gestuais, desenvolveram a partir do surrealismo, uma nova concepção de arte. A pintura tornou-se um correlativo da vida: um processo contínuo em que o artista enfrenta os mesmos riscos e ultrapassa os dilemas que se lhe apresentam, através de uma série de decisões, conscientes ou inconscientes, como reação a exigências de caráter interno ou externo. Os pintores em campo de cor aglutinaram os gestos frenéticos e as cores violentas dos pintores gestuais em grandes formas de colorido poético, que refletem, em parte, a espiritualidade do misticismo oriental” (JANSON, 1993, p. 973).

²⁹ “Pollock, o principal herdeiro da pintura gestual, teve como principais fontes o expressionismo não-figurativo de Kandinsky e a exploração surrealista dos efeitos do acaso. [...] Passou a considerar a tinta, não como substância passiva, manipulável pela vontade do artista, mas antes como uma fonte de energia acumulada que ele podia libertar. [...] Tinha preferências por telas de grandes dimensões, que proporcionam um “campo de batalha” suficientemente grande para ele poder pintar não apenas com os braços, mas com o movimento de todo corpo” (JANSON, 1993, p. 974-975).

³⁰ “O *readymeade* impõe-se como uma arte de subversão, que se rebela contra o formalismo e as convenções burguesas, que Duchamp acreditava ainda vigorarem nos movimentos da modernidade. [...] O aparecimento do *readymeade* era, portanto, fruto direto da crise da pintura, parecia mesmo o ponto terminal do debate acerca da “morte da pintura”, mas preconizava a redenção da arte enquanto ideia. O *readymeade* é a matriz das intervenções contemporâneas. Tirar um objeto de seu contexto habitual, utilitário, e o transferir para outro meio físico é criar para esse objeto um novo sentido. Uma roda de bicicleta, um mictório, um cabideiro, um porta-garrafa, objetos comuns da vida diária, são então deslocados e sua pura e simples transferência de contexto os institui como obra de arte” (CANONGIA, 2005, p. 16, 23-24).

1913, na França e nos Estados Unidos. “O readymade era talvez o grito agonizante contra os sistemas racionalistas, que já haviam sido alvo tanto das críticas surrealistas e dadaístas, como das deformações do expressionismo alemão” (CANONGIA, 2005, p.15).

Em grande parte, as manifestações artísticas durante o século passado estiveram voltadas para a questão do corpo. Um corpo vivo e atuante tomado não apenas como suporte para a arte, mas também como o motor da própria obra, a qual, segundo Canongia (2005), teve início com as manifestações de Jackson Pollock, Marcel Duchamp e continuou com o *happening* presente nos anos 50 e 60, atingindo seu auge com a *body art*³¹ dos anos 70 – que contou com a força libertária dos discursos feministas da época.

A arte utilizou-se de meios que não se restringiam ao campo visual, avançando para experiências de natureza sensorial e mesclando áreas distintas da cultura. Com a linguagem performática o corpo ganhou espaço de destaque. As artes visuais, que carregaram consigo uma tendência fortemente visual, retiniana, no século XX serão revigoradas, explorando outras formas de percepção nas quais o corpo é o responsável. “Uma característica de seu processo emancipatório é libertar os participantes da forma externa, do poder hipnótico da imagem e de significados únicos, e revelar dentro deles um espaço de possibilidades e projeção imaginativa” (BRETT, 2001, p.42).

Outro exemplo são as instalações que exigem do espectador praticamente todos os sentidos para serem compreendidos, o corpo do observador sendo chamado o diálogo participativo e solicitando, muitas vezes, além da visão, também o tato, a audição e demais sentidos, pois o corpo age e responde. Muitas instalações terão o seu significado completado somente quando o espectador contemplá-las de forma interativa.

³¹ “A *body art* é primariamente pessoal e privada. Seu conteúdo é autobiográfico e o corpo é usado como o próprio corpo de uma pessoa particular e não como uma entidade abstrata ou desempenhando um papel. O conteúdo dessas obras coincide com o ser físico do artista que é, ao mesmo tempo, sujeito e meio de expressão estética. Os artistas eles mesmos são objetos de arte. Mesmo nos trabalhos criados para existir apenas na forma de documentação fotográfica ou videográfica, o poder da fisicalidade e a diretividade psicológica do gesto transcendem sua representação imagética” (SANTAELLA, 2004, p.69).

No Brasil, a década de 50 foi determinante para a produção artística no sentido de alcançar notoriedade internacional, com o apoio à construção objetiva do construtivismo internacional, “que acredita no mundo progressista regido pela razão técnica” (CANONGIA, 2005, p.31). Foi um momento crucial para implantação de uma consciência aguda de modernidade, tendo a geometria e o espaço planejado como padrões máximos de ordem e clareza das formas. Objetivos presentes com os Concretistas³², em São Paulo e com os Neoconcretistas³³, no Rio de Janeiro, que tinham em comum a luta contra a representação naturalista, fora de qualquer ilusionismo, e o vínculo explícito com a racionalidade.

Porém, Concretistas e Neoconcretistas divergiam em tópicos influentes, apresentando interpretações e soluções próprias. Os neoconcretos se recusaram a aderir ao reducionismo cartesiano da arte concreta, que eliminava o sujeito da ação estética, pois isso equivaleria a torná-la uma operação vazia.

Ao recuperar a ideia de arte como algo que se dá na experiência, incluindo as noções de tempo, processo e diálogo entre sujeito e objeto; ao resgatar as intenções expressivas no seio mesmo da criação, o artista neoconcreto recolocava no objeto um dado essencial: o imponderável. Para ele, somente a expressão do sujeito, no ato vivido daquela experiência, podia tornar esse objeto um fato poético (CANONGIA, 2005, p.39).

³² “O Concretismo tinha por princípio trabalhar com valores abstratos e formas concretas, com materiais reais, que comportavam uma “forma necessária”, segundo suas especificidades físicas próprias. [...] Queriam chegar ao nível mais puro da pintura, ao grau zero de sua essência, onde os elementos formais pudessem se reduzir ao plano e à cor, tratando o fundo como o infinito. [...] Tratava-se, para a obra concreta, de romper com a arte romântica e representacional, de conteúdos ideológicos ou subjetivos, e propor uma produção informada pelo saber científico, compatível com o progresso e os novos meios de comunicação” (CANONGIA, 2005).

³³ “Em 1959, em consequência de divergências que já se pronunciavam desde a I Exposição de Arte Concreta, três anos antes, o grupo dos artistas concretos cariocas rompeu com o Concretismo, inaugurando um movimento paralelo: o Neoconcretismo. [...] Primeiro, fizeram com que as composições se tornassem expressivas e especulativas, com a cor adquirindo forte fisicalidade, e o espaço, uma dimensão virtual e inconclusa. Em seguida, saíram do plano para o ambiente externo, debruçando o acontecimento ótico e planar no território tridimensional” (CANONGIA, 2005, p.38).

Lygia Clark e Hélio Oiticica, artistas neoconcretos brasileiros altamente relevantes para o contexto nacional e internacional da arte contemporânea, têm como ponto de partida para seus mais importantes trabalhos tridimensionais, justamente o corpo de espectador. Trazem o corpo do receptor para dentro, não apenas do processo de transmissão do objeto artístico, como é o caso das várias formas de instalação, mas do próprio processo de realização da obra – sem o qual ela não acontecia, pois eles convocaram a participação do espectador, fazendo dele um elemento estrutural da obra. “Em ambos artistas brasileiros a obra é frequentemente o corpo, melhor, o corpo é o motor da obra. Ou ainda, é a ele que a obra leva. À descoberta do próprio corpo” (MORAIS, 2001, p. 177).

Já no início dos anos 60, Oiticica sai do espaço plano dos *Metaesquemas* para soltar a cor diretamente no espaço real, libertando-a do plano apenas gráfico. Em seguida, encontramos os *Bilaterais*, os *Relevos espaciais* (Fig. 6) e, depois, os *Penetráveis*, os quais já eram estruturas ou labirintos de cor no espaço, considerados arte ambiental, uma arquitetura habitável (CANONGIA, 2005, p.40).

O *Parangolé* (Fig. 1 e Fig. 4) de Hélio Oiticica – peças compostas de materiais variados em cores, tamanhos, formas e texturas – precisam ser vestidos pelo espectador e manuseados, para perceber as novas relações que surgem entre os materiais, pois o significado da obra passa por essa interação.

O *Parangolé* leva às últimas consequências a libertação da pintura de seus antigos liames. Como se sabe, trata-se de uma espécie de capa (lembra ainda bandeira, estandarte, tenda) que não desfralda plenamente à luz sua imagem de uma miríade de tons, cores, formas, texturas ou grafismos senão a partir dos movimentos – da dança – de alguém que a vista (CICERO, 2001, p.54).

Em abril 1967, Oiticica apresenta a obra *Tropicália* (Fig. 5), no Museu de Arte Moderna (MAM), deflagrando um importante movimento no Brasil: o

Tropicalismo³⁴. A instalação da *Tropicália*³⁵ era a síntese da arte construtiva como o experimentalismo da época, juntando, em um só ambiente, “o rigor geométrico com o caos da arquitetura das favelas, o controle e a improvisação, a ordem e o desequilíbrio, os ícones brasileiros, o bom e o mau gosto, além de papagaios, palmeiras, pintura e TV” (CANONGIA, 2005, p.77).

Todos estes dispositivos, todos estes convites a participar, a fazer parte de uma realidade distinta tinham um objetivo: transformar o espectador-participante, levá-lo a ver seu mundo de outro ponto de vista, esse que a obra assinala, torná-lo partícipe de uma transformação necessária. Penetrá-las era para Oiticica “estar nu diante do fora-dentro, do vazio”, era estar no “estado de ‘fundar’ o que não existe ainda...”, entrar num espaço onde tentaria ‘aninhar-se’, ao sonho da construção de totalidades que se erguem como bolhas de possibilidades – o sonho de uma nova vida (JIMÉNEZ, 2002, p.39).

Da mesma forma, a proposta de Lygia Clark ganha corpo no ato, e forma no corpo. “Existe no momento em que você a faz ou a vive, e nada permanece depois [...] Lygia Clark propõe uma mudança profunda, um salto conceitual de longo alcance para a arte, a filosofia e a ciência – para a cultura e a vida de modo geral” (BRETT, 2001, p.31). Seus primeiros trabalhos a demandar essa atuação efetiva do público foram os *Bichos* (Fig. 7), surgidos em 1960 – essas articulações de planos manipuláveis foram assim nomeadas por parecerem organismos vivos, que solicitavam o gesto ativo do espectador, em processo de recriação contínua da obra.

³⁴ “O *Tropicalismo* foi um movimento não restrito ao âmbito das artes visuais, marcou na produção da música, na poesia e no teatro, usava e abusava da confluência de mídias e linguagens, da dispersão dos suportes de trabalho e do contágio direto entre várias áreas da arte e da cultura” (CANONGIA, 2005, p.54).

³⁵ “*Tropicália* é a primeiríssima tentativa consciente objetiva, de impor uma imagem obviamente “brasileira” ao contexto atual da vanguarda e das manifestações em geral da arte nacional. Tudo começou com a formulação do *Parangolé* em 1964, com toda a minha experiência com o samba, com a descoberta dos morros, da arquitetura orgânica das favelas cariocas (e consequentemente outras, como as palafitas do Amazonas) e principalmente das construções espontâneas, anônimas, nos grandes centros urbanos - a arte das ruas, das coisas inacabadas, dos terrenos baldios etc. [...] Com a *Tropicália*, porém, é que, a meu ver, se dá a completa objetivação da idéia. O penetrável principal que compõe o projeto ambiental foi minha máxima experiência com as imagens, uma espécie de campo experimental com as imagens. Para isto criei como que um cenário tropical, com plantas, araras, areia, pedrinhas” (OITICICA, 1968).

O objeto estático pendurado na parede desce para o chão e se reconstitui como um grupo de planos móveis (Bichos, 1960). [...] Inicia-se um diálogo entre o espectador e o objeto: um objeto para o olho torna-se um objeto para o tato (Bicho), e depois para o conjunto dos sentidos (Máscaras sensoriais, 1967) e para o corpo inteiro (Ar e pedra, Respire comigo, Máscaras-abismos, Arquiteturas Biológicas, Roupas-corpo-roupa, 1967-8) (BRETT, 2001, p.34). (Fig. 8, 9 10).

Todas essas produções/intervenções fazem a passagem histórica para a década seguinte, com a total interação entre obra e espectador, “e acento no caráter sensorial do trabalho” (CANONGIA, 2005, p.40). O espectador ativa e aguça seus sentidos e precisa tomar iniciativas para realizar a obra.

A participação do espectador, do público em geral, é redefinida, do espectador imparcial e imóvel, para o participante, atuante que transforma o objeto a sua frente. “Desaparece, assim, a separação tradicional entre o sujeito e o objeto da contemplação, a obra. [...] A Dança do Parangolé – o agora pelo agora – não tem necessidade de transcendência para se afirmar” (CICERO, 2001, p.54).

Ao revisitar esses movimentos artísticos e encontrar neles a busca sem cessar por um corpo pulsante, foi possível perceber uma nova atitude proposta aos espectadores com os objetos instigantes de Lygia e Hélio, os quais remetem à ideia de impregnação da consciência do corpo, apresentada por José Gil (2004), através dos movimentos, da atitude, da ação desse corpo que fica impregnado, entra na obra, é a obra.

Percebemos o mundo através da *zona de fronteira, charneira* – do espaço entre o interior e exterior – movemos nossos sentidos e sentimentos, participamos da existência com todo o corpo, o qual ultrapassa limites, tornando-se uma espécie de órgão de captação das mais finas vibrações do mundo. Com a arte, encontramos infinitas formas e meios para a manifestação e a expressão, e um permanente contágio com outras possibilidades, que não são limitadas, ou limitadoras, pois ao contrário, a arte é um foco de novas atitudes, novos caminhos e pensamentos.

CAPÍTULO 4

CORPO E ENSINO DE ARTE

Este capítulo está organizado em vários momentos, entre eles, as análises das entrevistas e dos PCN (BRASIL, 2001). Entretanto, primeiramente procuro visualizar os diferentes movimentos pedagógicos que influenciaram direta ou indiretamente as diversas abordagens do ensino de arte no Brasil, com a intenção de compreender como se foram constituindo os objetivos e as metodologias da arte na escola.

Em seguida, apresento a discussão sobre os PCN (BRASIL, 2001), como estes têm abordado e pensado o ensino de arte e o corpo. Na terceira seção, trato de localizar o lugar de onde falam as professoras a partir de uma discussão sobre as concepções de arte, de ensino e de ensino de arte.

Na seção quatro, trago algumas percepções e inquietações que as professoras apresentaram sobre o ensino de arte. Os pontos mais marcantes citados, com uma visão bastante negativa, foram principalmente: desinteresse, desvalorização e desentendimento do porquê da arte, tanto por parte dos(as) estudantes, das mães, dos pais, dos(as) colegas professores(as), como pela direção. E ainda, como pontos negativos da arte na escola, as professoras destacaram: a dispersão e o isolamento, fazendo cada professor(a) e cada escola seguirem práticas diferentes; a falta de tempo necessário para um melhor trabalho de arte ser realizado. Com isso, o conhecimento que as professoras de arte têm acaba ficando perdido, segundo elas comentam.

Movimentos pedagógicos e ensino de arte: um breve percurso

No Brasil, destacam-se três grandes abordagens do ensino de arte, diferentes na nomenclatura e na concepção, identificadas pelas autoras Fusari e Ferraz (2001): *Educação através da Arte*, *Educação Artística* e *Arte-Educação*, apresentadas neste momento para proporcionar um olhar sobre os movimentos pedagógicos que tiveram bastante influência sobre a arte na escola.

A tentativa aqui apresentada é a de visualizar os discursos que foram constituindo o ensino de arte, não no sentido de fechar em uma única análise ou oferecer soluções, mas, sim, de problematizar e compreender os movimentos pedagógicos anteriores – não necessariamente excluídos ou apagados nas pedagogias atuais – e ainda, de estender um olhar mais atento e questionador sobre o seu ensino na atualidade.

A tentativa não é definir para capturar o verdadeiro significado do ensino de arte, mas para mostrar como este é conceituado pelas diferentes perspectivas, a partir de uma noção de discurso e de uma abordagem histórica. Cada movimento apresentado não nos revela a essência do ensino de arte ou o que deveria ser, mas sim, o que determinadas abordagens pensam ser a arte.

Dessa forma, foram destacados alguns movimentos pedagógicos considerados marcantes para o ensino de arte: a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova, o Tecnicismo e a Teoria Crítica. No Brasil, é possível encontrar uma Pedagogia Tradicional³⁶ presente nas aulas de arte desde o século XIX, momento em que predominava uma teoria estética mimética, ou seja, “ligada às cópias do ‘natural’ e com a apresentação de ‘modelos’ para os alunos

³⁶ Na Pedagogia Tradicional, tendo como referência Fusari e Ferraz (2001, p.27), entende-se que “o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata”. A aplicação destas ideias faz com que, no contexto da prática, se desenvolva um ensino mecanizado, dissociado dos aspectos do cotidiano, com ênfase na ação docente, na perspectiva de “passar” informações, consideradas como verdades absolutas, aos alunos.

imitarem” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.27). A *instrução* foi a palavra mais representativa desse momento, “ao nascer, o ser humano seria como uma folha em branco, onde as informações e a própria cultura seriam inscritas” (ROSSI, 2003, p.13).

A metodologia empregada efetuava-se por exercícios, como reproduções de modelos propostos pelo(a) professor(a), fixados pela repetição, buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora. Imposição de modelos, materiais e métodos adultos eram repassados às crianças, com o objetivo de prepará-las para a vida futura. “Era, portanto, uma educação que vinha de fora para dentro, e de cima para baixo, desconsiderando o alcance da experiência da criança” (ROSSI, 2003, p.14).

Já a proposta de *Educação através da Arte* foi difundida no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read por volta de 1948, tendo apoio dos educadores, artistas, filósofos, entre outros. Foi um movimento educativo e cultural que buscava a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista da Modernidade. “Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.19).

Esta proposta teve forte influência do movimento chamado *Escola Nova* ou *Escolanovismo* que, por volta de 1930, começou a ser difundido no Brasil, contrapondo-se à educação tradicional. Tal concepção traz um novo sentido para a educação, já que a preocupação estava centrada na construção da democracia e não no funcionamento da economia. Com isso, “era importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (SILVA, 2007, p.23).

Mostra-se uma aula de arte mais experimental, cujo centro não é a matéria a ensinar, nem o(a) professor(a), mas sim, o(a) estudante em crescimento ativo e progressivo. Existe uma supervalorização das experiências individuais de percepção, de integração e de entendimento sensível do meio ambiente. A apresentação de modelos deixou de ser considerada como educativa e, conseqüentemente, a imagem foi banida do ensino da arte. “Ao

contrário, passou-se a zelar para que o aluno não fosse contaminado pela imagem” (ROSSI, 2003, p.14).

Os objetivos do ensino de arte estão voltados para os(as) estudantes, numa perspectiva de acompanhar o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional, perceptivo, físico e psicológico. Diferentes métodos de ensino são utilizados, (não apenas um único, como se apresentava na pedagogia tradicional) para que se desenvolva, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos, realizando uma interação do sujeito com seu meio.

A *Educação através da Arte* recupera a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e liberdade criadoras, mais conhecida como a *livre expressão*, a qual tinha como objetivo:

[...] a expressão individual e subjetiva, afastando o aluno das fontes externas de inspiração, ou seja, dos modelos e das convenções artísticas. Conceitos como subjetividade, espontaneidade, liberdade, iniciativa individual e expressividade negavam a função intelectual do artista e propiciavam a ideia de que a arte não poderia ser ensinada e sim, expressada. A arte era considerada como algo íntimo, como as emoções e os sentimentos (ROSSI, 2003, p.14).

Nesse sentido, encontram-se, depois dos anos 60, inúmeros professores(as) levando ao extremo os fundamentos desse método da livre expressão, no qual tudo era permitido, chegando ainda, por influência da Psicologia, às atividades de pura sensibilização, destinadas a desbloquear os(as) estudantes e liberar sua criatividade. Encontra-se um corpo interiorizado, como mero instrumento de uma libertação do “eu interior”, psi, tendo a expressão como algo que deriva de dentro – emoções, sentimentos – para fora – concretizadas nos desenhos e pinturas.

O advento da tendência Tecnicista aparece no momento em que a educação formal é considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, para atender o mundo tecnológico em expansão.

[...] o processo crescente de industrialização no século passado fez emergir, no campo educacional, uma racionalidade técnica que tentou dar conta não só de uma organização precisa dos conteúdos curriculares, mas da invenção de modelos com a pretensão de serem comprovadamente eficientes tanto para o ensino quanto para o controle da aprendizagem e avaliação dos resultados (TOURINHO, 2005, p.115).

Essa racionalidade também atinge os(as) professores(as) de arte, impulsionando-os(as) a estarem em constante busca de métodos pedagógicos eficientes e perfeitos. As preocupações se restringem ao “como fazer”, ou ainda, aos “fantasmas do método” (TOURINHO, 2005, p.115).

No início dos anos 1970, concomitantemente ao enraizamento da Pedagogia Tecnicista no Brasil, é assinada a Lei n.º 5.692/71, que introduz a *Educação Artística* no currículo escolar. Os(as) professores(as) de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas.

Com a Lei de 1971, tenta-se uma melhoria do ensino de arte na escola ao instituir a terminologia *Educação Artística*, incorporando atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos(as) estudantes. O currículo da *Educação Artística* “propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.20).

A nova proposta apresentava um enfoque bastante abrangente, necessitando de professores(as) polivalentes – termo que define esse período – pois os objetivos dessa disciplina se convertem numa pulverização de tópicos, técnicas e produtos artísticos das diferentes modalidades artísticas, ou seja, com uma abrangência ilimitada de conteúdos.

Enfim, as aulas de *Educação Artística* polarizam-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos – herdados da Pedagogia Tradicional – ou em um fazer espontaneístico – herdado da Escola Nova – sem maiores compromissos com o conhecimento específico de arte. “Assim, as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas,

superficiais, enfatizando ora um saber ‘construir’ artístico, ora um saber ‘exprimir-se’, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.43).

Richter (2005b, p.197) destaca, ainda, que tanto na concepção de ensino de arte que enfatiza o elogio e a imaginação espontânea (liberdade expressiva), quanto na que enfatiza atividades modeladoras para purificar a realidade (imposição de um modelo), ou, mesmo na sobreposição de ambas as formas de pensar o ensino de arte, o almejado como aprendizagem é a identidade imagem-mundo: “basta ‘ver’ e ‘nomear’ o percebido para aprender a realizar imagens das coisas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção”³⁷.

Percebe-se nesse momento, uma tentativa de organização curricular para o ensino de arte, com o apoio legal, porém, ainda com conflitos internos próprios da área de conhecimento, sem maior definição do que considerar como conteúdo válido e práticas legítimas. Com base no pensamento tecnicista, o corpo deve ser disciplinado para alcançar objetivos fundantes desse período como eficiência, produção, qualidade. É momento de intensa produção de corpos úteis e dóceis, através da repetição, da cópia, do exame, e de uma gama de rituais pertencentes às instituições sociais.

O movimento *Arte-Educação* tem seu início no final da década de 70, com bastante influência da Teoria Crítica. Considerado um movimento questionador da Educação Artística como disciplina escolar, propunha uma ação educativa criadora, ativa e centrada no(as) estudantes. “O papel da arte ganhava nova dimensão em uma educação que se pretendia democrática e democratizante, visando à transformação da sociedade” (ROSSI, 2003, p.15).

As Teorias Críticas do currículo “efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. Enquanto as Teorias Tradicionais preocupavam-se com a organização e a elaboração do currículo no “como fazer”, as Teorias Críticas “começam por colocar em questão precisamente os

³⁷ Grifos da autora.

pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2007, p. 30).

As Teorias Tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As Teorias Críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para estas teorias, o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007, p. 30).

A *Arte-Educação* contribuiu para efetivar a presença da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 – que estabelece sua obrigatoriedade na Educação Básica: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2004).

A linguagem da arte tem um papel fundamental na educação, envolvendo aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Através do movimento da *Arte-Educação* e com a LDBEN de 1996, novas discussões sobre concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem de arte nas escolas foram levantadas. A partir de então, a área passou a ser identificada por *Arte* (não mais Educação Artística) e foi incluída na estrutura curricular como área de conhecimento, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como uma atividade dentro da escola.

Barbosa (2003) discute em que sentido a *Arte-Educação* mudou e como essas mudanças estão sendo percebidas:

[...] maior compromisso com a cultura e com a história. Até os inícios dos anos 80, o compromisso da arte na Escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, à livre-expressão, a *Arte-Educação* acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino. O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte (BARBOSA, 2003, p.17).

Não é apenas uma mudança de terminologia que a nova Lei propõe. Nascida da luta de arte-educadores em todo país, a nova LDBEN reafirma a presença da arte na Escola, tendo “a formação estética com um objetivo

primordial” (ROSSI, 2003, p. 16). Atualmente, encontra-se em vigor a Lei referida e o ensino de arte está respaldado, também, por outro discurso oficial do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999, 2001).

Porém, é importante destacar que a LDBEN (BRASIL, 2004) estabelece a arte como “componente curricular”, não como disciplina. Com isso, levanto a seguinte questão para se pensar: Quais são as consequências dessa nomeação na prática escolar? E ainda, conforme aponta Tourinho (2005, p.112) esse “componente” é obrigatório nos diferentes níveis da Educação Básica e, “se a chamada Educação Básica tem três níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), oferecer três vezes o componente ‘arte’ – uma vez em cada nível – é suficiente para atender às exigências da Lei”?

O tempo destinado para arte na escola é uma questão curricular, política, que ainda prioriza outras disciplinas, dando-lhes maior espaço/tempo. A LDBEN (BRASIL, 2004) estipula que arte deve estar presente em todos os níveis da educação básica, mas não especifica quantas vezes esse “componente curricular” deve estar presente ao longo de todos os anos que compõem a educação básica. Uma das professoras também comenta esse fato:

Então, em algumas escolas se conseguiu mais espaços para a arte, estava garantido. A LDB garantiu a arte dentro do currículo. Mas só que não em todas as séries, cada escola tem a liberdade de botar [...] E aqui na escola se tirou. O que aconteceu lá, a professora conseguiu lá na E.E.J.B.S. [escola na qual atuava antes], tem arte de 5ª a 8ª e no 1º e 2º anos do ensino médio, só não tem no 3º. Aqui é só na 5ª e 6ª, não tem na 7ª e 8ª e no 1º ano do ensino médio, não tem no 2º e no 3º, quer dizer, são 3 turmas só que tem 5ª, 6ª e 1ª ano. E aí é nada. Cheguei aqui, me deparo com isso, a arte é um acessório (LISE).

Com isso, o sentimento de desvalorização acaba sendo reforçado, pois a arte não está presente em todos os anos da educação básica, como estão, por exemplo, português, matemática, educação física, ciências, história, geografia. Cada escola possui seu currículo para arte de acordo com o entendimento que as pessoas responsáveis em pensá-lo e construí-lo possuem

sobre a arte, planejando o momento (quais séries ou anos) e o tempo (horas/aula) reservados para seu ensino na educação básica. A ambiguidade tem pautado as práticas curriculares, pela qual a lei sustenta a possibilidade dessa dispersão, dessa desigualdade de currículos.

Parâmetros Curriculares Nacionais para arte

Através de uma série de dispositivos ideológicos e políticos, o neoliberalismo reconceitua o significado de comportamento humano, apropriando-se de práticas e de discursos outros que, ao fim e ao cabo, funcionam como dispositivos de controle da conduta, buscando antecipar eventos, fazer avaliações através de cálculos e custos comparativos, e prescrevendo meios de atuação dentro de uma estreita margem de tolerância (VIEIRA, 2004, p.18).

Embora os PCN estipulem as quatro modalidades artísticas para a educação básica, nesse estudo não abordo as linguagens artísticas separadamente, em blocos, mas trago questões e reflexões sobre o que as une enquanto área de conhecimento de arte. Desta forma, a análise dos PCN centrou-se, basicamente, na primeira parte do documento (BRASIL, 2001, p.19-57), na qual são apresentadas as caracterizações da área, seus objetivos e conteúdos e, ainda, o que significa aprender e ensinar arte.

Inicialmente, encontram-se algumas características citadas pelos PCN para o ensino da área de arte: “desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética” (BRASIL, 2001, p.19), envolvendo a sensibilidade, a percepção e a imaginação do(a) estudante, tanto no momento de produção, quanto no da observação de outras produções e objetos artísticos. A relação entre arte e as outras disciplinas também é apresentada:

Favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. [...] Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático (BRASIL, 2001, p.19).

O texto destaca que, com o ensino de arte, o(a) estudante será capaz de perceber a riqueza das diferentes culturas e valores existentes na sociedade, e ainda “perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura” (BRASIL, 2001, p.19).

Desta forma, identifico que o ensino de arte, a todo instante, precisa se justificar para além dele mesmo, para os resultados que virão num outro tempo, para a vida daqueles que estudam e conhecem arte. Existe e persiste constantemente a necessidade de racionalizar, de a dimensão sensível e estética afirmar sua importância na escola.

Encontro uma referência mais direta ao corpo, com a seguinte citação: “A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas para uma compreensão mais significativa das questões sociais” (BRASIL, 2001, p.20). Porém, de um corpo que serve de instrumento para um conhecimento em arte ainda muito racionalizado, que não se sustenta apenas por seu saber estético e sensível. Corpo cartesiano e educado para um verdadeiro aprender e conhecer, sempre apontando para a possibilidade de transformação contínua da existência pessoal e social.

Nas escolas, a aprendizagem dos conteúdos se dá com o corpo disciplinado, não apenas pela exigência do(a) estudante ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características desses conteúdos e dos métodos para o seu ensino, ainda sustentados numa visão cartesiana, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual o(a) estudante vive e pensa com seu corpo.

Enquanto impera o silêncio do corpo controlado no e pelo currículo, o discurso sobre ele nos descreve, nos produz e nos constitui como sujeitos racionais, cartesianos, priorizando sempre a razão como única e verdadeira forma de conhecimento válido.

Embora a escola, respaldada pelo discurso dos PCN e da LDBEN, controle e discipline o corpo, conferindo um valor acentuado às operações

cognitivas e distanciando a experiência estética e o conhecimento sensível como uma autêntica forma de saber, encontro com a arte (a partir das falas das professoras) diferentes possibilidades de incorporar como conhecimento válido em seu espaço as representações corporais e sensíveis e suas constantes transformações.

O conhecimento artístico está submetido e sustentado por três diretrizes básicas para ação pedagógica, segundo os PCN: produção, fruição (apreciação) e reflexão. “Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 2001, p.31).

Essas diretrizes apresentadas pelos PCN retomam os eixos da Abordagem Triangular, constituída por Ana Mae Barbosa e difundida em todo o país, a qual representa a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para ação pedagógica, três ações mentais e sensoriais básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em arte, as quais a autora chamou de: fazer, ver (leitura) e contextualizar³⁸.

No entanto, Ana Mae Barbosa (2004) faz uma crítica à apropriação feita pelos PCN, pois, segundo a autora, ao serem renomeadas as ações presentes na Abordagem Triangular, o sentido e/ou o foco acaba alterado:

³⁸ Em 1987, 1988 e 1989, eu organizei essa tríplice-ação para a aprendizagem da arte: o VER, o FAZER e o CONTEXTUALIZAR, que não necessariamente têm esta ordem. Pode-se começar pelo fazer, pelo ver, ou pelo contextualizar. Ou, como eu mostrei naquela exposição “O labirinto da moda” de Gláucia Amaral, começar pelo contexto, pelo ver e pelos fazeres. Mas, associar isso, ler o trabalho do outro. Porque antigamente era um absurdo epistemológico pois o costume era o seguinte: você desenhava, pintava, esculpia, fazia instalações na sala de aula com seus alunos, mas não podia entrar a obra do artista na sala de aula, por medo de cópia. Resultado: era como se você ensinasse a ler e proibisse os livros na sala de aula, só admitisse que eles lessem as redações uns dos outros. Mas o livro seria proibido. Isto é um absurdo. Você tem que ler a boa produção literária para melhor aprender a escrever como você tem que ler a boa produção visual para melhor você aprender a trabalhar com a forma (BARBOSA, 2004).

Apreciação tem uma conotação de aceitação, e leitura tem uma conotação de análise, de aferição de significado, de interpretação. A leitura é uma criação. Quando você lê você recria aquilo que está vendo. Então, eu acho que é rebarbativo. Eu prefiro usar o simples fazer. Se ele é criador? Depende de uma análise para saber se ele é criador ou não. [...] Apreciação é um termo extremamente leve, indutor, de convencimento, porque apreciar inerentemente traz a idéia de aceitar. Eu aprecio você, quer dizer, eu gosto de você, eu admiro você – é sempre positivo – e, em leitura, ela pode ser positiva ou negativa. Você pode ler criticamente de maneira negativa ou positiva uma obra, ou você pode ler os dois. Dentro de uma obra você pode ter pontos extremamente positivos ou extremamente negativos também. E leitura significa entender da gramática visual, atribuir significados. Apreciar, não necessariamente exige atribuição de significados (BARBOSA, 2004).

Quando falamos em fruir ou apreciar arte, temos um indivíduo passivo que fica apenas na atitude de observador(a), enquanto, ao termos um(a) leitor(a), temos um indivíduo que interage, avalia, interpreta e reage frente ao objeto artístico, como cita a professora: “[...] na viagem para Bienal, quando eles se depararam com arte contemporânea, [...] eles foram para as discussões, foram pra salas, foram debater” (ANANDA).

Ao descreverem suas práticas, destaquei a presença da Abordagem Triangular presente nas falas, embora cada uma delas pense sua metodologia também a partir de outras referências. Os conteúdos trabalhados diversificam de acordo com a formação e com a concepção de ensino e de arte de cada uma das professoras, no entanto, a história da arte é recorrente nas atividades, como um momento de contextualização, com diferentes abordagens e metodologias empregadas:

Primeiro a escola não tinha os conteúdos organizados, e quando eu e a outra professora fomos nomeadas (antes não tinha professor de arte), a gente resolveu rever isso e organizar um novo planejamento, uma nova estrutura, e colocamos história da arte que não tinha. Eles [estudantes] reclamam bastante, porque já tem história. Por que história da arte? E a gente como tem que contextualizar, a gente vai sempre lá na história, vai buscando aquela troca e eles... Sempre com uma barreira pra isso. Organizar um trabalho que eles possam fazer uma produção também, em cima do conteúdo da história da arte, assimilar através da visualidade (ANANDA).

Eu trabalho diretamente com história da arte, eu divido em períodos, a partir da sétima série, então eles veriam o Renascimento e antes todos os outros períodos, então, a gente divide mais ou menos assim, só que tu vê uma relutância pela história da arte: eles [estudantes] querem é fazer, eles querem desenhar, eles querem que tu dê uma folha mimeografada com um bonequinho pra eles pintarem (ANE).

A história da arte geralmente é trabalhada de forma linear, por períodos que se sucedem cronologicamente. Os(as) estudantes reclamam porque já têm uma disciplina de história, entretanto, as professoras abordam este conteúdo para contextualizar a produção artística ao longo do tempo, nas diferentes sociedades, e procuram incentivar leituras e produções visuais do conteúdo: “Eu vou trabalhar com os alunos a leitura de imagens, a leitura visual daquilo, pra dar sentido àquilo que eles fizeram. Passamos a estudar história da arte e as produções referentes ao estilo de pintura, pinceladas, material utilizado” (ANANDA). E ainda, atividades de releituras:

Eu fiz agora, há pouco tempo, um trabalho com Tarsila do Amaral e eles têm que reproduzir no computador alguma coisa que lembre Tarsila do Amaral. Saem uns trabalhos muito legais, com resultados muito legais mesmo. O legal é tu botar arte junto com a tecnologia, isso é uma coisa que eles gostam muito, aí eles se interessam pela arte (ANE).

Já é possível perceber com base nessas falas, a presença de um corpo atuante, que não fica submetido às práticas racionais e individualizantes, contrapondo-se, por exemplo, às práticas com abordagens mais tecnicista ou tradicional do ensino de arte e também, à ideia presente nos PCN. As atividades permeiam as diferentes atitudes que compõem a Abordagem Triangular, de alguma forma, pois as professoras procuram não fechar apenas numa única possibilidade, os estudantes têm a oportunidade de realizar uma produção visual, partindo de um conteúdo contextualizado da história da arte e ainda, realizar leitura de objetos artísticos e das próprias produções.

Concepções sobre ensino de arte: de onde falam as professoras?

Apresentar as concepções trazidas pelas professoras é uma tarefa bastante complexa, na medida em que, a todo instante, é possível notar posicionamentos, posturas e ideias distintas. A tentativa é de situar o lugar de onde elas falam e perceber que, embora as três professoras entrevistadas tenham formação em arte na mesma universidade, cada uma delas possui uma ênfase (habilitação) diferente, o que reverbera em suas concepções e em suas práticas, com características bastante diferentes e específicas de cada habilidade da formação.

Entretanto, algumas compreensões são recorrentes às três professoras, como por exemplo, a de a arte ser uma área de conhecimento que deve ser respeitada como todas as outras constantes no currículo: “é uma área de conhecimento como as outras, não mais importante do que as outras, não menos importante do que as outras” (LISE). Essa é uma das lutas do movimento da Arte-Educação comentado anteriormente³⁹.

As possibilidades de diferentes atividades, espaços e lugares nas práticas que as professoras comentaram é uma marca que sublinha a arte na escola, conforme citado pelas entrevistadas: a sala ou “laboratório” de arte (conquistada pela professora Lise). Ainda, pintar o muro da escola, sair da sala de aula, realizar atividades no pátio, nas praças, andar pela cidade, visitar exposições, ter contato com a produção artística contemporânea, enfim, outros lugares, outros espaços e outros tempos imprimem a arte na escola como um ensino diferenciado.

A gente leva eles pra pintar o muro e tem dia de arte na escola, vai lá pintar muro, e isso aí eles não têm essas coisas com outros professores, com as outras disciplinas (ANE).

³⁹ Essas conquistas da Arte-Educação também podem ser observadas com o Grupo de Estudos (G.E.) de Educação e Arte que passa a ser Grupo de Trabalho (G.T.) em 2009, na 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Teve um trabalho da Universidade aqui: o “Memoriar”, que era sobre a valorização do lugar, eu fiz esse curso e resolvi aplicar com a turma. Procurar na cidade os lugares, conhecer os lugares, porque muitos nem conheciam, e eles escolheram determinados lugares para fotografar. Esse resgate do lugar, do patrimônio, o que vale pra eles, qual é o valor que tem, e a partir dali, daquelas fotos, eles receberam a fotografia, e passamos a estudar história da arte e as produções referentes ao estilo de pintura, pinceladas, material utilizado, a gente foi sempre utilizando aquela imagem, foi muito bom esse trabalho, eu achei que foi [...] Eles conseguiram ir evoluindo e acompanhando isso, e culminou na viagem para Bienal, eles se depararam com arte contemporânea, que é a grande dúvida: “Isso é arte? Ah, professora, isso eu faço também... Botar um monte de pecinhas, uma em cima da outra?” E eles foram para as discussões, porque a gente tinha organizado a excursão com mediadores. Eles foram pra salas, foram debater, foi muito legal isso, acho que foi (ANANDA).

Agora temos uma sala de arte, um armário cheio de material, a sala é pintada por eles, então, isso foi uma coisa que veio esse ano, depois de três anos que eu estou aqui na Escola batendo de frente, falando [...]. Agora tem toda essa função assim, eu estou bem contente. E já percebo no trabalho das crianças o envolvimento deles, a diferença. Agora é todo mundo. Agora todo mundo tem *Faber Castel* pra pintar, isso muda completamente. Nessa sala de arte tem vários corpos pintados nas paredes, deles mesmos. Então eles fazem uma pose lá e outro passa com um giz na volta, na parede, e depois eles vêm e pintam. A parede é multicolorida e esses corpos são só em preto, aparece uma silhueta só, não tem olhinho, narizinho, boquinha, mas está o corpo como forma de expressão, isso é bem legal. [...] Aqui tem uma ótima professora de ciências e de biologia, e ela tem um laboratório, e eu achava isso bárbaro, e agora eu tenho a minha sala, e a primeira coisa que eu pensei foi em ligar arte com ciências, o nosso laboratório aqui é uma extensão do laboratório de lá, são dois laboratórios: tem um laboratório de ciências e tem um laboratório de arte (LISE).

A busca constante das professoras é de um crescimento criativo que possa suscitar novos conhecimentos em arte, não apenas limitado nos conteúdos de história, mas na interlocução de tecnologia, com o uso de *softwares* de criação, no trabalho interdisciplinar, com experiências trazidas com a matemática, a geografia, a história, o português. Na busca de novos espaços, como por exemplo, o “laboratório de arte”, que remete para um momento de criação, invenção, exploração, descobertas – gestos que marcam as práticas das professoras – as pinturas nos muros da escola, nas paredes das salas de aula, as atividades fora do território da escola, nas praças, nas ruas da cidade, na Bienal do Mercosul.

As diversas possibilidades de cruzamentos e reflexões não lineares,

não fechadas em si mesmas promovidas pela arte na escola revelam, muitas vezes, um olhar e uma atitude interdisciplinar, tendo sido comentada pelas entrevistadas a possibilidade de sua área de conhecimento interagir com as outras disciplinas, por acreditarem ser mais aberta a essa comunicação. Alguns exemplos foram destacados:

Eu vejo a arte, ela tem, ainda, mais do que os outros, essa possibilidade de interagir com as outras disciplinas, a gente é mais aberta pra isso, eu seguidamente eu estou dando aula de geografia, em história da arte, por exemplo: tenho que desenhar um mapa no quadro, pra se localizarem, que história é essa de se falar no Egito? Onde é o Egito? O que tem a ver conosco isso? Então, estou dando aula de geografia, estou dando aula de história, estou dando aula de português, quando eu trabalho com letras, enfim, com matemática, quando a gente vai medir, fazer alguma coisa de geometria. Então acho que a arte ela tem essa abertura maior, essa disponibilidade para dialogar com as outras disciplinas. Gostaria que os outros tivessem mais, eu adoro, eu já fiz uns trabalhos interdisciplinares com outros professores que foram bem bons, bem positivos, eu acho que a gente deveria ter mais trocas, pra não ficar tão fechado, vou eu de novo com esse negócio das gavetinhas, eu acho nada a ver isso. Hoje, nos dias de hoje, com essa nossa massa, querer separar tudo. Acho nada a ver (LISE).

Eu já trabalhei com matemática, com história e geografia, principalmente com geografia, que trabalha o espaço [...] o trabalho das visualidades do espaço urbano, eu tive a colaboração do professor de geografia e de matemática nas saídas pra campo e depois, como eu trabalhei o mapa da cidade, para eles localizarem esses pontos, entenderem a cidade, enxergarem o seu bairro, o centro, a organização desse espaço, o professor de geografia também entrou com a contribuição. Mas o trabalho mais efetivo das disciplinas foi trabalhar com geografia, um projeto de Teatro que o professor tinha, sobre o meio ambiente, e aí eu ajudei na confecção do cenário, o que eu consegui ler e aprender sobre Teatro, movimento, expressão, organização dos pontos, essas coisas, entrei com essa parte no trabalho, no projeto do professor de geografia. Em matemática, a gente trabalhou com o xadrez, jogo de xadrez [...] A gente fez um trabalho, também, com português, eu estava trabalhando a linha, com os elementos da linguagem visual, e nós colocamos o autorretrato do Mário Quintana, então, eles trabalharam a linha, montando painéis com esses versos, e no final era o autorretrato, era uma linha que tentava fazer o desenho do rosto do Mário Quintana, eram vários painéis, então eles caminhavam, tinham que passar de um para o outro, para poder chegar ao final do verso (ANANDA).

As diversas atividades e atitudes que as professoras foram comentando ao longo de cada conversa me levaram a identificar, além das

diferentes interlocuções com outras áreas do conhecimento, uma concepção de a arte apresentar um espaço mais aberto para a criatividade, a expressão, a liberdade, elementos que tocam o corpo, solicitam um corpo ativo, atuante, expressivo, que sente e ultrapassa não apenas o limite das salas de aulas, mas os limites do próprio corpo.

No entanto, algumas divergências de concepções para o ensino de arte puderam ser observadas nas falas das professoras: a primeira delas diz respeito à formação inicial e a outra está ligada numa concepção de ensino que atravessa a primeira questão. No que se refere à formação, trago o debate ainda presente sobre formação *polivalente* versus *específica*, discursos que marcam diferentes momentos do ensino de arte no Brasil, conforme já apresentado na primeira seção deste capítulo.

Na minha época ainda se falava em polivalência, hoje é proibido, eu não sei, eu acho estranho na pós-modernidade que é essa geleia geral que mistura tudo, a arte está separada. Tu não achas estranho? E cada um no seu quadrado. Música é só música, artes visuais é só artes visuais, teatro é só teatro. Dizem que seria um super-herói esse que quer trabalhar com tudo. Mas, é dar uma pincelada em tudo, ninguém ensina tudo pra ninguém. Eu dou uma pincelada das três áreas, se tu te identificaste mais (e cada um vai se identificar mais com uma), vai procurar depois, não sou eu que vou te ensinar tudo. Quem é o professor para achar que ensina tudo sobre o teatro para um cara, ou tudo sobre música? Não se ensina tudo sobre nada, então eu acho muito estranho, sei que eu posso estar ultrapassada, soa mal, mas eu gosto dessa questão da polivalência. arte é arte, independente. E está aí: esta arte de performance, de instalações, ela é uma mistura de várias linguagens, não é uma linguagem só. Por que em sala de aula eu tenho que ficar separando? (LISE).

Esse argumento a favor da polivalência é sustentado pela ideia de: “não se ensina tudo de arte pra ninguém”, sendo uma ilusão daqueles que atuam com uma modalidade imaginar ou esperar por isso. O fato de não ser possível “ensinar tudo” ampara o discurso a favor de um professor ou de uma professora que tenha conhecimentos e possa atuar em todas as áreas de arte. O que me parece estar em jogo é uma questão de compreensão de ensino, de arte, de sujeito.

Na sequência de sua fala, ao apresentar sua concepção de ensino –

na qual o sujeito (estudante) já nasce com um dom e habilidade para arte – a professora reforça novamente a opção pela polivalência e indica que o papel do professor ou da professora de arte é o de mostrar os possíveis caminhos para aperfeiçoar o *dom* de cada um.

Eu acho meio estranho, essa palavra “ensinar” arte, porque pra mim arte é inerente ao ser humano, a gente nasce com essa capacidade, e aí tu podes lapidar ela ou não, desenvolver ela ou não. Tem gente que diz que não nasce pra cantar, por exemplo, acho que nasce sim. Só que aí vem uma série de referências que tu tens desde o útero, se tu ouvias Música, se a tua mãe ouvia, se a tua mãe cantava, se depois te ninavam com que tipo de canção, então, isso aí tudo acho que tem a ver com o ouvido, com a lapidação, às vezes, só a gente com um ano de trabalho não pode fazer o que uma vida a criatura não viu. Então, ensinar arte eu acho meio estranho, tu podes ir lapidando cada um conforme o material bruto ali que agente recebe [...] Então, vai lá num aluno, vai ver que o jeito dele é mais pra Teatro, o outro aluno gosta mais de desenhar, um outro vai ter mais facilidade com Música (LISE).

É possível identificar nesta fala uma das “duas inércias encasteladas no campo pedagógico” descritas por Larrosa (2002): aquela que oculta a pedagogia como uma operação constitutiva, produtora de pessoas, e reforça a forte crença “de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, nas quais se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos” (LARROSA, 2002, p.37).

O papel de produção e fabricação de subjetividade – transformar indivíduos em sujeitos – acaba ficando esquecido, inerte, como se a escola fosse apenas um espaço de sistematização e desenvolvimento de algo que o sujeito já possui, já carrega consigo.

Esse pensamento pode ser encontrado, ainda, quando a primeira professora entrevistada, Ane, afirma que ser professor ou professora de arte não é por acaso, o que também remete a uma teoria do dom, de um *eu profundo*:

Eu acho que nós, que nos formamos em arte, a gente tem a diferença dos outros, das outras disciplinas todas pra nossa, eu acho que é essa questão, a gente é mais próximo do toque, a gente é mais próximo, a gente tem mais essa necessidade do corpo. Não que os outros não possam ter, não que os outros não possam ser, mas eu acho que a gente tem essa facilidade porque uma pessoa não se forma em arte por acaso, uma pessoa pode se formar em matemática por acaso, porque basta tu saberes cálculo, ou tu teres um interesse, ou tu gostares de fazer conta, agora eu acho que em arte ninguém se forma porque se formou, por um acaso, um mero destino, uma mera coincidência, eu acho que a gente tem, a gente vem com raízes já pra isso. E eu acho que talvez seja essa questão do corpo mesmo, é uma questão que eu acho que já está em ti (ANE).

Ambas as falas remetem à ideia de um *sujeito do Iluminismo* que, segundo Hall (1997), está baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo “centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia” (HALL, 1997, p.10). Embora com o desenvolvimento desse sujeito, o núcleo permanece o mesmo, idêntico por toda sua existência, pois esse centro essencial do “eu” é a “identidade” do sujeito. A escola, entretanto, tem como objetivo ajudar na descoberta e na potencialização desse núcleo que já está presente no indivíduo.

Porém, em contraposição à ideia do *dom*, uma das professoras que atua com uma modalidade específica argumenta sobre sua concepção:

Eu trabalho essencialmente com arte visual. Teatro, música, dança, que eu até precisava de alguns elementos, porque faz parte, e como não teve concurso para professores nessas áreas... Bem, eu não estou formando artistas, e sim, para dar essa noção de arte, o que a arte fez, como ela veio até nós hoje [...] Eu tenho que estar buscando alguma coisa para conseguir juntar o que eu tenho para passar, para essa troca, é muito difícil. Quando se dá é um sucesso, porque aí todos crescem, eu, eles, quando percebem que podem trocar, é formidável, mas custa muito. Eu vou atrás de livros, de outros professores, o que fazem, para que eles saiam dali, todos, com crescimento, percebendo as coisas, percebendo o outro, valorizando as coisas, as pessoas, o ambiente em que eles estão também, porque senão a escola fica um depósito, a gente fica lá, e “não mexe comigo” (ANANDA).

Ao revelar sua compreensão de a arte na escola não ser para formar artistas, mas para dar “uma noção de arte, o que a arte fez, como ela veio até

nós hoje”, é possível contrapor-la com a primeira concepção apresentada: de arte não se ensinar – arte é inerente ao ser humano – se lapida ou não em cada um. De um lado, encontramos um ensino de arte que desenvolve o possível dom que cada um já possui anteriormente e, por outro lado, um ensino que não pretende formar artistas, mas apenas “dar uma noção”, ou seja, trazer uma ideia de que o papel da educação é contextualizar a produção de arte para o indivíduo (estudante), não especificamente para desenvolver dons artísticos.

Encontramos, agora, não apenas uma outra compreensão de ensino, mas ainda que permeada por esta, uma concepção de *sujeito sociológico* – o núcleo desse sujeito, o seu *eu real*, não é autônomo ou autossuficiente, mas é formado e construído na relação com os outros, com o mundo exterior, é uma concepção “interativa da identidade e do eu, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 1997, p.11), pois Ananda reitera que o ensino de arte pode promover o desenvolvimento do indivíduo, bem como seu crescimento, sucesso e valorização, a partir da interação que a educação promove.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 1997, p. 12)⁴⁰.

Nesse sentido, ao pensar no corpo, o vemos relegado “ao fantasma do sujeito”, um fantasma assoberbante “para o qual a carne e os corpos só serviam como meios de individuação, envelopados pela pele e carimbados pelos rostos” (SANTAELLA, 2004, p.15).

⁴⁰ Grifos do autor.

Tais concepções de sujeito, do *Iluminismo* e o *Sociológico* sustentam o discurso pedagógico, pois ambas as concepções partem de um eu a ser trabalhado, melhorado, modificado através da escolarização. Tais propósitos fazem parte dos princípios da escolarização de massas, das contingências históricas do surgimento da escola moderna. Os elementos da racionalidade do governo e da pastoral cristã estão fortemente presentes no discurso pedagógico, mesmo em tempos pós-modernos, pois são estas as bases da escolarização.

Tais diferentes compreensões do sujeito, embora apresentadas separadamente, estão permanentemente presentes no discurso pedagógico, de forma que não existem fronteiras bem demarcadas entre os discursos que apresentam uma ou outra concepção – sujeito do *Iluminismo* ou sujeito *Sociológico* –, o que existe é um constante movimento circulando entre as práticas escolares e os próprios discursos das professoras. Isso podemos notar em uma das falas de uma professora, que apresenta as duas concepções, aparentemente contraditórias, para mostrar seu ponto de vista.

Se voltarmos à primeira fala destacada nesse capítulo (fala de Lise) percebemos que a professora apresenta uma ideia de arte na contemporaneidade ou na pós-modernidade, em um momento quando as fronteiras estão borradas e as linguagens artísticas estão permanentemente em cruzamento, sustentando, com isso, o argumento a favor de um professor ou de uma professora que atue com as diferentes modalidades.

Bauman (1998) diz não fazer sentido falar em arte de vanguarda em tempos pós-modernos, “[...] certamente, o mundo pós-moderno é qualquer coisa, menos imóvel – tudo, nesse mundo, está em movimento. Mas os movimentos parecem aleatórios, dispersos e destituídos de direção bem delineada” (BAUMAN, 1998, p.121).

No pensamento considerado pós-moderno, a supremacia das *totalizações* enfraqueceram, pois a própria noção de *totalidade* foi enfraquecida, e a noção de pós-modernidade acaba caracterizada numa perspectiva de negação, pelo que ela *não é* e pelo que *não quer* fazer: não se refere a um sistema convencional de ideias ou conceitos, tampouco denota um

movimento organizado social ou cultural. O corpo torna-se permeável e sem fronteiras, abalando as antigas e estáveis relações binárias entre mente e corpo, cultura e corpo, cultura e natureza.

Como descreve Hall (1997), em tempos pós-modernos o sujeito, antes considerado estável, unificado, acaba por fragmentar-se, miscigenado de identidades, por vezes contraditórias. As nossas identidades culturais tornaram-se provisórias, variáveis e problemáticas. Estamos falando da noção de *sujeito pós-moderno*: “a identidade torna-se uma ‘celebração do móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p. 13).

Segundo Santaella (2004, p.15), o fantasma do sujeito cartesiano começa a desaparecer no final do século XX, perdendo seu poder de influência para ser sumariamente questionado. Nas mais diversas áreas das ciências humanas, fala-se em “morte do sujeito”, ou “crise do eu”, ou “crise da subjetividade”, para rejeitar uma definição de sujeito universal, estável, unificado, totalizado e totalizante, interiorizado e individualizado.

Não é apenas o pressuposto de que existe um sujeito universal, unitário e centrado que está em questão, mas, sobretudo, como porventura o sujeito poderia ser situado, corporificado, fragmentado, descentrado, des-construído ou destruído. Por isso, no lugar dos antigos “sujeito” e “eu”, proliferam novas imagens de subjetividade. Fala-se de subjetividade distribuída, socialmente construída, dialógica, descentrada, múltipla, nômade, situada, fala-se de subjetividade inscrita na superfície do corpo, produzida pela linguagem (SANTAELLA, 2004, p.17)⁴¹.

Uma compreensão de sujeito pós-moderno, ou de subjetividade, ou mesmo uma negação à ideia de sujeito, nos leva a pensar numa outra compreensão de escola, de arte, de ensino, a partir dessa pluralidade de possibilidades e deslocamentos que constantemente permeiam e atravessam o discurso pós-moderno. Pensar não apenas em atividades diferenciadas,

⁴¹ Grifos da autora.

metodologias, mas em atitudes e posturas que pautem um novo olhar e uma nova atenção para o ensino de arte. É com esse sentimento, após promover essa discussão, que procuro dar um fechamento para este momento sobre as concepções que estão permanentemente constituindo os discursos das professoras entrevistadas. Pensar na escola enquanto espaço livre das amarras teóricas que a veem como fracassada, e vê-la como um lugar de trocas e construção de conhecimentos, sem a pretensão de querer trazer uma única concepção correta, mas de compreender que muitos discursos estão conectados e constituindo sujeitos.

Da utilidade da arte ou “para que eu vou usar isso?”⁴²

À arte é permitido ir ao mundo sem a pretensão de arrancar-lhe um sentido objetivo, a ela é dado o direito de se banhar no sentido originário do mundo sensível, este mundo de nossas vidas que relaciona-se com nosso corpo de forma mais complexa do que com a ciência (SILVA, U., 2003, p.74).

Para iniciar a discussão sobre o descaso pela arte na escola que elas percebem por parte dos(as) colegas, dos(as) estudantes, da direção e dos familiares, trago alguns fragmentos extraídos das entrevistas. Esse sentimento foi abordado em vários momentos das conversas, principalmente com as duas professoras da rede municipal.

Arte tem um descaso muito grande, é por parte das direções das escolas, é por parte dos teus colegas de trabalho, é por parte dos alunos que já nasceram numa concepção onde a arte não tinha fundamento nenhum, não tinha necessidade, não precisava, (a gente só precisa de matemática e português, não precisa de arte). [...] Dentro da escola tu és considerada uma decoradora. Tem a festa junina, tu serves para decorar a escola pra festa junina. Então, o ensino de arte acaba sendo, pelo menos considerado por muitas pessoas, como artesanato. Tu acabas te sentindo assim: o teu conhecimento dentro da arte, aquilo que tu poderias passar, acaba ficando perdido (ANE).

⁴² Trecho extraído da entrevista realizada com a professora Ane.

Eu vejo muita dificuldade, porque matemática, português, ciências, sempre é prioridade, aí quando tem um evento, querem que a professora de arte venha pra decorar a sala, isso já na faculdade a gente ouvia, e permanece, continua. Tu tens que quebrar isso [...] E tu te impores, tu mostrares o valor da arte, requer um tempo e um trabalho constante, diário. Porque todos os dias tu ouves dizer assim: “Mas pra que arte? Eu preciso aprender matemática, eu estou com dificuldade em matemática” [...] Eu vejo sempre com dificuldade, não é leve o trabalho do professor de arte, pelo contrário, todos os dias tu tens que provar que a arte é importante (ANANDA).

Essa luta diária comentada pelas professoras tem como pauta basicamente um ponto: o papel da arte na escola, visto que o predominante nessa instituição é o utilitarismo⁴³, a relação direta entre disciplina/conteúdos e a aplicação prática destes na vida de cada um. A arte acaba por tornar-se inútil, presente no currículo escolar apenas como um acessório, por não cumprir essa função prática direta.

A professora, muitas vezes, é considerada uma decoradora na escola, e a arte vista como artesanato, como utensílio para decorar espaços e lugares da escola em dias festivos, pois as outras disciplinas são as que realmente importam, são as necessárias, segundo comentam duas professoras, principalmente. Surgem, então, os constantes questionamentos feitos pelos(as) estudantes sobre a utilidade prática, quando eles(as) se referem, conforme citado acima: “para que vão usar isso?”.

O utilitarismo compõe centralmente esse discurso, na medida em que suas bases funcionam como parâmetros que todas as pessoas, *racionalmente*, devem seguir. Segundo o utilitarismo, o valor ou correção das ações de cada indivíduo depende das consequências que trazem consigo, do bem ou do mal que produzem. A marca desta lógica é o apelo ao bom senso que cada pessoa deve ter para saber calcular, com precisão, os custos e os benefícios de suas ações (VIEIRA, 2004, p.42).

⁴³ “O *princípio da utilidade* consiste em construir o edifício da felicidade através da razão e da lei. [...] O termo utilidade designa aquela propriedade existente em qualquer coisa, propriedade em virtude da qual o objeto tende a produzir ou proporcionar benefício, vantagem, prazer, bem ou felicidade (tudo isto, no caso presente, se reduz à mesma coisa), ou (o que novamente equivale à mesma coisa) a impedir que aconteça o dano, a dor, o mal, ou a infelicidade para a parte cujo interesse está em pauta; se esta parte for a comunidade em geral, tratar-se-á da felicidade da comunidade, ao passo que, em se tratando de um indivíduo particular, estará em jogo a felicidade do mencionado indivíduo” (BENTHAM, 1979, p.4).

No texto *Princípios da Moral e da Legislação*, de Bentham (1979), consta um estudo sobre a aplicação do princípio de utilidade como fundamento da conduta individual e social. Inicialmente, o autor indaga quais sentimentos devem ser preferidos a outros, salientando que se deve levar em consideração todas as circunstâncias do prazer: sua intensidade, sua duração, sua proximidade, sua certeza, fecundidade e pureza.

A natureza colocou o gênero humano sob domínio de dois senhores soberanos: a dor e o prazer. Só a eles compete apontar o que devemos fazer, bem como determinar o que na realidade faremos. Ao trono desses dois senhores estão vinculados, por um lado, a norma que distingue o que é reto do que é errado, e por outro, a cadeia das causas e dos efeitos (BENTHAM, 1979, p. X-XI).

Além de uma cultura utilitarista, identifica-se, ainda, certo pragmatismo⁴⁴ permeando os espaços da escola. Ambos os pensamentos têm constituído o discurso pedagógico e sustentam as bases epistemológicas da escolarização. Uma visão pragmática tem como base os métodos científicos (considerados válidos) do qual decorre uma teoria acerca da verdade. O Pragmatismo aborda o conceito de o sentido de tudo estar na utilidade – ou efeito prático – que qualquer ato, objeto ou proposição possa ser capaz de gerar. Uma pessoa pragmática vive pela lógica de as ideias e atos de qualquer pessoa somente serem verdadeiros se servirem à solução imediata de seus problemas. Nesse caso, toma-se a verdade pelo que é útil naquele momento exato.

⁴⁴ “Doutrina filosófica surgida no século XIX, nos Estados Unidos, que propõe um método para determinar o significado dos termos fundamentais da linguagem a partir de sua contextualização prática. Quatro figuras fundamentais podem ser destacadas: Charles Sanders Peirce, William James, Ferdinand Canning Scott Schiller e John Dewey. Recorrendo à etimologia, aprendemos que o termo vem do grego *prámatiké* (ação, atividade, coisas de uso), significando conjunto de regras ou fórmulas que regulam as cerimônias oficiais ou religiosas. Então o pragmatismo filosófico, originalmente, deveria ser entendido como a consideração das questões filosóficas a partir de determinadas regras ou fórmulas reguladoras. Não obstante, há outro significado segundo o qual essa doutrina consistiria na consideração das coisas a partir de um ponto de vista prático. Nesse sentido, um indivíduo pragmático é aquele que não se prende de antemão a princípios ideológicos ou fundamentações metafísicas, mas sim lida com as questões tendo em vista suas consequências práticas. Este paradigma filosófico caracteriza-se, pois, pela ênfase dada às consequências-utilidade e sentido prático – como componentes vitais da verdade” (KINOUCHI, 2007, p.215).

A teoria pragmática sustenta que o critério de verdade está nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu êxito, no que depende, portanto, da concretização dos resultados que espera obter. Verdadeiro e falso são, portanto, sinônimos de bom e mau, valores lógicos com caráter prático e só na prática encontram significado.

Partindo dessas noções pragmáticas e utilitaristas, as quais são fundantes do sistema escolar moderno, é possível perceber o distanciamento em que a arte encontra-se perante outras áreas de conhecimento que abarcam (ou procuram abarcar) tais noções. A arte vai de encontro a estas premissas, e com isso aparece a constante necessidade de mostrar “o valor da arte”, qual seja ele, como uma batalha diária que enfrentam, na visão das professoras.

A busca pela valorização pode ser encarada como um dos primeiros objetivos das professoras entrevistadas, uma luta diária por reconhecimento da arte como uma disciplina tão importante quanto as outras:

Em primeiro lugar eu exijo uma postura de respeito com a disciplina, que eles reconheçam que é uma área de conhecimento como as outras, não mais importante do que as outras, não menos importante do que as outras, então, isso é uma luta diária, dentro da escola, até com os colegas [...] a questão da postura, de como eles veem a disciplina, de eles terem um respeito pela disciplina, como têm pelas outras, [...] essa postura é uma exigência de respeito, de que nós estamos aqui para estudar e tudo o mais (LISE).

Como cada uma delas lida com esse problema evidente, presente na escola? Uma das professoras responde à desvalorização com um ensino mais tradicional, mais característico com o modelo de reprodução de conteúdos, trabalhando com história da arte de forma linear, por períodos, enchendo o quadro com conteúdos, textos de história da arte, para não ser considerada decoradora da escola, e para conseguir passar para sua turma o conhecimento que considera essencial.

Já a professora Ananda parece aliar-se com as disciplinas que possuem mais status no currículo para conseguir essa valorização:

Eu chego lá, encho o quadro de história da arte, eles querem o meu pescoço, as mães chegam pra mim e dizem assim: “nunca tinha visto meu filho copiar tanto em arte como com a senhora” (ANE).

Então, eu tenho alguns trabalhos que deram certo, porque eu trabalhei com outros professores, de outras disciplinas, pra ir juntar, trazer a arte, pra essa valorização. E com a matemática principalmente eu trabalhei (ANANDA).

Uma maneira criativa e autônoma para tentar escapar da aparente desvalorização ainda pode ser observada no seguinte comentário:

Outra coisa também, a respeito da decoração da escola: sempre tem que a professora de arte fazer isso, mas eu não posso fazer isso, porque aí vai contra. Aí o que eu faço? Faço uma volta para que saia a visualidade que eles querem [a decoração] e vou trabalhar com os alunos a leitura de imagens, a leitura visual daquilo, pra dar sentido àquilo que eles fizeram (ANANDA).

Muitas são as formas de burlar a lógica pragmática, porém, nem sempre é possível, pois se trata de um discurso enraizado no sistema escolar. Outro sentimento apresentado, na visão de uma das professoras, é a carência de certa uniformidade, levando a um sentimento de dispersão e de isolamento da área perante as outras disciplinas, considerado como um elemento negativo para o ensino de arte:

Eu gostaria que fosse uma coisa mais parelha, eu vejo cada um fazendo uma coisa, quando eu pego os alunos que vêm de outra escola, por exemplo, a prática que eles tiveram na outra escola é diferente da prática que eu trabalho [...] eu vejo o ensino da arte disperso, cada um para um lado, isso eu não vejo com bons olhos, gostaria que fosse uma coisa mais, não homogênea, mas que todo mundo pegasse mais ou menos pro mesmo lado, acho muito solto. Eu acho a gente muito isolada. [...] O que me falta mesmo é essa

troca, não sei se com todos os professores de arte acontece isso, eu aqui me sinto muito isolada, gostaria que tivessem mais... por isso estou indo nesse encontro da FAEB⁴⁵, pode ser que a gente se encontre com os outros professores, pra ver a linha... Mas, dentro da minha potencialidade, do que eu leio, do que eu faço, procuro fazer o melhor (LISE).

A tentativa de “fazer o melhor” é o sentimento que percorre o campo educacional e, no caso da arte, a professora sente necessidade de trocar experiências, práticas e informações com outras pessoas atuantes na escola, pois sente que a área é dispersa e não existe uma linha que amarre as práticas num único sentido.

As dimensões pragmáticas e utilitaristas que envolvem o ensino de arte também abarcam (ou contêm) as formas de organização do tempo destinado a tal processo educativo. As professoras chamam a atenção para o problema do tempo destinado para arte na escola. Na visão de uma delas, a arte precisa de mais tempo que as outras disciplinas, não apenas para mostrar a importância e o valor do ensino de arte, mas também para conseguir um resultado mais interessante:

Todas as disciplinas, com todos os seus fazeres, para todas elas tu precisas de um determinado tempo, mas arte tu precisas de muito mais tempo, pra pesquisar, pra conseguir fazer um trabalho diferenciado, pra tudo, isso na prática não é possível (ANE).

E ainda, outra professora diz que o tempo de arte na escola é pouco em relação à vida do(a) estudante fora do ambiente escolar: “Só a gente com um ano de trabalho não pode fazer o que numa vida a criatura não viu” (LISE).

⁴⁵ Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB): “Fundada em setembro de 1987, a FAEB constitui-se em entidade representativa nacional das Associações Estaduais, Regionais e Municipais de Arte-educadora do país. Entre os objetivos mais importantes e finalidade maior em seu estatuto, está representar a luta das entidades associadas, pelo fortalecimento e valorização do ensino da arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira. Teve atuação decisiva na elaboração da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), cujo texto garantiu a obrigatoriedade do ensino da arte em todos os níveis da educação básica, o acesso ao fazer artístico, à estética e ao conhecimento do patrimônio cultural”. Extraído do site da FAEB.

A ideia sobre tempo que convivemos hoje pertence a uma lógica da vida globalizada e assume distintas noções nos diferentes campos (social, econômico, cultural, afetivo) que nos atravessam diariamente, atuam em nossas vidas e modificam nossa existência e atitude⁴⁶. Com a globalização, as primeiras e mais “afetadas” noções são as relações de tempo e espaço, que vão dando o tom das relações sociais, políticas e econômicas (BAUMAN, 1999).

O tempo tem a duração de um instante, determinado pela sociedade globalizada, a sociedade do consumo; é o tempo de satisfazermos um desejo e desejarmos outro, e mais outro, e querer mais. Tempo volátil, o qual não requer muita atenção ou conhecimento, apenas desejo e satisfação. No jogo atual, não temos tempo para conhecer ou para apreciar com morosidade, tamanha a mobilidade da informação e o instante de sua duração. O sentimento que nos persegue é sempre de não termos mais tempo.

A alta velocidade que move nossas vidas se resume na busca da novidade imediatamente substituída pela próxima, nos proporcionando breves instantes de satisfação e prazer. “Não temos tempo de sentir o que nos acontece, o que nos toca, porque para isto, precisaríamos de um ‘gesto de interrupção’, ‘sentir mais devagar’, permitindo-nos uma entrega à lentidão que suspende o tempo e o espaço” (POHLMANN, 2005a, p.174).

Com a conquista da velocidade, surgiram novas lentidões que foram sendo consideradas um erro, uma anomalia. No entanto, Sant’anna (2001, p.18) fala em escolher a lentidão “para acolher a espessura do tempo, o peso de sua presença, a riqueza ofertada pela variação de seus ritmos”. Fazer um bom uso da lentidão, como escolha e não como deficiência, ou como o oposto

⁴⁶ “Se compararmos nossa concepção do tempo com a variedade de idéias que compunham o que os antigos gregos chamavam de tempo, notaremos que nossas idéias sofreram um empobrecimento. Nas antigas intuições sobre o tempo, encontramos Kronos, Aiôn e Kairós. Kronos era o deus da ordem cronológica da sucessão dos eventos, Aiôn, que aparece num célebre fragmento de Heráclito, era o deus do acaso: o jogo, a brincadeira. Kairós era o deus do tempo associado ao momento oportuno: a decisão de seguir para um lado ou outro diante de uma encruzilhada. Perdemos também a idéia que eles tinham do tempo como simultaneidade: a simultaneidade de passado, presente e futuro, do que para nós apareceu como sucessão dos três tempos. E, se pensarmos que o passado não é mais e que o futuro ainda não é, ficamos com o único tempo que é: o presente” (POHLMANN, 2005b, p.74-75).

da velocidade e assumir um tempo singular que realça a força e intensidade da arte.

A escola, por sua vez, organiza períodos e, com sua grade de horários, divide espaços e determina os tempos para conhecer, ensinar, avaliar, recuperar. O cumprimento das normas e dos prazos é fundamental para que os professores(as) cheguem ao final do período letivo e tenham “vencido os conteúdos selecionados”. Entretanto, o tempo selecionado para arte, em muitas escolas, acaba ficando menor do que o destinado para outras disciplinas.

Mas, qual é o tempo necessário para a arte? Como é possível estruturá-lo? Determinar com exatidão o início e o final do processo de ler, fazer e contextualizar arte, é uma tarefa impossível já que a arte é processo contínuo, infinito e subjetivo de cada indivíduo. A arte pode "desencadear o extraordinário como uma ruptura do fluxo contínuo da vida", tanto quanto as experiências estéticas a serem produzidas "por arranjos e rearranjos das coisas simples que fazem parte do nosso viver cotidiano"(POHLMANN, 2005a, p.106).

Com a arte encontro um tempo invisível e inapreensível, com diferentes intensidades, por vezes marcado pela lentidão, outras, pela fugacidade do instante, no qual a ordem deixa de ser linear – antes, durante e depois – e passa a ser circular, posso iniciar pelo meio: “É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar no âmago do que se crê saber melhor” (POHLMANN, 2005a, p.120).

Vejo a arte na contramão desse tempo globalizado, volátil e precarizado do consumo. A arte pede morosidade, e mais do que isso, depende do tempo subjetivo, não cronometrado, fixo dos relógios⁴⁷. O

⁴⁷ “O tempo que voa ou que escorre como areia na ampulheta expressa talvez a mais profunda sensação da percepção humana: a passagem do tempo. O decorrer do tempo já foi comparado ao vôo de uma flecha, ou ao fluxo sem retorno de um rio. E, apesar de utilizarmos agendas, calendários e relógios para orientar e harmonizar nossa convivência com os outros, ainda nos parece enigmático que o tempo seja algo cuja medida é dada por estes instrumentos que nós mesmos fabricamos” (POHLMANN, 2005b, p.72).

sentimento que atravessa as falas das professoras é de falta de tempo para arte nos currículos, e o tempo para criar, expressar, observar, escutar, sentir é indeterminado, pois a arte pede pausa para pensarmos mais na intensidade e qualidade do que na quantidade do tempo, indo de encontro à desenfreada brevidade e provisoriedade das relações atuais.

É no cruzamento desses discursos sobre o ensino de arte e da própria arte na escola que se vão constituindo os processos educativos da área, fazendo ver as complexidades que estão nos processos educacionais.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL: OLHARES DISTRAÍDOS, CORPOS PULSANTES

O corpo – secularmente recalcado pelo fantasma do sujeito – não retornou para ocupar o lugar deixado por esse sujeito, como ingenuamente pensam alguns. O corpo retornou como um problema, uma interrogação em busca de respostas. Daí o corpo ter se tornado presença constante nos discursos atuais. Para alguns, trata-se simplesmente de encontrar um substituto para ocupar o lugar vazio deixado pelo sujeito. Para outros, trata-se de explorar um território cuja geografia ainda não está reconhecida (SANTAELLA, 2004, p.24).

Na tentativa de reflexão sobre corpo e arte na educação, proponho uma discussão sobre a educação do sensível, como um movimento importante para este estudo. Com esse intuito, percebo a dualidade existente entre o *real* e o *ficcional*, ela ainda sustenta os pressupostos educacionais que desconfiam de toda experiência imagética e lúdica de produção de sentido, atrelado a essa experiência como uma deformação do real, ou ainda, como sendo “tudo que excede a ordem e a clareza da palavra que explica e descreve o mundo” (RICHTER, 2005b, p.188). A partir desse pensamento, é possível encontrar as bases epistemológicas dos currículos escolares centrados na razão por ser a verdade que descreve o mundo.

O resultado das polarizações (real – ficcional; palavra – imagem; atenção – distração) é a tentativa constante de uma educação do inteligível que pretende chegar a uma totalidade da verdade e do real através do exercício da

razão, distanciado da experiência sensível. A educação do sensível, por sua vez, fica relegada a uma posição quase dispensável dos currículos ou necessária em momentos festivos em que a arte oferece entretenimento, risos e descontração.

No entanto, compreendo a dimensão formativa da arte como uma aprendizagem que recupera para o pensamento a força operante do corpo em seu poder produtivo de linguagens. Essa compreensão pode ser observada com a fala de Ane:

Muito antes do pensamento está o corpo na questão da arte [...] nada eles conseguem realizar sem sentir. E esse sentir ele tem que vir de algum lugar, e onde que uma criança de quinta série, que tem em torno de 10, 11 anos, onde que ela tem o sentir dela? Ela não tem aquele sentir interior, ela tem um sentir exterior (ANE).

A professora destaca o sentir com o corpo, embora apresente uma noção de corpo apenas como espaço exterior. Ela evidencia que a arte necessita do corpo, pois o sentir se dá no corpo. Nesse caso, o sentir é a percepção – localizada na fronteira entre interior e exterior do corpo – resultante da ação dos diferentes órgãos dos sentidos⁴⁸, os quais produzem sensações visuais, auditivas, táteis, olfativas e gustativas, e ainda, conforme acrescenta a autora Santaella (2004):

[...] os órgãos sensórios não são apenas canais de sensações, receptores passivos que respondem, cada qual à sua forma de energia apropriada, mas constituem-se também em sistemas perceptivos complexos que, além de ativos, são inter-relacionados [...] A dinâmica perceptiva vai além de uma mera experiência sensorial resultante da ativação de receptores passivos (SANTAELLA, 2004, p.38).

⁴⁸ “Além disso, a lista de cinco sentidos, estabelecida por Aristóteles, é hoje considerada incompleta, visto que outras espécies de experiências perceptivas foram encontradas. Junto com os órgãos sensores *exteroceptores* (olho, ouvido, pele, nariz, boca), há os *proprioceptores* (nos músculos, juntas e ouvido interno) e *interoceptores* (terminações nervosas nos órgãos viscerais) com três tipos de sensações por eles provocadas, respectivamente: sensações de origem externa ou percepções, sensações de movimento ou cinestesia e vagas sensações de origem interna, localizando-se aqui talvez os sentimentos e emoções” (SANTAELLA, 2004, p.38).

A partir da compreensão de que os olhos, os ouvidos, o nariz, a boca e a pele são modos de exploração, investigação e orientação, modos de atenção, diferentes da compreensão que separa corpo e mente, postulada principalmente por Descartes e, ainda, diferente da concepção de os órgãos dos sentidos serem apenas meros iniciadores de sinais ou mensageiros para o cérebro (razão), entendo o corpo todo como operante na constituição do conhecimento estético e sensível.

Contudo, a escola ainda atua com a lógica do olhar orientado para a clara percepção das coisas do mundo, devendo este ser puro e iluminado para uma educação que exige a elevação dos olhos como modo de aprender a distanciar-se do imediato mundano, onde encontramos a imaginação como um vestígio ou sombra da realidade. E ainda:

O conhecimento passa a depender do esforço desempenhado na educação do olhar atento, isto é, desse olhar interior que depende da educação de uma percepção purificada – descarnada – para pôr-se à disposição das operações intelectuais. O olho é desprendido do corpo e do mundo para abrir-se à iluminação ofuscante do verdadeiro, sempre obediente ao pensamento. O perigo está no olhar distraído que deve ser educado para saber o que tem de permanecer separado (RICHTER, 2005b, p.194).

Enquanto o pensamento racionalista cartesiano – que ainda tem sustentado as bases da escola – prioriza o conhecimento lógico e intelectual, a arte apresenta a necessidade de um conhecimento estético e sensível, um saber que “agrada o corpo” (DUARTE JR., 2006, p.14), e ainda, conforme comentam as professoras Ane e Ananda, respectivamente: “o corpo está presente o tempo inteiro”, “o corpo participa sempre”.

Desde a Modernidade, o corpo precisa ser controlado em prol da emergência da subjetividade, identificada como a unidade da consciência, por ser considerada a única capaz de uma autêntica experiência e representação do mundo, e com isso, a única possibilidade do conhecimento efetivo da realidade.

Se, por um lado, encontramos uma educação alicerçada na quietude do repouso, que conduz à concentração, a uma verdade do pensamento

racional e universal em sua clareza e poder de distinção do real e do ficcional, por outro lado, podemos ver, com a arte, a inquietude do corpo que dispersa o olhar, o qual é singular e subjetivo das ambiguidades expressivas do mundo da imanência. Conforme Duarte Jr. (2006, p.22) aponta: “é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo”.

A especificidade da dimensão poética da arte se apresenta como “aquela capaz de realizar no corpo a cópula entre o sensual e o mental, através dos fazeres transformadores no encontro com a plasticidade do mundo” (RICHTER, 2005b, p.188). A arte é propulsora de uma educação mais aberta e criativa, não prescritiva e ainda, conforme a fala da professora Ananda:

Começa pelo movimento deles na aula, a organização deles, essa coisa de passar só na sala de aula, a gente sai, circula, caminha, faz aula passeio, senta em locais diferentes, no meio fio, na rua, existe um outro movimento, existem outros lugares, outros movimentos, que não só sentados, não só ouvintes, o corpo participa sempre. Porque a aula permite um movimento espontâneo deles (ANANDA).

O corpo é trazido como forma de expressão, possibilidade, movimento, liberdade e prazer, e a singularidade de cada um não fica relegada a um *eu* ou a um corpo distinto separado do resto da comunidade, “mas sim a de um corpo em comunicação com toda a natureza e toda a cultura e tanto mais singular que se deixa atravessar pelo maior número de forças sociais e naturais” (GIL, 1997, p.58).

É um corpo que se abre para as diferentes possibilidades, corpo enquanto espaço de percepção que age no espaço “entre”, na “charneira”, na “fronteira” e que ultrapassa os limites do corpo físico para produzir novos sentidos, experimentar outros espaços, criar e recriar atitudes e limites. Na escola, a arte é uma possibilidade de expressão individual ou coletiva e o corpo surge como forma de expressão, distanciando-se de uma compreensão do corpo como máquina, disciplinado para ser útil e dócil, conforme comentam as professoras:

Eu acho que essa mobilidade, por exemplo, que eles têm dentro da sala de aula, já é uma colher de chá para o corpo, parar com aquela coisa tão dura, sentada, olhando a nuca só do companheiro da frente [...] Porque vai um corpo como forma de expressão, e não só como uma máquina, parece que a educação física requer uma produtividade do corpo, ela faz o corpo de maneira quantitativa. Já a arte não, a arte é expressão, o corpo como possibilidade, quanta possibilidade de expressão tem. (LISE).

Eu acho que é a expressão deles. Que em outros eles são muito formatados, têm que seguirem uma linha, enquanto que a arte permite... até uma pesquisa, que pede um momento que eles têm que expressar. A expressão, a que eu me refiro é assim: a solução de um problema dado. Um aluno optou por trabalhar com Pop Art, definir uma poética visual que a gente tratou com música, com texto, com algum problema que a gente leva, um problema social, um achou aquela solução, aí todos recorrerem àquele mesmo recurso, enquanto podem surgir várias respostas, ou juntar com outros, fazer uma ligação, e perceber que lá na pré-história, lá no renascimento, na arte contemporânea, tu podes fazer uma costura, isso é uma solução de problema (ANANDA).

Sobre a ideia de expressão, Gil (1997, p.88) fala: “Não há um sentido expressivo anterior à sua exteriorização, é a passagem do interior ao exterior o que constitui a expressão como um sentido plenamente expresso”. Desta forma, mesmo dentro dessas estruturas – ordem, disciplina, nota, exame, produção, erros e acertos – e desses limites que amarram, encontramos um corpo mais livre, atuante, criativo, produtivo, não apenas passivo, interpretativo, reprodutivo.

Mesmo longe de algumas metanarrativas que sustentam o sistema pedagógico, a liberdade toma um sentido contingente, histórico, construído dia após dia. Encontramos um novo olhar para a liberdade, partindo da noção de uma prática como atitude de constante transgressão, que se coloca sempre na fronteira para ultrapassar os limites e, ainda, tendo como suporte não uma teoria transcendental, utópica, inatingível, mas uma teoria contingente, mutável e que se apresenta na superfície da história, como indicam as professoras entrevistadas para esta pesquisa.

Liberdade anunciada com Lygia e Hélio, com seus objetos artísticos que são livres de uma única interpretação e que dependem do olhar e da atitude do outro, de quem a faz obra de arte, não fechado na ideia do artista.

Liberdade aferida ao corpo no ensino de arte, também destacada pela professora Lise:

Arte sempre tem um quê de liberdade, eu acho que é o que deixa eles mais à vontade. Liberdade no sentido de movimento, porque o que a gente critica hoje no ensino de uma maneira geral? Os professores, em pleno século XXI, com toda a tecnologia, com todas as possibilidades que a gente tem à volta e os professores continuam sentados a uma mesa, os alunos sentadinhos todos nas suas mesinhas, e única coisa que nós temos é um quadro, um giz e um apagador. Continua sendo assim, não mudou isso, essa concepção continua sendo a mesma. Então, o que acontece? Quando a gente entra numa sala de aula a gente vê essa diferença, porque tu vais ver o aluno se movimentando dentro da sala de aula, indo para o pátio fazer uma atividade, saindo com micro-ônibus para fazer uma visita a um museu, alguma biblioteca, uma exposição, ou mesmo, indo a praça, ou seja lá o que for. Eu acho que essa liberdade, a liberdade de trabalho que o professor tem é muito maior, e claro, como o professor tem essa liberdade, o aluno também tem (ANE).

Acredito na liberdade não como um ideal de vida inatingível – privilégio de poucos – mas como a possibilidade de exercitar a “atitude-limite como caminho para a crítica e para a mudança, ou seja, a liberdade passa a ser entendida como a nossa real capacidade de mudar as práticas em que somos constituídos ou nos constituímos” (VEIGA-NETO, 2005, p.32).

Foucault⁴⁹ fala de uma liberdade, chamada por Veiga-Neto (2005) de “homeopática”, concreta, alcançável nas pequenas revoltas diárias, ao invés de falar de uma liberdade que seria alcançada por uma grande revolução. É com esse sentimento que, ao final de todas essas discussões sobre o corpo e o ensino de arte, novamente percebo a arte como propulsora de uma educação mais aberta, mais criativa e livre de algumas amarras que têm persistido numa educação repetitiva, com conteúdos e exames, muitas vezes, vazios. Porém, explorar as dimensões desafiadoras que a arte nos apresenta constantemente, exige determinação e coragem frente ao incerto e ainda indefinido.

⁴⁹ “A questão da liberdade encontra-se em seu deslocamento das questões fundacionalistas kantianas para uma análise crítica de nossa objetivação e subjetivação. Encontra-se em sua ‘arqueologização’ do problema da finitude. Encontra-se, enfim, em sua definição ‘genealógica’ de uma política da verdade. O seu próprio uso da história para problematizar o sujeito suscita a questão da liberdade” (RAJCHMAN, 1987, p.106).

Apesar de tantas limitações trazidas e discutidas nessa dissertação, limitações de várias ordens, as quais compõem o discurso da educação, como o pragmatismo, o utilitarismo, a falta de tempo, a dispersão e o isolamento do campo da arte na escola, a falta de material, enfim, em meio a tantas barreiras, encontrei, junto às professoras, a arte como potência na escola, os corpos que pulsam, os olhares que se perdem...

Corpos pulsantes, desacomodados, inquietos, ativos. Corpos que anseiam a participação, ultrapassam os limites, quebram as rotinas, ouvem e dizem, calam e gritam, sentem e pensam, expressam e recebem.

Olhares distraídos que levam o pensar para outros lugares, assumem outros pontos de vista, permitem novas aventuras, criam, experimentam, perdem-se, investigam a distração, zelam o prazer.

Uma potência latente, pois a arte é potente, o corpo é potente e ambos arrancam as raízes enterradas no discurso moderno da escolarização, dão vida em muitas gotas que se perdem na imensidão do mar das rotinas, das repetições, revolucionam e travam batalhas com os erros e os acertos, a cópia e a expressão, o real e o imaginário, a dor e o prazer.

*Si se supiera al empezar un libro lo que se
iba a decir al final, ¿cree usted que se
tendría el valor para escribirlo? Lo que es
verdad de la escritura y de la relación
amorosa también es verdad de la vida. El
juego merece la pena en la medida en que
no se sabe cómo va a terminar
(FOUCAULT, 1990, p.142).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS INQUIETUDES

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
– Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde:
– Sem as pedras o arco não existe.
(CALVINO, 2003, p.81)

As pedras e o arco que formam a ponte descrita pelo viajante veneziano Marco Polo ao imperador dos tártaros Kublai Khan, personagens de Ítalo Calvino em “As cidades invisíveis” (CALVINO, 2003), suscitaram reflexões sobre o meu trabalho de pesquisadora, sobre o que a pesquisa me leva a pensar e perceber que ela parte de uma verdade invisível que acabo por construir – erguer.

A ponte é a pesquisa, o lugar que me leva e me traz; um lugar de intensa passagem.

O arco é o interesse, o foco da pesquisa, o problema perseguido, a paixão pela arte, o que sustenta as idas e as voltas pela ponte – pesquisa.

As pedras são as leituras, as conversas, as trocas, as dúvidas, as entrevistas, os medos, as alegrias, as parcerias, os conceitos, as ideias, as ausências, os enfrentamentos, a escrita. Sem elas o arco não existe, pois são as pedras que me fizeram pesquisadora.

Cada pedra me fala da ponte, dá forma à ponte, anuncia e molda o

arco que, por sua vez sustenta e dá vida à ponte. Ver cada pedra, explorá-la, mas sem perder de vista o arco, é não encontrar um início em uma única pedra fundamental, mas perceber a infinidade de possibilidades de pontes, de curvas, de ideias, de lugares aonde chegar, de onde partir.

Foi assim que, ao longo desta dissertação, foquei os dois campos discursivos diferentes, a educação e a arte, analisando como o corpo se manifesta e age com o ensino de arte, trazendo, para isso, os discursos de professoras do ensino fundamental e dos documentos curriculares oficiais para a arte, os PCN. Para tanto, a arte foi considerada como campo de conhecimento, independentemente das diferentes linguagens artísticas que o compõem (artes visuais, dança, música ou teatro), e o corpo considerado o lugar do conhecimento sensível. Já o ensino de arte foi analisado e concebido enquanto momento/espço de produção do conhecimento estético e sensível.

Nesta trajetória, nesta tentativa de construir uma ponte, utilizei como principais ferramentas teóricas, as contribuições de José Gil, Michel Foucault, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Denise Sant'anna, Lúcia Santaella e Sandra Richter que me fizeram ver a arte como um elemento que impregna o corpo, ultrapassando fronteiras e trazendo movimento e complexidade para o campo educacional.

Muitas foram as pedras procuradas e encontradas para elevar essa ponte. Uma a uma, lado a lado, construíram cada momento da dissertação, e formaram o arco que sustenta a compreensão do ensino de arte como uma possibilidade de liberdade, expressão, movimento, criação, conforme as professoras destacaram.

A arte suscita reflexão, mexe pensamentos, balança os sentidos, promove sentimentos, confunde as certezas, distrai a atenção, toca o corpo. A arte solicita mais do que um simples gesto de ver, ouvir ou tocar, solicita um estar frente a ela e contagiar-se, impregnar-se, perder-se e achar-se...

A escola, por sua vez, está pautada num poder disciplinar, na ordem, nas sanções, na norma, no exame, com o intuito de constituir indivíduos em sujeitos produtivos e dóceis, identidades e diferenças entre campos de saberes, entre grupos sociais e práticas pedagógicas. Nessa lógica, a arte é

apontada pelos PCN como um importante auxílio para a compreensão das outras áreas do saber realmente importantes e acaba ficando relegada ao descaso, por trabalhar com o conhecimento sensível, que rompe com os princípios cartesianos e pastorais.

A presença da arte na escola remete a uma educação disposta aos novos olhares, atitudes, respostas, questões, verdades, inconstâncias... E a partir desse novo olhar destaquei as dimensões que estão envolvidas na relação entre arte, corpo e ensino, explorando algumas possibilidades curriculares de produção do conhecimento estético e sensível com e no corpo, no qual estão presentes a expressão, a criação, a liberdade, a emoção, o novo, o impensado, a distração dos olhares e a pulsação dos corpos.

Potencializando a dimensão formativa da arte, está o corpo com seu potencial de receber e emitir signos, promovendo uma aprendizagem que recupera para o pensamento a força operante do corpo em seu poder produtivo de linguagens e infinitas respostas. Ele torna a arte um efetivo exercício de liberdade, alcançável nas pequenas revoltas diárias, nos pequenos inventos cotidianos encontrados em cada obra de vida, feita em cada escola, por diferentes professores.

Essas são as pedras que compõem a ponte; uma ponte de palavras, pensamentos e sentimentos. Por fim, desejo que essa ponte se desmanche em texto, e as palavras que o compõem percam todos os ranços (e artifícios) da indústria que as produziu, que adoeçam no vento, de pensamento e confusão... Quem sabe elas merecerão ser referências e, tomara que possam fazer parte da sociedade dos livros, a fim de, um dia elas possam se oferecer às leituras, namorar com as músicas, rejuvenescer como pousadas de ideias, para ganhar o prêmio de provocar questionamentos e participar dos poemas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain: Open University, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Entrevista: Conversando com Ana Mae Barbosa. **Revista Virtual - Contestado e Educação** [da] Universidade de Contestado, Caçador/SC, n.7, Jan./Mar., 2004. Disponível em: <<http://www.cdr.unc.br/PG/RevistaVirtual/NumeroSete/Entrevista.htm>> Acesso em: 05 jan. 2009.

BARBOSA, Osmar. **Grande dicionário Ediouro de sinônimos e antônimos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação.** Tradução de Luiz João Baraúna. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª Séries: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Lei n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. 7.ed. Rio de Janeiro DP&A, 2004.

BRETT, Guy. Lygia Clark: seis células. In: BASBAUM, Ricardo (org.). **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 31-53.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis.** Tradução de Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CANONGIA, Lygia. **O legado dos anos 60 e 70.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CICERO, Antonio. Hélio Oiticica e o supermoderno. In: BASBAUM, Ricardo (org.). **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 54-78.

COELHO JR., Nelson. Corpo construído, corpo desejante e corpo vivido. Considerações contemporâneas sobre a noção de corpo na psicanálise e na filosofia da Merleau-Ponty. **Cadernos de Subjetividade,** [da] Pontífice

Universidade Católica, São Paulo, v.5, n.2, p.401-411, dez. 1997.

COGOY, Carlos. **Diário da Manhã**, Pelotas, 9 out. 2004. Caderno Cultura, Santana vereador é vitória da humildade, p. 8.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo, Editora Scipione: 1990.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível**. 4 ed. Curitiba, PR: Criar Edições Ltda., 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 197-223, novembro 2001.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1990.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997a.

_____. **A arqueologia do saber**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1976-1976)**. São Paulo, Martins Fontes: 1999. p. 285-315.

_____. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: _____. **Microfísica do Poder**. 22 ed. São Paulo: Graal Editora, 2006a. p. 69-78.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. 22 ed. São Paulo: Graal Editora, 2006b. p. 1-14.

_____. A governamentalidade. Curso do Collège de France, 1 de fevereiro

de 1978. In: _____. **Microfísica do Poder**. 22 ed. São Paulo: Graal Editora, 2006c. p. 277-293.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 33 ed. São Paulo: Vozes, 2007.

FUSARI, Maria Felisminda de; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

_____. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Orgs.). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-28.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação**. 4 ed. Campinas, SP: Papius, 2000.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HUNTER, Ian. Assembling the school. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (orgs.) **Foucault and political reason: liberalism, neoliberalism and rationalities of government**. Chicago: Chicago University Press, 1996. p. 143-166.

_____. **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor S.A., 1998.

JANSON, H. W. **História Geral da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de Arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

JIMÉNEZ, Ariel. Definindo espaços. O espaço de uma coleção. In: **Paralelos: Arte Brasileira da segunda metade do século XX em contexto**: Mostra da Colección Cisneros (catálogo exposição). São Paulo: MAM, 2002. p. 20-47.

KINOUCHI, Renato Rodrigues. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. In: **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 215-26, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Frederico. Contra a Arte afluyente: o corpo é o motor da "obra". In: BASBAUM, R. (org.) **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 169-178.

OITICICA, Hélio. **Tropicália**, 4 de março de 1968. Disponível em:

<http://tropicalia.uol.com.br/site/internas/leituras_gg_objetividade2.php>
Acesso em: 5 mar. 2009.

PARALELOS: Arte Brasileira da segunda metade do século XX em contexto: Mostra da Colección Cisneros (catálogo exposição). São Paulo: MAM, 2002.

POHLMANN, Angela Raffin. **Pontos de Passagem: o tempo no processo de criação**. 2005a. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. A percepção do tempo na criação plástica. **Educação e Realidade**. [da] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.30, n.2, p. 71-92, jul./dez. 2005b.

RAJCHMAN, John. **Foucault: A Liberdade da Filosofia**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

RICHTER, Sandra Regina Simonis **A dimensão ficcional da Arte na educação da infância**. 2005a. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. O sensível sob o admirar filosófico. **Educação e Realidade**. [da] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.30, n.2, p. 187-202, jul./dez. 2005b.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da Arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Entrevista com José Gil. **Cadernos de Subjetividade**, [da] Pontífice Universidade Católica, São Paulo, v.5, n.2, p.253-266, dezembro 1997.

_____. **Corpos de Passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da (org.) **Século XXI – Qual o conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 194-212.

_____. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa [et al.] (org.) **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 80-92.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: _____.

(org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 247-258.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 190-207.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Ursula Rosa da. **Elementos de Estética**. 2 ed. Pelotas: Educat, 2003.

_____. **Nelson Abott de Freitas e a crítica das Artes Visuais**. Pelotas: Ed. Universitária / UFPEL, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de [et.al.]. **O Banco Mundial e as estratégias educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-193.

TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino de Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 107-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

SITES PESQUISADOS:

ARTMOB. Disponível em:

<<http://artmob.wordpress.com/imagens/> > Acesso em: 20 mar. 2009.

FAEB: Federação de Arte-Educadores do Brasil. Disponível em:

<<http://www.faeb.art.br/>> Acesso em: 10 nov. 2008.

MAC VIRTUAL. Disponível em:

<<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo3/frente/clark/index.html>> Acesso em: 20 mar. 2009.

PROJETO HELIO OITICICA. Disponível em:

<<http://www.heliooitica.com.br/home/home.php>> Acesso em: 15 dez. 2008.

TATE. Disponível em

<<http://www.tate.org.uk/liverpool/ima/rm4/resources/>> Acesso em: 5 mar. 2009.

TROPICÁLIA. Disponível em:

<<http://tropicalia.uol.com.br/site/internas/index.php>> Aceso em: 5 mar. 2009.