

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE ARTES**

Mestrado em Múltiplos Meios

**ARTE NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMAS DE METODOLOGIA**

Lucia Fernandes Sinicio Ikenami

**CAMPINAS**

**1999**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**INSTITUTO DE ARTES**

Mestrado em Multimeios

**ARTE NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMAS DE METODOLOGIA**

Lucia Fernandes Sinicio Ikenami

Este exemplar é a redação final da tese de  
defendida pela Sra. Lucia Fernandes Sinicio  
Ikenami e aprovada pela Comissão Julgadora  
em 07/12/1999



Prof. Dr. ANTÔNIO FERNANDO DA C PASSOS  
-orientador-

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Multimeios do Instituto  
de Artes da UNICAMP como requisito  
parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Multimeios sob a orientação  
do Prof. Dr. Antônio Fernando da  
Conceição Passos.**

**CAMPINAS  
1999**

2000/12/15

UNIDADE	30
N.º CHAMADA:	TI UNICAMP
	Ik3a
V.	Ex.
TEMPO BC/	40669
PROC.	278100
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	511,00
DATA	23/03/00
N.º CPD	

CM-00135096-B

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA  
PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

Ikenami, Lucia Fernandes Sinicio

Ik3a Arte no Ensino superior: problemas de metodologia / Lucia Fernandes Sinicio Ikenami. -- Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Antônio Fernando da Conceição Passos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, instituto de Artes.

1. Ensino superior - Metodologia. 2. Artes plásticas - Estudo e ensino. 3. Fotografia - Estudo e ensino.  
I. Passos, Antônio Fernando da Conceição. II. Universidade Estadual de Campinas. instituto de Artes. III. Titulo.

Aos professores de arte  
que atuam em todos os níveis  
da educação brasileira.

## **AGRADECIMENTOS:**

À minha família, pela paciência e incentivo constantes.

Ao meu esposo e filhos, aos quais furtei tantas horas de carinho, dedicação e lazer, para trabalhar nesse projeto.

À CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - pela viabilização dessa pesquisa.

Aos Professores: Álvaro de Bautista Breijo, Antonio Carlos D'ávila, Evandro Carlos Jardim, Fernando de Tacca, João Musa, Marco Buti, Milton Sogabe, Nelson Leirner, Nicolas Vlavianos e Walter Garcia, que participaram dessa pesquisa, por contribuírem com o seu trabalho pessoal e atuação significativa no ensino contemporâneo da arte.

À Helio e Diana Marques e à Prof. Dra. Ivani Pino, que me mostraram os caminhos da pesquisa, e da pesquisa em educação.

Ao Prof. Dr. Paulo de Laurentiz, pela coragem com que me falava de verdade, de ciência e de arte.

À Emérita Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Amélia D. de Castro, pela confiança que depositou em mim e pela competência e carinho com que orientou este estudo.

Ao Prof. Dr. Antônio Fernando da Conceição Passos, por encaminhar e apoiar a trajetória final desse trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Haydée C. Dourado, pelo auxílio que me ofereceu no questionamento e desenvolvimento do trabalho, pelo incentivo, e, principalmente, pelos pés no chão.

Ao Prof. Dr. Marcelo Costa Souza, pela competência técnica e pela gentileza em emprestar equipamento pessoal para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, e ao núcleo da AESP de Campinas – especialmente Zezé Oliveira, Maria Cristina P. Ferreira e Maria Inês S. Siqueira – onde trilhamos juntas as vias de mão dupla da ação e da reflexão.

Aos professores da área pedagógica da FAAP, que no início dos anos oitenta, me mostraram um caminho do qual nunca pude me desviar: o do encontro da Arte com a Educação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Nelly de Camargo que me ensinou a ser persistente.

Ao Prof. Dr. Marcos Sinício, pela boa vontade em ensinar e compartilhar equipamento de computação, em inúmeras noites de trabalho, quando nem todos os departamentos da UNICAMP dispunham deles, e que embora pareça distante, aconteceu ainda nessa década.

Aos funcionários do Departamento de Multimeios e do Centro de Comunicações da UNICAMP, pela extrema paciência e empenho nos nossos trabalhos.

Aos amigos que leram, corrigiram, sugeriram e auxiliaram nesse trabalho de pesquisa.

IKENAMI, Lucia Fernandes Sinicio. **Arte no Ensino Superior: Problemas de Metodologia**. Campinas, instituto de Artes da UNICAMP, 1999 ( dissertação de mestrado)

## **RESUMO**

Esta pesquisa objetiva iluminar a Metodologia do Ensino de Arte na Prática Pedagógica de alguns professores de disciplinas práticas, intencionalmente escolhidos no Ensino Superior de Arte, e verificar se existe metodologia comum às diferentes práticas dirigidas à produção artística.

A pesquisa foi constituída problematizando-se a situação do ensino superior artístico, através dos aspectos educacionais e pedagógicos inseridos na prática do professor-artista, tendo em vista a construção da produção artística do aluno.

A pesquisa também problematiza o vídeo como meio, utilizado como registro e forma de investigação.

A metodologia de pesquisa utilizou abordagem qualitativa.

Seus resultados indicam que as metodologias de ensino, embora caracterizadas pelas diferentes modalidades artísticas ensinadas, apresentam estruturas comuns, modelando uma pedagogia artística. Qualifica esta pesquisa o ponto de vista do pesquisador artista.

# Sumário

<b>PARTE I - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>11</b>
1.0 - Problema .....	12
1.1 - Objetivos .....	14
1.2 - Justificativa, Alcances e Limites.....	15
<b>PARTE II - ESTUDOS RELACIONADOS .....</b>	<b>20</b>
2.0 - Ensino Superior e desvalorização do trabalho pedagógico .....	21
2.1 - Breve histórico do saber didático .....	37
2.2 - Articulações do saber artístico com o saber didático: buscando a origem de possíveis idéias remanescentes .....	43
2.2.1 - Ensinando na escola as Belas Artes e as artes belas para tornar o Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos. ....	44
2.2.2 - Expressando-me na escola e através da arte, para vir a Ser, num Brasil que será o mais rico e opulento dos reinos conhecidos .....	51
2.2.3 - Fazendo (ainda) na escola as artes úteis e as inúteis para ajudar o Brasil a ser o mais rico e opulento dos reinos conhecidos.....	59
2.2.4 - Aprendendo, também na escola, que a Arte (bela?) é o que tem o Brasil de mais rico e opulento dentre os reinos conhecidos.....	64
2.3 - Ensino Superior de Arte: algumas falas sobre o professor que é Artista .....	75
2.4 – Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino de Arte .....	86
2.5 - Produção Artística em Disciplinas Práticas .....	91
2.6 - Professores de Arte e produção artística do aluno .....	99
2.7 - Algumas considerações sobre o uso do vídeo na pesquisa de sala de aula .....	105

<b>PARTE III - CONCEPÇÃO METODOLÓGICA.....</b>	<b>115</b>
3.0 - Investigação Qualitativa .....	116
3.1 - Estudos de Casos: as práticas pedagógicas nas diferentes modalidades artísticas.....	118
3.2 - Sistemática da pesquisa para a recolha de dados .....	120
3.3 - Pintores, Gravadores, Escultores e Fotógrafos: os sujeitos da pesquisa.....	121
3.4 - Instrumentos de pesquisa .....	124
3.4.1 - Entrevista .....	125
3.4.2 - Observações de sala de aula.....	129
3.4.2.1 - Observação de aula com diário de campo.....	131
3.4.2.2 - Observação de aula em vídeo: produção e edição.....	133
3.5 - Problemática da Análise de Dados .....	138
3.5.1 - Análise do Registro de Observação de Aula em Vídeo: implicações da natureza do registro para a forma de investigação.....	142
<b>PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
4.0 - Metodologia do Ensino nas Modalidades Artísticas estudadas .....	147
4.1 - Contribuições do vídeo como recurso de multimeios para a metodologia de pesquisa: o caso desse trabalho .....	176
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>182</b>
1.0 Livros e Teses .....	182
2.0 - Periódicos, Artigos e Outros .....	194

**ANEXOS**

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b>	
Roteiro Básico para Entrevista.....	206
<b>Anexo 2</b>	
Registro de Entrevista.....	208
<b>Anexo 3</b>	
Registro de Observação de Aula com diário de campo.....	237

**PARTE I**  
**CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**

## 1.0 - Problema

Os cursos superiores de formação artística existentes no Brasil concentram-se prioritariamente no Estado de São Paulo, que é responsável por 50% do total de cursos oferecidos<sup>1</sup>.

A grande maioria dos cursos de graduação em Artes do Estado de São Paulo são oferecidos por faculdades isoladas, confessionais ou não.

Das quarenta e duas instituições que possuem curso de graduação em Artes no Estado de São Paulo<sup>2</sup> elegemos três, que, pelas suas produções científico- artísticas julgamos relevantes para este trabalho de pesquisa. São elas : a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - , a Universidade de São Paulo – USP – e a Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP.

O fator preponderante, no entanto, na escolha das instituições para abrigarem esta pesquisa, **deu-se em função dos profissionais que nelas atuavam.**

Todos os que foram ou são estudantes, sabem que alguns professores possuem uma prática docente marcante, dos quais nos lembramos muito tempo depois de deixarmos a universidade.

Basta, no entanto, manter uma certa atualização, freqüentar congressos da área, para percebermos que certos professores são nomes constantes no universo acadêmico.

Alguns professores têm uma prática “viva”, unem teoria e prática através de uma didática que nos provoca aprazimento e cuja docência é, preferencialmente, referenciada por outros professores e estudantes.

Seriam suas qualidades pessoais o que os tornam tão distinguidos? Haveriam outros elementos que também influenciariam suas práticas, fazendo-as tão diferenciadas?

---

<sup>1</sup> ASSOCIAÇÃO DE ARTE DO ESTADO DE SÃO PAULO **História da Arte Educação em São Paulo**. Primeiro Livro de Registro São Paulo. 1968 p.103

Os mesmos números podem ser observados em BARBOSA, Ana Mae T. B. A experiência de Brasília in História da Arte Educação. A experiência de Brasília I Simpósio Internacional de História da Arte Educação. ECA USP São Paulo. Max Limonad. 1986 p.127

<sup>2</sup> Id ibid

Que fatores fariam as disciplinas ministradas por esses professores tão especiais ?

Essas questões, que despertaram inicialmente o interesse da pesquisadora inter-relacionavam-se com outras que se lhes assemelhavam e diziam respeito ao processo educacional – pedagógico universitário.

Com o desenvolvimento dos estudos da pesquisadora no âmbito das relações pedagógicas na universidade, foi necessário delimitar o universo de observação do objeto de estudo. Marli André<sup>3</sup> descreve o estudo do cotidiano escolar como três dimensões principais que interagem:

“A primeira refere-se ao **clima institucional** que age como mediação entre a praxis social e o que acontece no interior da escola.

...A segunda dimensão diz respeito ao **processo de interação de sala de aula** que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda sua totalidade e dimensão social.

A terceira dimensão abrange a **história de cada sujeito**, manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional.”

Para esse estudo elegemos a sala de aula como espaço privilegiado para estudarmos essa interação, local onde se viabiliza a ação pedagógica em todas as suas instâncias.

Com o avanço progressivo da pesquisa, as relações entre essa dimensão e as demais foram requerendo certo aprofundamento, mas a sala de aula é, fundamentalmente, o espaço de atuação da pesquisadora.

Observar a sala de aula, conhecer o “fazer” do professor, discernir entre o que ele diz e o que faz, implicou em que cercássemos os dados, e principalmente a coleta e

---

<sup>3</sup> ANDRÉ, Marli. A pesquisa no Cotidiano Escolar in Fazenda, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 1989. P.40

análise desses dados de cuidados especiais, embora não tivéssemos pretensão à pureza metodológica

O “instrumental” tecnológico para tanto não foi escolhido ao acaso. A utilização de recursos de multimeios na pesquisa orientou sua construção, inseriu-se na abordagem metodológica e tem iluminado, graças aos estudiosos das Comunicações e Artes, a compreensão dos resultados.

Esta pesquisa apresenta como centro de suas investigações a prática pedagógica de professores de arte que atuam na formação universitária no Estado de São Paulo.

Dirige-se prioritariamente à atuação dos professores de disciplinas práticas, isto é, àquelas voltadas para a operacionalização e concretização da expressão artística.

Compreendendo a prática pedagógica como uma relação teórico-prática, objetivamos o modo, o processo através do qual o professor das disciplinas práticas de artes dirige sua ação para promover, entre seus alunos, a produção artística.

Pressupondo que no bojo da prática pedagógica dos professores de arte, houvesse uma metodologia que auxiliasse **no processo produtivo do trabalho artístico do aluno**, é que nos propusemos a essa verificação, pensando basicamente em duas questões: existe essa metodologia? Como ela se caracteriza?

No contexto dessa problemática, **procuramos iluminar as relações entre o fazer artístico do aluno e a metodologia nos cursos ministrados por esses professores.**

## **1.1 - Objetivos**

Objetiva-se conhecer a(s) metodologia(s) do ensino de arte nas práticas pedagógicas de alguns professores, intencionalmente escolhidos, no ensino superior artístico.

Verificar se existe uma metodologia comum às diferentes disciplinas práticas dirigidas à concretização da produção artística no ensino superior.

Problematizar o vídeo como registro documental e forma de investigação.

## 1.2 - Justificativa, Alcances e Limites

A presente pesquisa visa a produção de conhecimento que avance para além de uma apreciação dos sujeitos da investigação. Nossa intenção é estruturar um trabalho que, seja exploratório, descritivo, e revelador, e possa, pelas suas características ser utilizado no estudo de problemas pedagógicos, contribuindo com as áreas de Artes e Multimeios.

Na área de Artes, porque será através da especificidade desse campo que se observará a relação didática, que é, por sua vez, mediadora das intenções educativas. E buscamos contribuir com a área de Multimeios, na medida em que estaremos utilizando, analisando e refletindo sobre recursos de multimeios, aliados à metodologia da pesquisa educacional.

Em ambos os casos, tanto no estudo de problemas pedagógicos como no estudo de recursos de uma metodologia dos multimeios, estamos voltados para o processo de interação teoria- prática.

As teorias geralmente originam-se de hipóteses explicativas da realidade, à qual visam dar sentido, e o ciclo de interação teoria- prática é fechado quando a teoria é confrontada, pela prática, com a realidade.

Freitas<sup>4</sup>, em seus estudos sobre o pedagogo e a sua responsabilidade nas questões teórico- práticas, observa que:

**“sem uma adequada descrição da prática da escola será muito difícil identificar e priorizar problemas relevantes que orientem a pesquisa, a docência e a extensão, comprometidas com a transformação social e com a criação de uma sociedade mais justa.” (FREITAS, p.21)**

---

<sup>4</sup> FREITAS, Luis C. de A Especificidade do Pedagogo e sua responsabilidade no estudo e prática pedagógicas: implicações para a “didática” *Cadernos de Metodologia*. (I): 15-21. 1985. Grifo nosso.

Este trabalho, procurando compreender a prática pedagógica na universidade, busca essencialmente trabalhar na problemática citada.

A relevância de conhecermos a prática pedagógica dos professores no ensino de artes, nos cursos de graduação, estará em desvendar e revelar o que ocorre nas salas de aula dos professores que visam o fazer artístico, permitindo compreender a realidade dessas disciplinas tanto e seus aspectos positivos como nos críticos.

É importante lembrar que o ensino de graduação:

“é um canal privilegiado para a propagação do conhecimento, produzido a um custo altíssimo. A preocupação didática deve ser, por isso, uma constante no meio acadêmico.” (AJZEMBERG, 1990 p.60)

Ainda em relação à sala de aula do professor de artes é importante observar que o desvendamento é específico, porque circunscrito ao contexto em, que ocorre, mas revelador na medida em que descortina a prática pedagógica entendida como teoria e prática e não apenas um conjunto de técnicas e procedimentos descontextualizados.

Se, nessa perspectiva, a metodologia do professor de artes é seu caminho de veiculação do saber, e ele o veicula com vistas à produção de um novo saber (ou trabalho artístico), o estudo das possíveis metodologias clarificam-nos as “situações” em que a metodologia utilizada “promove” o trabalho artístico.

Justifica-se conhecermos as possibilidades metodológicas no ensino de artes, porque, de acordo com Balzan<sup>5</sup>:

“Se a reflexão sobre a prática é de importância fundamental para os objetivos (melhoria...) esta prática tende a se viabilizar na direção da transformação social se enriquecida de maiores e mais diversificado repertório (método) para a ação docente.” (BALZAN, 1988:60)

---

<sup>5</sup> BALZAN, Newton C. A Didática e a questão da qualidade do ensino superior. *Cadernos Cedes*. Centro de estudos Educação e Sociedade. (22):18-60. 1988. P.60

Nossa pretensão, como dissemos anteriormente, não se dirige unicamente para os sujeitos da investigação e, se adotarmos a perspectiva apenas de “melhoria” ou “otimização” de aspectos da docência no terceiro grau, podemos incorrer em equívocos que são apontados por Balzan<sup>6</sup>, dos quais citamos:

“(…) pressupor que trabalhos voltados para a capacitação docente, restritos à melhoria dos métodos de ensino, possam alcançar resultados significativos.

(…) supor que a reflexão ou a discussão sobre a prática pedagógica é condição suficiente para se obter mudança a nível de prática ... desconsiderando a situação da universidade num país de terceiro mundo (...)

(…) Universidades voltadas predominantemente para a pesquisa e universidades centradas exclusivamente no ensino (professores horistas)”. (BALZAN, 1997)

Nossa intenção em contribuir para a compreensão do processo pedagógico está, pois, em fornecer elementos contextualizados e de forma qualitativa, porque os acreditamos mais ricos que o estudo de variáveis isoladas dentro da complexidade do universo educacional.

Mais adiante, trataremos da questão do contexto e da qualidade dos fatores que são considerados significativos para este trabalho.

Finalmente, acreditamos ser necessário e urgente buscar compreender a prática pedagógica, porque ela é, em si mesma, um caminho de mão dupla, unindo o professor e o aluno, ambos sujeitos das transformações pelas quais tem passado a cultura ocidental, principalmente na última década.

Professor e alunos estão diariamente imersos num mundo em mudança, cuja característica está, justamente, em parecer estar sempre mudando. A velocidade das informações que são postas hoje à disposição de possíveis usuários é imensa, sendo necessário discernimento para lidar tanto com a informação em si, quanto com esse processo – com a aparência de caótico – de ter o conhecimento sempre à disposição, sempre atualizado e, cada vez mais, à baixo custo. Acreditando que essas “mudanças”

---

<sup>6</sup> Ver também BALZAN (1997) p.10

estão presentes no cotidiano da prática pedagógica, perguntamo-nos se elas são palpáveis, visíveis e mensuráveis para o observador. E, sendo observáveis, como se apresentam na prática pedagógica do professor.

“A grande rapidez de acumulação de conhecimentos na sociedade contemporânea exige novos parâmetros para se definir a aprendizagem dos alunos, não mais em termos exclusivos de conteúdos curriculares, mas acima de tudo, aprendizagens de metodologias das diferentes áreas de conhecimentos, propiciando-se condições para que o estudante seja capaz de realizar a própria aprendizagem ao longo da vida.”  
(BALZAN, 1997:8)

A opção por recursos de multimeios foi adotada pela pesquisadora na intenção de ampliar o número de dados e a diversidade de modos de obtenção dos mesmos nos casos estudados. Contribuiu para isso a leitura de trabalhos e teses que, semelhantemente, haviam utilizado o mesmo modelo de pesquisa no campo educacional, porém sem o uso desses recursos, e, um estudo posterior<sup>7</sup> feito pela pesquisadora em que, com a adoção de recursos de multimeios, ampliou-se qualitativa e quantitativamente as informações sobre o caso estudado. O estudo citado, inicialmente uma pesquisa modelo, que não se caracterizou como um estudo piloto, foi posteriormente agrupado aos casos estudados nesta pesquisa, e está atualmente inserido em seus dados e resultados.

Na medida em que os multimeios permitem diversificar nossas possibilidades de observação de determinadas situações, eles também orientam a forma de investigação e a análise de dados.

Parece-nos bastante claro que a própria opção pelos recursos de multimeios implica abarcá-los nos pressupostos epistemológicos que dirigem a pesquisa.

---

<sup>7</sup> IKENAMI, Lucia F.S. **A Prática Pedagógica do “Bom” Professor de Artes Plásticas.** [ Pesquisa realizada para a disciplina “Métodos do trabalho Docente”, ministrada pelo prof. Dr. Newton C. Balzan. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas. 1989.]

Assim, nossa pesquisa procura também ampliar as formas de compreensão que recursos como o vídeo – sistema adotado – podem oferecer como instrumento de pesquisa e como linguagem de registro e análise.

**PARTE II**  
**ESTUDOS RELACIONADOS**

## 2.0 - Ensino Superior e desvalorização do trabalho pedagógico

Iniciamos este estudo sobre a criação do Ensino Superior, ensino esse que já foi conhecido como Ensino das Artes ( em sua interpretação mais ampla – de desenvolvimento filosófico, de formação do homem pensador, questionador, que conhece tanto aritmética quanto música ); bem como o estudo sobre o Ensino Superior Brasileiro, em virtude da necessidade de situar as características gerais do sistema universitário que abriga os professores- artistas, sujeitos dessa pesquisa.

Introduzimos brevemente um pano de fundo para o panorama atual do ensino superior, mas que, em sua simplicidade – analisando a história do ensino superior brasileiro nesse século e estudos dos que o comentam e criticam em seus diversos aspectos, principalmente em relação à algumas questões pedagógicas, não deixa de revelar, a complexidade do lugar histórico-político onde trabalha o professor-artista.

As aproximações no sentido de pontuar alguns aspectos da chamada “Crise da Universidade”, ajudam a desvendar o universo de embates e contradições, onde está imerso o professor e o seu trabalho de ensinar arte.

O marco da história das universidades medievais foi o ensino do Direito Romano em cerca de 1150 d.C.. Nessa época encontramos o ensino das Artes liberais, Medicina e Jurisprudência.

Noronha em seu estudo *sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior*<sup>1</sup>, nos conta que a criação das universidades representou um fato muito expressivo na transmissão da herança cultural da Idade Média, e que as Faculdades de Artes tiveram durante longo tempo uma função de caráter propedêutico, mantendo-se como fundamento para qualquer outro estudo. O núcleo dessa Faculdade centrava-se na filosofia e o objetivo desse ensino era alcançar a cultura científica através das Artes (trívio e quadrívio)<sup>2</sup> e de Aristóteles.

---

<sup>1</sup> NORONHA, M. Olinda. **História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas, S.P. Alínea. 1989 a .

<sup>2</sup> O trívio ( do latim trivium ) refere-se, na universidade medieval, ao grupo da três artes liberais (gramática, retórica e dialética) e precede o quadrívio ( do latim quadrivium ) que corresponde ao grupo

As universidades sofrem profundas transformações a partir do renascimento, e, com a evolução da economia mercantil das cidades, surge a figura, já desde o século XV, dos mestres livres que ensinavam artes liberais à alunos e interessados. Noronha diz que:

“a análise e a reflexão histórica indicam que é possível que do trabalho destes mestres livres, que atuavam sob a autoridade de um bispo ou abade e eram dirigidos por um *magister scholarium*, tenha surgido o germe da universidade moderna.”  
(NORONHA, 1988b p.30)

A reforma foi um dos momentos significativos da História da Educação, difundindo a instrução popular. O século XVII substitui a Suma Teológica pela Enciclopédia e no século XVIII a universidade medieval cede lugar à Universidade Napoleônica, criada com a finalidade de difundir o saber científico e técnico que estava na base da Revolução industrial<sup>3</sup>.

Essas mudanças, segundo Noronha (*id.ibid.*) são

“uma crescente perda do sentido unitário e universal da chamada alta cultura e uma tendência à definição de uma universidade com caráter eminentemente profissional, orientada pelo espírito pragmático e utilitarista típico do iluminismo. Esta nova universidade se define pelo conceito ditado pelas necessidades materiais postas pela época e acabou fragmentando-se em várias escolas superiores, atendendo ao paradigma da ciência moderna e ao perfil da divisão do trabalho naquele momento histórico.”  
(NORONHA, 1998b p.30)

As universidades, que mantiveram-se à parte do desenvolvimento científico e intelectual e das transformações sociais, econômicas e políticas dos séculos dezessete e

---

das quatro artes liberais ( aritmética, música e astronomia). **GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL**. São Paulo, Nova Cultural 1998. P.4847 e 5769

<sup>3</sup> NORONHA, M. Olinda. Universidade in: **Revista da Apropucc**. 29-33. Outubro de 1998b. (resumo)

dezoito, (daí o aparecimento das academias científicas) foram se configurando, embora lentamente, como modelos culturais.

Esse mesmo percurso histórico é observado por Scheibe<sup>4</sup>, que aproxima a tendência dos nossos dias:

“A partir dos fins do século XIX, a tendência corrente no mundo ocidental, tudo indica, tem sido considerar a formação profissional como de relevância maior, enquanto a formação cultural ficaria mais circunscrita aos cursos básicos. Sobre estes se elevariam as especializações profissionalizantes, as quais ultrapassariam em importância e em tempo de estudo a formação cultural. Assim as universidades ficariam sendo o local por excelência da formação profissional, ficando a formação cultural em segundo plano.”  
(SCHEIBE apud QUEIRÓZ p.43)

Noronha nos diz ainda (1998b p.31) que as “universidades latino-americanas em geral, inclusive a brasileira, sofreram influência do modelo francês, porém sem adotar o modelo da unidade da cultura”.

No Brasil, o ensino superior foi desde sua origem determinado pela valorização social e profissional, muito embora seu ensino referenciasse, na primeira metade do século XX, a educação europeia, na qual tem espaço tradicional a formação cultural.

Segundo F. Doria, desde 1572 concedem-se graus universitários no Brasil, mas para esse autor a universidade brasileira nasce em 1827, com a criação, por decreto imperial, dos cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo<sup>5</sup>.

Os cursos de artes também são fruto do decreto imperial, e embora a Academia Imperial de Belas Artes tenha sido criada pelo decreto-lei de 1816, só começaria a funcionar em 1826<sup>6</sup>. No entanto, o primeiro instituto de ensino superior efetivo do Brasil

---

<sup>4</sup> SCHEIBE, Leda. **Pedagogia Universitária e Transformação Social**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (FE) 1987. Tese (doutoramento). Sugere-se a leitura de: QUEIRÓZ, M. Isaura. A universidade em face das expectativas sociais. in: *Ciência e Cultura*. 34(5):610-616. 1982.

<sup>5</sup> DORIA, Francisco A. A função da universidade brasileira. in: **A crise da Universidade**. Rio de Janeiro, Revam, 1998.

<sup>6</sup> BARBOSA, Ana Mae T.B. (1978 p.16)

foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, criada em 1934<sup>7</sup>.

A universidade brasileira foi uma iniciativa do Estado para a sociedade e destinava-se a legitimar as camadas dirigentes para a manutenção da ordem estabelecida. Era um projeto elitista e, como tal, antecedeu até mesmo quaisquer iniciativa no sentido de proporcionar uma instrução pública elementar para a população<sup>8</sup>.

Para Ana Mae Barbosa,

“(…) a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro. É fácil, portanto entender porque as primeiras instituições de ensino superior foram as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas Artes durante o Reinado.” (BARBOSA, 1978 p.16)

Até os anos sessenta as universidades brasileiras centravam-se na cátedra e visavam a formação de uma minoria intelectual. No fim desse período, política e socialmente cresce o interesse pelo ensino superior.

Nas décadas de 50 e 60 ocorreram campanhas e lutas em favor da expansão do ensino superior, pois este nível de ensino representava importante forma de ascensão social da classe média urbana, em busca de melhores posições na hierarquia ocupacional. A década de 60 trouxe mudanças que culminaram com a Reforma Universitária.

A reforma Universitária promulgada em 1968 - Lei 5540 - foi promovida pelas diretrizes político-econômicas e educacionais do regime militar pós 64, e acompanhada de profundas mudanças na estrutura de garantias e privilégios.

---

<sup>7</sup> CASTRO, Amélia D. de . A Licenciatura no Brasil. Separata da **Revista de História**. Nº 100 São Paulo . 1974.

<sup>8</sup> DURHAN, Eunice. A Universidade Brasileira – os impasses da transformação. in: **Ciência e Cultura** 38 (12): 2004-2018. Dez. 1986

As principais modificações que ocorreram na estrutura interna das universidades, podem ser resumidas em: departamentalização, matrícula por disciplina, curso básico e institucionalização da pós-graduação. Essa organização da universidade, estruturada inicialmente como instrumento de desenvolvimento científico e tecnológico nacionais, como o passar do tempo, termina por privilegiar a formação profissional e a especialização.

“A predominância tecnocrática do modelo da reforma universitária consubstancia-se numa forma de extrema objetivação do trabalho pedagógico independentemente dos trabalhadores da educação.” (SCHEIBE, *op.cit.* p.58)

A reforma Universitária se propõe a expandir o ensino superior como um mínimo de custos considerando a prioridade dada aos níveis anteriores.(CUNHA, 1975)

A expansão da universidade, atendendo à demanda, ocasionou, também, o rebaixamento da sua qualidade.

A reforma de 68 é o modelo que regeu a universidade brasileira até recentemente. A Lei 5540/68, no seu artigo segundo afirmava a indissociabilidade do ensino superior e da pesquisa e determinava que o mesmo fosse ministrado em universidades, e, excepcionalmente, em institutos isolados; isto é, estabeleceu o ideal de que todo o ensino superior do país se organizasse em universidades.

Existem muitos estudos<sup>9</sup> sobre as relações entre a universidade e as diretrizes político-econômicas e educacionais do Brasil pós 1964.<sup>10</sup> Basicamente, na universidade brasileira pós – 64, o ensino passa a privilegiar a formação profissional, de competência técnica restrita e facilmente direcionável, como nos mostram Cunha e Belloni<sup>11</sup> :

---

<sup>9</sup> Entre os autores desses estudos citamos Luis Antônio Cunha, Dermeval Saviani, Barbosa Freitag, Eunice Durhan, J. Carlos Tedesco, M. de Lourdes Fávero, Glaura V. de Miranda, Isaura Belloni, Jacques Velloso, Simon Schartzman, entre outros.

<sup>10</sup> Podemos caracterizar, no geral, os propósitos utilitários dessas diretrizes como: diminuição de verbas para pesquisa universitária, privilegiando pesquisas rentáveis a curto prazo; ampliação de escolas particulares; ingerência estatal no interior das universidades. (SCHEIBE, *op.cit.* p.46)

<sup>11</sup> CUNHA, Luis A . A Expansão do Ensino Superior: causas e conseqüências. in: **Debate e Crítica**. 5:27-28 São Paulo. Março 1975. e BELLONI, Isaura. Avaliação da Universidade: por uma

“a expansão atuou como um mecanismo de recomposição da hegemonia dominante, pois abriu vagas para uma maior número de estudantes mas deteriorou a qualidade do ensino oferecido (...) exemplo disso é a diferenciação qualitativa entre as escolas, que passam a atender diferentes níveis de renda e proximidade como o padrão cultural institucionalizado, além de elevar os requisitos educacionais para ocupações funcionais (funções desempenhadas por técnicos passam a ser desempenhadas por egressos de escolas superiores de baixa qualidade); e o aparecimento de “centros de excelência”, universidades eleitas para recebimento de financiamento estatal, e a promoção de cursos de curta duração.” (CUNHA, 1975, p.28)

“A ênfase nas carreiras tecnológicas, a introdução das carreiras curtas, a prioridade dada à pesquisa aplicada, o controle rígido da expansão do setor público e o favorecimento ( via legislação e subsídio ) do setor privado são alguns dos resultados da proposta desenvolvida no âmbito do MEC ( por especialistas brasileiros bastante sintonizados com os assessores estrangeiros ) e do Congresso Nacional.” ( BELLONI, 1989, p.57)

A expansão quantitativa do ensino superior no Brasil, implicou na absorção de inúmeros profissionais, desde jovens professores recém formados até profissionais liberais. A preocupação com a expansão do ensino é explicitada na década de setenta com uma política de formação de professores para o ensino superior, através do 1º Plano Nacional de Pós Graduação, visando, basicamente, preparar e qualificar docentes através de cursos formais para atender a demanda do mercado de trabalho em instituições privadas e públicas.

A expansão do ensino superior deu-se pelo aumento das vagas no sistema público, mas, principalmente, pela grande expansão do sistema privado.

Como consequência, perdeu-se um dos principais objetivos da Reforma de 1968, que era a unificação das escolas isoladas em universidades. Paralelamente, o sistema público federal passava de um regime em que predominavam professores de tempo parcial, para o regime, preferencial, de tempo integral para a docência.

---

proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. in: FÁVERO, Maria de Lourdes et al. **A Universidade em Questão**. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1989. P. 57

Segundo Schwartzman<sup>12</sup>, foi pressuposto da Reforma de 68 que um corpo de professores em tempo integral no sistema público assegurasse a institucionalização da pós-graduação, formando novos professores:

“Na realidade, o que se observou foi que os cursos de pós graduação não conseguiram formar professores capacitados na mesma velocidade com que as universidades preenchiam seus quadros. Financiados em grande parte por recursos oriundos de fora do sistema educacional (FINEP, CNPq), os programas de pós-graduação tendiam a crescer muito mais em áreas de forte apelo científico e técnico do que naquelas onde havia maior necessidade de formação de professores.” (SCHWARTZMAN, 1922, p.17)

De acordo com Schwartzman, a paradoxal Reforma de 68 “consagrou um modelo idealizado de ensino superior, e, por outro lado, levou à expansão forçada e desregulada de todo o sistema, baseado principalmente em escolas isoladas, no ensino privado e na criação de um professorado público de tempo integral e sem maiores qualificações acadêmicas.”

A década de 80 no Brasil, caracteriza-se pelo aprofundamento de problemas econômicos e sociais, mas registra, por outro lado, a efervescência política expressa pela liberdade de imprensa, pela reorganização partidária e pelo fortalecimento e aparecimento de novos sujeitos sociais (criação de três grandes centrais sindicais e pela multiplicação de movimentos sociais urbanos e de campo)<sup>13</sup>.

Os anos 80 caracterizam-se pela criação e reunião de entidades e associações<sup>14</sup> que congregam educadores e especialistas de diferentes níveis de ensino, em torno de temas que visam o processo de redemocratização da sociedade.

---

<sup>12</sup> SCHWARTZMAN, Simon. O contexto Institucional e Político da Avaliação. in: DURHAN, Eunice R. e SCHWARTZMAN, Simon (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992.

<sup>13</sup> OLIVEIRA, Regina T. Cestari de. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Tramitação Legislativa e Aspectos Principais. in: **Nuances**. Revista do Curso de Pedagogia. UNESP. 4(4):25-34, 1998.

<sup>14</sup> Associação como: ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação; CEDES – Centro de Estudos em Educação e Sociedade; ANDE – Associação Nacional de Educação; AESP – Associação de Arte Educadores do Estado de São Paulo e FAEB – Federação dos Arte-Educadores do Brasil, entre outras.

A movimentação da sociedade e a organização da comunidade educacional levantam discussões e encaminham propostas para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“Com o advento e a expansão do movimento docente, principalmente nas instituições públicas, surge a preocupação com a qualidade das atividades acadêmicas - prejudicadas pela deterioração das condições de trabalho, resultado da política educacional implementada desde meados dos anos setenta - e é manifesta através de propostas acerca da redefinição do projeto político institucional, revisão de currículos e das atividades de ensino, pesquisa e extensão e do desempenho docente.” (BELLONI, 1989. P.57)

Para Tavares<sup>15</sup>, uma das conseqüências da ótica desenvolvimentista do governo militar foi a capacitação progressiva da universidade em ciência e tecnologia, o que dotou o país de um “sistema robusto de fomento à pós-graduação e à pesquisa, baseado em julgamento de mérito e voltado para minimizar diferenças regionais. Tavares mostra que esse sistema gerou uma relação estreita entre a pesquisa e a pós-graduação, decorrendo a pesquisa científica, em grande parte, das dissertações e teses geradas nos programas de pós-graduação; mas, que no início dos anos 90 esse modelo havia se esgotado e a universidade sentia necessidade de uma nova reforma. Para Tavares, a nova Lei de Diretrizes e Bases já contempla alguns aspectos da demanda histórica, mas existem outros problemas que estão imbricados na crise da universidade pública:

“No plano da reforma curricular, da adaptação dos currículos aos novos cenários socio-econômicos, pode-se dizer que algo já vem sendo feito. Porém, o maior problema das atual crise é estrutural, institucional e político.” (TAVARES, *id. ibid.* p.74)

Belloni (*op.cit.* p.58), descreve que a “crise da universidade”, que mobilizou segmentos acadêmicos, do governo e da sociedade civil, decorreu possivelmente, da redução de recursos financeiros, que deteriorou a qualidade dos recursos disponíveis, ou,

---

<sup>15</sup> TAVARES, Hermano. Universidade Pública: rumos e perspectivas. in: CARVALHO, Antonio Paes, et all. *A Crise na Universidade*. Rio de Janeiro, Revan, 1998

da insuficiência da capacitação profissional dos egressos frente ao mercado de trabalho; ou, ainda, a exclusiva ênfase técnica na formação destes mesmos recursos.

Muitos autores, entre os últimos anos da década de oitenta e o fim da década de noventa têm se preocupado com os fatores que envolvem a crise e a reforma do sistema público de ensino superior.

Citando as universidades federais, Tavares (*id. ibid.*) faz algumas relações pertinentes, mas que resumem, em parte, muitos dos anseios de outros autores: os baixos salários e a evasão dos melhores quadros; a aposentadoria e a não reposição dos quadros; a pressão pela terceirização de atividades realizadas pelas universidades ( hospitais, museu, tevês, orquestras...); e, principalmente, a falta de uma política clara do governo para o ensino superior.

Outros estudos<sup>16</sup> aparecem e referem-se à insatisfação social, à demanda por reformas institucionais; à pressões salariais; à política neoliberal, privatização do

---

<sup>16</sup> Estudos analisados:

MUNIZ SODRÉ. Anatomia de uma crise. in: CARVALHO, Antonio Paes, et all. **A Crise na Universidade**. Rio de Janeiro, 1998. O professor Sodré chama de “critérios mercadológicos” ao arbítrio tecnoburocrático do Estado – em função do diálogo político - para com as instituições públicas de ensino superior.

SANTOS, Carlos R.A. dos. Da crise à emancipação. in: CARVALHO, Antonio Paes, et all. **A crise na Universidade**. Rio de Janeiro, Revan, 1998.

MIRANDA, Glauro Vasques. Financiamentos das instituições de Ensino Superior. in: FÁVERO, Maria de Lourdes et all. **A Universidade em Questão**. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1989.

VELLOSO, Jacques. Universidade e seu financiamento: ensino público e privado na constituinte. in: FÁVERO, Maria de Lourdes et all. **A Universidade em Questão**. São Paulo, Cortez: Autores Assoc. 1989

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade em Questão: como resgatar suas relações fundamentais. in: FÁVERO, Maria de Lourdes et all. **A Universidade em Questão**. São Paulo, Cortez: Autores Assoc. 1989

NEIVA, Claudio C. Iniciativas de Planejamento e Avaliação na Formulação de Políticas para o Ensino Superior. in: DURHAM, Eunice R. e SCHARTZAM, Simon (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992.

MATTOS, Pedro I. Avaliação e Alocação de Recursos no Ensino Superior Federal. in: DURHAM, Eunice R. e SCHARTZMAN, Simon (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992.

ROMANO, Roberto. Universidade: entre as luzes e nossos dias. in: CARVALHO, Antonio Paes, et all. **A Crise na Universidade**. Rio de Janeiro, Revan, 1998.

DORIA, Francisco. *op.cit.* p.60

O professor Doria, referindo-se à reforma de 1980 nas universidades federais, que institucionalizou a promoção por tempo de serviço, diz que ela criou um cisão entre professores, colocando de um lado os “cientistas”, os que acompanham a demanda do sistema internacional de produção de conhecimentos e, de outro, os “sindicalistas”, interessados no espaço político da universidade pública.

patrimônio público da educação superior e aos “critérios mercadológicos” (Muniz Sodré); à dotação de recursos e os custos da universidade ( Santos, Miranda, Velloso, Fávero, Neiva, Mattos); à cisão entre professores “cientistas” e “sindicalistas” (Doria).

Diríamos que a voz que se fez ouvir em todos esses estudos centra-se na necessidade de definição da função e do papel social da universidade pública brasileira.

Existem aqui algumas considerações que faremos porque as julgamos relevantes no que tangenciam este trabalho, mas que não serão desenvolvidas nesta pesquisa, porque fogem aos seus objetivos.

A primeira delas refere-se à Avaliação do Ensino Superior.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - classifica atualmente as instituições de ensino superior em: Universidade, Centro Universitário, Faculdade e Instituto Superior ( ou Escola Superior).

A caracterização das instituições de ensino superior é dada em função da sua atividade nos seguintes quesitos: pesquisa, formação superior em todas as áreas, cursos e atividades de extensão e autonomia para criar cursos, de acordo com o quadro a seguir:

<b>CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR</b>				
	<b>Pesquisa</b>	<b>Formação superior em todas as áreas</b>	<b>Cursos/atividades de extensão</b>	<b>Autonomia para criar cursos</b>
<b>Universidade</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
<b>Centro Universitário</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
<b>Faculdade</b>	<b>Optativo</b>	<b>Sim</b>	<b>Optativo</b>	<b>Não</b>
<b>Instituto Superior</b>	<b>não</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>

O credenciamento, que classifica a instituição, é válido atualmente por cinco anos e renovado através de processo regular de avaliação.

Embora esta pesquisa esteja sendo apresentada em 1999, seus “dados de campo” foram levantados entre 1989 e 1992, quando estava em debate o tema da

Avaliação do Ensino Superior<sup>17</sup>, discutindo critérios, parâmetros e objetivos, voltados para o projeto de Reforma da Universidade Brasileira. No início da década de noventa, a Avaliação do Ensino Superior era ainda um processo de discussão de expectativas e experiências isoladas, e as instituições que sediaram esta pesquisa, bem como os cursos oferecidos por elas ainda não submetiam-se, respectivamente, ao credenciamento e à Avaliação.

A segunda consideração que apresenta-se, e que apenas apontaremos, é relativa ao potencial qualitativo da instituição de ensino superior pública e ou privada, tomando-se como referencial sua produção de pesquisa.

Dissemos anteriormente que a Lei 5540/68 afirmava a indissociabilidade do ensino superior e da pesquisa; e que apenas excepcionalmente o ensino poderia ser ministrado no instituto isolado e não na universidade. Atualmente, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 1996, afirma, no artigo 45, que a educação superior será ministrada em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

A Lei afirma também, no Artigo 54, parágrafo segundo, que instituições que comprovem alta qualificação *para o ensino ou para a pesquisa* poderão, com base na avaliação feita pelo poder público, obter autonomia universitária.

É visível a alteração de valor dada ao ensino, no bojo da nova lei.

A produção de pesquisa, vinha sendo, via de regra, praticamente a única marca qualitativa de uma instituição de ensino superior. E nesse particular, o fator diferencial preponderante entre a instituição pública e a particular.

Fávero (1989), discutindo a crise e a credibilidade da universidade brasileira, ressalta o crescimento do ensino privado:

---

<sup>17</sup> Outros dados relativos ao processo de Avaliação do Ensino Superior podem ser obtidos em: DURAHM, Eunice R. e SCHARTZMAN, Simon (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992.

Atualmente, entre vários programas avaliativos (específicos) das universidades nacionais citamos o PAIUB – programa de avaliação interna da universidade brasileira – do Ministério da Educação e Cultura, que tem níveis de avaliação interna e externa da universidade; e o E.N.C. – Exame Nacional de Cursos – também do MEC, instituído a partir de 1995 que, gradualmente, estende sua avaliação aos diferentes cursos oferecidos pelo ensino superior no Brasil.

“(…) chamo a atenção para o crescimento desordenado e até estimulado de universidades e, sobretudo, de escolas isoladas, aliado ao acelerado processo de privatização do ensino superior no país: basta observar que, se em 1962 o ensino superior público era responsável por cerca de 59% das matrículas, em 1984 cai para 25%.”

“(…) A progressiva privatização do ensino superior tem conseqüências extremamente graves. Entre outras apresenta-se como uma das causas do rebaixamento sensível da qualidade do ensino. Em relação a esse ponto é suficiente lembrar que a rede particular, onde se concentra a maior parte do alunado, responde apenas por 2% das pesquisas realizadas na universidade no país. É também no interior da rede particular que predominam as universidades isoladas, responsáveis por 69% de suas matrículas no ensino superior.” (FÁVERO, apud ANDES, p.42-43)

É importante enfatizar que consideramos fundamental o papel do Estado no financiamento do ensino superior e da pesquisa, e que acreditamos na indissociabilidade do trinômio ensino-pesquisa-extensão, através do qual a universidade pública tem desenvolvido seus objetivos sociais e de minimização das diferenças regionais.

Atualmente, das 922 instituições de ensino superior do Brasil, 77% são particulares e dos 1,9 milhões de alunos universitários ingressantes em 1996, 60.6% foram em estabelecimentos particulares. (MEC/INEP/1998).

E destes, observa-se no quadro a seguir, 74,2% dos alunos matriculados na região sudeste, também o foram no ensino superior privado.

**ENSINO SUPERIOR - MATRÍCULAS EM 1996**

Região	Total	Rede Pública	Rede privada
Norte	77.035	55.287	21.748
Nordeste	279.428	190.277	89.151
Sudeste	1.028.431	265.053	763.378
Sul	349.193	169.816	179.377
Centro-Oeste	134.442	54.994	79.448
Brasil	1.868.529	735.427	1.133.102

*Fonte: MEC/Inep/Sec*

É interessante observar, frente ao crescimento das matrículas no ensino privado, que foram as universidades públicas e não as privadas, as responsáveis pelo aumento de vagas no ensino superior no período 1980-1994, registrando um aumento de 40,2% no número de vagas das universidades públicas, contra 9,6% das universidades particulares, como se observa no quadro seguinte:

<b>ENSINO SUPERIOR - N.º DE VAGAS</b>		
	1980	1994
<b>Universidade Pública</b>	<b>492.000</b>	<b>690.000</b>
<b>Universidade Particular</b>	<b>885.000</b>	<b>970.000</b>
<i>Fonte: PNE. Plano Nacional de Educação</i>		
<i>MEC/INEP dez. 1997</i>		

Tavares, considerando as críticas feitas à universidade pública, sublinha o papel desta na equalização das diferenças regionais:

“Dados do PNE revelam que enquanto nas regiões norte, nordeste, e centro-oeste as universidades privadas representam 58% das instituições universitárias existentes, contra 42% de universidades públicas, nas regiões mais desenvolvidas esse percentual salta para 79% contra 21%, respectivamente. Os números sugerem que as universidades públicas possuiriam uma distribuição geográfica mais proporcional à distribuição populacional, fazendo-se presentes em todos os estados brasileiros, incluindo as regiões (...) de menor renda, enquanto as universidades privadas estariam concentradas de forma proporcional à renda da população.

(...) universidades privadas (...) ao tentar aumentar seu ativo através da expansão do número de vagas, verificou-se que a receita continuou a mesma, em função (...) da inadimplência. Isto indica que a capacidade de expansão de vagas no ensino superior privado pode estar próxima do limite suportado pelo poder aquisitivo da população.”  
(TAVARES, op.cit. p.80-1)

Existem outras questões que seriam interessantes abordar, como as relações entre a produção de pesquisa e a dotação de recursos para a universidade, compatíveis com o

ensino, a pesquisa e a extensão, mas que apenas citamos, em face da questão fundamental que é a definição de política pública atual para o ensino superior.

Observando-se o que foi exposto veremos que a dimensão que aparece implicitamente valorizada na universidade, é a pesquisa.

Privilegia-se o caráter de produtor de conhecimento do professor universitário, secundarizando-se os aspectos pedagógicos.

“há uma tendência do professor de ensino superior em negar-se enquanto pedagogo, acentuando seu caráter técnico, científico ou intelectual.” (SCHEIBE. P.63)

Scheibe nos aponta que, possivelmente, as origens ideológicas ligadas à essa postura tenham sua base relacionada à forma linear e direta de associar a prática social do ensino superior com a prática social de produção material da existência. “É a ciência que justifica o privilégio social e não a arte professoral”.

A produção de conhecimento é necessária para nuclear o ensino superior, sendo essa uma das razões pelas quais observa-se a precariedade e o empobrecimento do ensino nos institutos isolados, onde quase não há produção de pesquisa; mas, é preciso reconhecer, que uma universidade voltada para a pesquisa não garante, por isso, um bom ensino.

Um professor pode ser um bom professor ou até tornar-se um professor melhor, por causa da dimensão da pesquisa, que articula o conhecimento e potencial reflexivo; mas esta dimensão, por si, também não garante que o professor possa propiciar condições para um ensino qualitativo, oferecendo ao aluno um aprendizado significativo e conhecimentos básicos para que avance no caminho do aprender.

Todos sabemos que sem a produção do conhecimento, a criação, a invenção, não poderia haver a transmissão – o ensino desse conhecimento – e os benefícios sociais que daí estendem-se, renovando a indissociabilidade desses níveis – a criação e a socialização – mas, o que não se pode fazer, é desprestigiar e desvalorizar a dinâmica do ensino como se a socialização do conhecimento não fizesse parte do grande movimento que gera a necessidade e o impulso para a renovação do próprio processo de produzir conhecimento.

Queremos dizer que para avançar na criação é importante que o conhecimento transmitido o seja de tal forma, que gere no estudante, significações particulares que germinem e impulsionem na direção da produção de novos conhecimentos.

“A descaracterização do ensino superior é fruto de um processo de articulação do ensino com o desenvolvimento da ciência em prejuízo de sua articulação também enquanto transmissão do produto da ciência.” (SCHEIBE, p.68)

Diferentemente do ensino básico e do ensino médio, os professores que atuam no ensino superior, em sua maioria, não recebem formação pedagógica.

“O professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão.” (BALZAN, 1997 apud American Council On Education. p.7)

É preciso não esquecer que paralelamente à qualificação técnica específica da área de trabalho do professor, há também uma qualificação técnico-pedagógica indispensável.

É a qualificação pedagógica que torna o professor uma ponte entre o conhecimento que o aluno almeja e os caminhos que o podem levar a esse conhecimento.

A preocupação com as questões pedagógicas – características da prática docente reflexiva e questionadora – faz do professor, o sujeito cuja ação pedagógica concretiza para o aluno a passagem entre seu próprio ponto de partida e o ponto de chegada mais próximo. É importante frisar que ambos os referenciais – o de partida e o de chegada – são tomados em relação ao aluno e sua situação, e não em relação à subjetividade do professor.

Embora nem sempre os resultados de sua previsão se concretizem, o professor tem a capacidade não apenas de antecipar os resultados de sua ação pedagógica, mas a consciência de que pode propor novos pontos de chegada para o aluno. Esse

movimento no sentido de avançar objetiva e reflexivamente, caracteriza a intencionalidade do professor.

“A prática intencional ou reflexiva é acarretada pela intervenção da consciência com o processo de realização de uma intenção determinada, capaz de levar à produção de uma nova realidade social.” (SCHEIBE, apud VÁZQUEZ p.89)

Uma das formas de desvalorização do pedagógico no ensino superior manifesta-se através da ausência de preocupação para como o significado das questões metodológicas de ensino.

Via de regra o método é visto no ensino superior como um elemento organizador dos procedimentos didáticos do professor<sup>18</sup>.

Quando observamos a prática de sala de aula, defrontamo-nos com especificidades e particularidades tais, que a metodologia utilizada passa a expressar-se como um conjunto de ações que traduzem tanto a abordagem epistemológica que a ilumina, quanto estabelece aproximações e distanciamentos para com essa mesma abordagem.

A metodologia interliga as intenções do professor e o recorte que o professor faz, no campo do conhecimento, para a situação real de ensino que ele tem. A metodologia é mais que mera tecnologia de ensino, porque tanto as intenções como a circunstância na qual o professor atua são maleáveis em relação ao conhecimento, que, por sua vez, também é relativamente dinâmico.

A metodologia, inserida nas diferentes práticas pedagógicas dos professores, sugere uma substância ilimitada, rica de dados e informações sobre o ensino superior, considerando-se que a metodologia une universos múltiplos, mutantes e algumas vezes, caóticos.

---

<sup>18</sup> SCHEIBE, op.cit. p.95

## 2.1 - Breve histórico do saber didático

Relacionada ao tema do ensino superior existe muita bibliografia nacional e estrangeira abordando as relações entre universidade e sociedade, principalmente sobre os aspectos político-sociais e administrativos. No entanto, é muito mais recente a literatura sobre o que se passa no interior das universidades, especialmente no tocante às relações didáticas. Nesse sentido, a maior parte do que se vinha observando no Brasil eram estudos sobre como deveriam ser as relações didáticas<sup>19</sup> e muito poucos sobre como de fato eram<sup>20</sup>.

Nas duas últimas décadas, os estudos nacionais começam a focalizar aspectos da universidade, embora de forma fragmentada. Encontramos trabalhos sobre a Licenciatura, principalmente sobre formação de professores; sobre atitudes de estudantes, referentes a vestibulares, expectativas e condições sócio-econômicas; sobre universidade e qualidade de ensino<sup>21</sup> e, sobre questões políticas, enfocando de um lado a pedagogia e a transformação social e de outro, o desempenho e as perspectivas do ensino superior.

Especificamente voltadas para o aspecto didático na universidade, é importante citar as teses de Maria Luiza Pontes Cardoso – *Análise do Processo Didático em um Departamento Universitário* ( UNICAMP 1982); de Antonia Osina Lopes – *O Ensino Superior de Ciências Agrárias* (UNICAMP 1986); de Leda Scheibe – *Pedagogia Universitária e Transformação Social* (PUC – SP 1987); de Maria Isabel da Cunha – *A Prática Pedagógica do “bom professor”*: influências na sua educação (UNICAMP 1988); de Ilma P. A. Veiga – *A Prática Pedagógica do Professor de Didática* ( UNICAMP 1989) e de Maria da Glória Pimentel – *O Professor em Construção* (PUC-SP 1992), que contribuíram diretamente para a presente pesquisa.

---

<sup>19</sup> Aqui encontramos autores como Marcos Nasetto e Célia Abreu.

<sup>20</sup> Aqui pudemos observar estudos de N. Paoli e B. Freitag.

<sup>21</sup> Destacamos o trabalho de CUNHA, M. Isabel da. “**A Prática pedagógica do Bom Professor**”. Influências na sua educação. Campinas (São Paulo) 1988. Tese de Doutorado. Ver principalmente os estudos do Prof. Dr. Newton Balsan, na Universidade Estadual de Campinas – SP.

Para compreender a prática dos professores é necessário procurar elementos mediadores que nos possibilitem localizar seu trabalho – não isoladamente – mas no bojo de uma ou várias teorias pedagógicas, isto é, no contexto histórico em que estão inseridas.

Não acreditamos que as práticas pedagógicas dos professores sejam passíveis de redução, de forma a inserirem-se em síntese classificatórias sobre tendências pedagógicas, mas temos em vista ao expor brevemente tais tendências, uma ordenação das práticas pedagógicas diante de um quadro referencial sistematizado.

Nossa intenção aqui é historicizar o saber didático, a evolução histórica do tratamento da educação, para que, na situação atual do ensino possamos detectar índices que apareçam na prática pedagógica dos professores estudados nessa pesquisa, e para que se estabeleçam paralelos com a prática do ensino de artes.

A literatura pedagógica tem nos apontado quatro tendências básicas: a pedagogia Tradicional, a pedagogia Nova (reformista e antiautoritária), a Tecnicista e a pedagogia Crítica (ou Sociopolítica ou Progressiva).

No processo pedagógico da Escola Tradicional o professor é o elemento central. A ele cabe ordenar e selecionar os conteúdos a serem transmitidos de forma lógica ao aluno. Entre a seleção e a avaliação, de controles do professor, o aluno é o aluno passivo, recebendo o saber através das aulas expositivas e ou demonstrativas.

Para a Escola Tradicional o professor é quem domina o saber e o aluno é quem recebe esse saber, negando-se sua experiência existencial.

Para a Escola Nova, o professor passa a ser o orientador, o “facilitador” do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno assume um lugar ativo.

Parte-se dos interesses e atividades do aluno. O professor ainda é o selecionador dos conteúdos e atividades e privilegia-se o saber sistematizado.

Das inflexões básicas que traçaram a doutrina da Nova Escola destaca-se as que se prendem à Sociologia, à Psicologia e outros, como Dewey, que vêem o problema sob seu duplo aspecto psicológico e social<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> CASTRO, Amélia A F. D. **Didática: Perspectiva deste Século**. 1975 (mimeo)

No Ensino Técnico, o centro do processo são as relações, as formas, os “meios”, isto é, privilegia-se a dimensão técnica do ensino. Professores e alunos passam a executores de tarefas dentro da hierarquia da organização do trabalho pedagógico escolar concebido pelos burocratas.

O professor não é mais o controlador do processo de ensino, função essa desempenhada pelos planejadores. Esse ensino fundamenta-se nos pressupostos da tecnologia educacional, visando eficiência e eficácia.

“O conteúdo ideológico dessa perspectiva didática encontrou possibilidades de aplicação após as reformas de ensino ocorridas no período 68/71, em que a educação, a escola e o ensino foram concebidos como investimento.” (VEIGA p.60)

A Pedagogia Crítica ou Sociopolítica visa desenvolver um processo educacional onde educação e escola são partes integrantes da totalidade social.

A metodologia Sociopolítica é dialética<sup>23</sup> – diz Martins<sup>24</sup> – e permanentemente construída porque insere-se no movimento, na direção política ampla que se pretende alcançar.

Para essa concepção teórica, a escola é mais que reprodutora da sociedade, ela pode contribuir socialmente a partir do que possui de autonomia. Esse posicionamento, contrapõe-se aos das chamadas teorias crítico-reprodutivas, que, com base nos teóricos da Escola de Frankfurt<sup>25</sup>, afirmavam seu caráter reprodutor das desigualdades sociais.

---

<sup>23</sup> Uma visão dialética da sociedade significa sua evolução por oposições sucessivas e contradições superadas no movimento das coisas e da sociedade. (SAVIANI, D. 1980)

<sup>24</sup> De acordo com MARTINS, Pura Lucia. **Didática Teórica Didática Prática**. P.143-6

<sup>25</sup> “Na Segunda metade da década de 70, estudiosos da educação escolar, no Brasil, preocupados com o fracasso da escola pública em seu atendimento aos alunos das camadas populares, mobilizaram-se em busca de soluções. Ao tomarem conhecimento das teorias de Frankfurt (fundamentadas, dentre outros, em Baudelot e Establet, 1971; Bourdieu, 1982; Bourdieu e Passeron, 1975; Snyders, 1977) perceberam-se tomados por pessimismo e perplexidade. Depois de um certo período de denunciamento partiram ao encontro de propostas mais realistas e otimistas. Essas teorias contribuíram, então, para que educadores tomassem consciência dos determinantes estruturais na escola e do aspecto político do trabalho escolar”. (FUSARI, M.F. 1990 p.20)

Foi na década de 80, buscando uma articulação a partir das diferentes e residuais concepções pedagógicas presentes na educação escolar, que iniciaram-se os estudos de alternativas a partir dos pressupostos da Pedagogia Crítica.

O centro do processo educacional, na pedagogia crítica, não está nem no professor nem no aluno, mas num problema concreto da prática social de ambos. Pressupondo que o professor domine inteiramente seus conhecimentos específicos e tenha clareza de porquê os ensina, a figura do professor é fundamental no processo de ensino.

De acordo com os estudos e contribuições de Veiga<sup>26</sup> no campo da Didática, o enfoque didático fundamentado na Pedagogia Crítica, deverá ultrapassar métodos e técnicas, associando escola-sociedade, teoria-prática, bem como superar a desvalorização do conteúdo didático em função do conteúdo político, considerando que essas modalidades são inseparáveis porque constituintes da prática social.

Veiga (*id. Ibid.*) analisa vários aspectos interiores às tendências pedagógicas, entre eles a relação teoria-prática, forma-conteúdo e professor aluno. Consideramos esses aspectos relevantes para com objeto de estudo dessa pesquisa.

Tomando a relação teoria-prática, Veiga aponta a separação que há entre essas dimensões na Didática Tradicional, onde a prática é a aplicação da teoria; que no Escolanovismo elas se justapõem e que no enfoque tecnicista a prática é a aplicação da teoria assegurada pela tecnologia educacional, e que, para o enfoque crítico-reprodutivista a relação implica na explicitação do conteúdo ideológico do ensino e à denúncia da falsa neutralidade da dimensão técnica.

Do ponto de vista da relação forma-conteúdo, Veiga verifica ora a separação entre a transmissão dos conteúdos do conhecimento e a forma como são transmitidos, ora a predominância de um sobre o outro. Pelo lado mais tradicionalista a supremacia do método – reduzindo o conteúdo à transmissão do conhecimento; por outro a substituição do método pela estratégia – objetivando o produto; e, ainda, o politicismo – dimensionando o conteúdo aos seus aspectos sócio-político-econômicos.

---

<sup>26</sup> VEIGA, Ilma P. A *Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989 p.54-76

Na relação professor-aluno, Veiga mostra, na Didática Tradicional, a predominância da autoridade do professor e a atitude receptiva do aluno; o relacionamento afetivo e o clima amigável estabelecido pela Didática escolanovista; a descaracterização dos papéis de professor e aluno, que desviam-se para posições secundárias no enfoque tecnicista; e, nas negação da relação professor-aluno pelo enfoque reprodutivista, que privilegia a dimensão política da educação.

“A Didática Crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista.” (VEIGA. p.75)

Maria Isabel da Cunha, no seu estudo sobre a prática pedagógica dos professores, estende-nos um quadro extenso sobre a compreensão da figura do professor, iniciando se percurso na colonização e no trabalho de catequese, avançando pelas diversas formas em que o professor se situou no processo didático e nos diferentes aspectos em que este foi focado, chegando até nossos dias<sup>27</sup>.

Nesse sentido, a autora coloca em evidência pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, clarificando-nos, no trajeto, os caminhos da literatura educacional relativos à esta problemática.

Diacronicamente ela explicita as diferentes visões sobre o professor; primeiramente sob a perspectiva da competência e da eficácia, e a seguir mostrando-nos os trabalhos com enfoques psicológicos da relação ensino-aprendizagem que se apoiavam na análise comportamental do processo pedagógico<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> CUNHA, Maria Isabel da. op.cit.

<sup>28</sup> CUNHA situa aqui autores como Grujot, Flander, Gallagher, Aschener, Giulford, Morrison, McIntyre, Rogers, Nicholson. Ibid. p.15-20

Aproximando-nos de estudos mais recentes, a autora expõe-nos a visão crítica dos pesquisadores cuja perspectiva destaca a ineutralidade do professor, comprometido com seus ideais e com diz e faz<sup>29</sup>.

Prosseguindo na reflexão sobre o professor e o processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva de uma didática comprometida socialmente, em seus alcances e limites, Cunha cita-nos diversos autores, associações e publicações educacionais, localizando o processo de ensino dentro de um projeto educacional simultaneamente político e filosófico<sup>30</sup>.

O comprometimento social é entendido como uma opção pela prática consciente. Significa escolher entre internalização e conscientização.

Trigueiro Mendes em *Filosofia da Educação Brasileira* cita a internalização como consciência passiva, acompanhada pela percepção difusa e a crítica dos fenômenos sócio-econômico-políticos e culturais.

“A conscientização, por outro lado, é ativa, explícita e crítica, acompanhada pela articulação desses fenômenos dentro da totalidade concreta e histórica.” (*op.cit.* p.13)

Não estamos falando aqui da noção de consciência como intenção de “conscientizar” as pessoas<sup>31</sup>, pressupondo uma “consciência falsa” e uma “consciência lúcida”. Trigueiro Mendes enfatiza justamente a diferença, para um mesmo sujeito, entre o estado passivo e o ativo, isto é, a ação, o movimento. No limite, justamente o que tornam concretas as intenções.

O professor, frente à sua prática pedagógica, deve procurar um processo de ensino-aprendizagem que favoreça ao aluno situar-se para com o conhecimento numa postura que o leve à participação, à indagação, ao estudo e à reflexão. Um processo que confronte a experiência do aluno com o saber, um processo que atrite superfícies, de

---

<sup>29</sup> Cunha cita Goffman, Paulo Freire, Mello, Nosella, Franco & Nunes, Veitiez, Carvalho. *ibid.* p. 21-25

<sup>30</sup> Nesse sentido CUNHA localiza autores como Libâneo, estudos de Florestan Fernandes, Menezes, os estudos de Associações como o CEDES, Amped, ANDE, as conferências da CBE, os estudos de Balsan e Paoli, algumas publicações do INEP, trabalhos de B. Gatti e M. Gadotti, entre outros. (CUNHA p.25-31)

<sup>31</sup> SILVA, Tomas Tadeu da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos in: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas 1993b p.131 e 134-6

forma que rompa a inércia da pura receptividade do aluno e que, cotidianamente, sustente o compromisso do professor.

Na tentativa de compreender o professor e sua prática, como ser histórico e socialmente contextualizado, em sua relação como o conhecimento e com as mediações que faz dos saberes na prática de sala de aula é que estruturam-se as premissas desta pesquisa. Ressaltou-se o sujeito e seus valores dentro da circunstância em que está imerso.

## **2.2 - Articulações do saber artístico com o saber didático: buscando a origem de possíveis idéias remanescentes**

Percorrer histórica, ainda que brevemente, as abordagens do ensino artístico no Brasil, é procurar valores e significações que se integram à docência, e que possibilitam parâmetros para observar a atual prática pedagógica de artes.

“(...) o professor de Artes se pensa em História e História é importante instrumento de auto-identificação.” (BARBOSA, 1996 p.10)

Procuramos pontuar as diferentes abordagens do ensino artístico feitas através das articulações com as tendências educacionais e modelos de ensino presentes no ideário da educação. No entanto, da mesma forma que nos inquietava, no estudo intitulado *Breve Histórico do Saber Didático* (neste capítulo), um mero listar de tendências pedagógico-didáticas, que poderiam ser interpretadas ali como estáticas e reducionistas da história, também aqui, neste estudo dedicado às abordagens do ensino artístico, preocupou-nos apenas relacionar, linearmente, ensino artístico e diferentes concepções e formas de tratamento do ensino, como se estivessem desvinculados do momento histórico e estético e das relações sociais e políticas que os produziram.

Assim, não pretendendo estender-nos sobre uma ampla exposição, ativemo-nos a tentar contextualizar, no campo das inter-relações entre a prática pedagógica do ensino

de artes e alguns de seus aspectos que poderiam ser referenciados no método da pedagogia, algumas “idéias remanescentes”.

Libâneo<sup>32</sup> (1990) valida e justifica o estudo das tendências pedagógicas:

“(…) para, verificar resíduos, idéias remanescentes, formadas de elementos éticos, filosóficos, religiosos, metodológicos de teorias da educação que perduram na mentalidade e na prática dos educadores, umas a serem negadas e rompidas, outras a serem reavaliadas em função de uma prática pedagógica emancipadora.” (LIBÂNEO p.6)

Dessa forma, estaremos percorrendo os caminhos do ensino da arte, buscando apontar para essas possíveis idéias remanescentes, esses elementos que sobejam, que restaram do seu momento histórico de origem e que muitas vezes perduram, sobram, e – na tradução italiana de sobejo – *avanzo* – literalmente avançam no tempo, perdurando nas práticas de sala de aula, onde, quiçá, possamos identificá-las. Muitos desses “elementos remanescentes” tem sua origem na própria construção e evolução dos conceitos de Arte e Estética ao longo do tempo. O que nos interessa aqui, porém, não é historicizar as concepções desse conceitos, mas procurar indentificá-los no contexto em que aparecem no ensino artístico brasileiro, “estabelecendo um cenário” nas articulações do saber artístico com o pedagógico.

### **2.2.1 - Ensinando na escola as Belas Artes e as artes belas para tornar o Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos.**

Parar alguns posicionamentos teóricos a escola é considerada como a principal responsável pela melhoria da sociedade.

---

<sup>32</sup> LIBÂNEO, J.C. *A Didática e as Tendências Pedagógicas*. 1990. s.l. [mimeo]

No Brasil, esta concepção já estava implícita, no convite feito por Dom João VI a Jacques Lebreton – líder do grupo que ficou conhecido como Missão Francesa – para organizar o ensino dos ofícios artísticos e mecânicos no nosso país.

Em 1816, fundou-se no Rio de Janeiro a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, cujo nome foi alterado mais de uma vez, vindo a ser conhecida em 1826 como Academia Imperial de Belas Artes e, com a República, Escola Nacional de Belas Artes.

O objetivo da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, era instruir a elite para administrar o estado, e formar braços especializados

“(…) para o progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio, (…) precisando dos socorros da estética para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar o Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos.”<sup>33</sup>

Hauser, chama de velha linha tradicionalista medieval o ensino baseado na concepção das guildas de imitação dos mestres e excelência do artesanato, onde os manuais práticos da literatura medieval sobre arte – verdadeiros receituários – exortavam os artistas a serem industriais, obedientes e perseverantes.<sup>34</sup>

Na tradição medieval do aprender arte, os alunos-aprendizes eram mão-de-obra barata para as oficinas e os mestres, quanto mais famosos, mais encomendas tinham e mais alunos agregavam-se às suas oficinas, assim, “não tinham ambição em serem considerados bons professores.”<sup>35</sup>

Na educação brasileira, a pedagogia tradicional, embora exista até os dias atuais, originou-se no século XIX e predominou aproximadamente até 1930.

O processo pedagógico na Escola Tradicional enfatiza a visão que o professor tenha de aprendizagem, seus modelos e seus métodos.

“O professor, através de exposição verbal da matéria e exercícios de fixação e memorização, transmite ao aluno os conhecimentos que considera verdades absolutas.

---

<sup>33</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil* p. 21 cita Decreto de 1816 de D. João VI

<sup>34</sup> HAUSER, Arnold. *História Social da Literatura e da Arte*. S.Paulo: Mestre Jou Vol.1 1982. p.426

<sup>35</sup> *id. ibid.* p.416

(...) Os conteúdos pouco tem a ver com a realidade concreta dos alunos, com a sua vivência.” (FUSARI 1990 apud CENAFOR p.8)

Na Academia de Belas Artes, a abordagem tradicionalista de ensino impunha-se através de uma atitude fundamentada na estética mimética, que era apresentada em forma de modelos para a imitação dos alunos.

A Missão Francesa apoiava-se na tendência neoclássica.

“Para os neoclássicos o artista era gênio, era uma inteligência superior que, através do Desenho seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor entender a tradição e a história.” (BARBOSA 1978 p.34)

A idéia de artista como Gênio, de acordo com A. Hauser assenta-se na concepção de que a obra de arte

“é criação de uma personalidade autocrática, que esta personalidade transcende a tradição, a teoria e as regras (...). A conceituação do gênio como dádiva de Deus, como força criadora inata e puramente individual (...) toda essa tendência de pensamento (..) começa na sociedade renascentista (...) mas, o ideal de “gênio original” não aparece senão no século XVIII, quando na transição do mecenato para o mercado livre, os artistas tem de enfrentar a luta pela existência material.” (HAUSER op.cit. p.432-5)

O neoclássico representava um avanço para os padrões estéticos do Brasil colonial, que assimilara o barroco e o rococó. À elite, então, destinou-se a concepção neoclássica, e a atividade manual à mão-de-obra escrava.<sup>36</sup>

A dicotomia entre as Belas Artes e as atividades artístico-artesanais no Brasil, tem aí, possivelmente, o seu início.

Foram várias as tentativas, dentro da Academia para estabelecer uma união entre o ensino para o artista da elite e o ensino para o artesão. Entretanto, a vinculação

---

<sup>36</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. p.20-7

cultural, aos olhos da época, entre trabalho manual-artesanal e trabalho manual-artesanal-escravo só foi obtida com o fim da escravatura.

O ensino do Desenho, ligado ao trabalho e reservado às classes trabalhadoras, estruturava-se no conhecimento do professor, na cópia de representações convencionais e no adestramento motor.<sup>37</sup>

Acompanha a trajetória do ensino das artes no Brasil, um elemento discriminador: o preconceito. Barbosa, na obra *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo* (1978), faz um verdadeiro levantamento das origens do preconceito. Podemos considerar o que Barbosa chama de preconceito, como algumas das remanescências, passíveis de estarem presentes no ensino atual de Artes. Enumeramos a seguir, resumidamente, alguns desses elementos remanescentes, encontrados, *passim*, na obra citada:

- A entrada do modelo neoclássico e o “abandono” do barroco, produz um afastamento entre o povo e a arte, que, longe do povo, passa a ser modalidade do talento, da cultura da elite.
- A presença do modelo de ensino jesuítico e suas raízes (ainda) estruturados nos valores brasileiros, no qual cultua-se fazeres literários e políticos em detrimento de atividades manuais. (natureza dos instrumentos da Arte).
- Como a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios ficou impossibilitada de estabelecer as bases para uma política econômica e cultural mais pragmática, como queria D. João VI, transformou-se, como Academia Imperial de Belas Artes, num centro de refinamento da nobreza brasileira – reforçando a visão do ensino artístico como uma

---

<sup>37</sup> A forma como é metodologicamente desenvolvido o ensino Desenho remota à Didática Magna de Comenius. O trabalho de Comenius pode ser reconhecido em : FUSARI, M. e FERRAZ, Heloisa. *Arte na Educação Escolar*. p.25  
SCHEIBE, Leda. *Pedagogia Universitária e Transformação Social*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (FE) 1987. Tese (Doutoramento) p.69  
KARPATL, Andrea. A Mensagem do Passado in: *Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História* (3º) São Paulo: MAC/USP 1990.  
CASTRO, Amélia Domingues de. *Metodologia Geral do Ensino* 1969a p.25.

distinção reservada aos ricos ou (citando Rui Barbosa) “à vocação excepcional de certas naturezas para as grandes tentativas da Arte.”<sup>38</sup>

Resquícios dessas formas de conceber a arte encontram ecos ainda nos nossos dias, e concepções de arte como “genialidade advinda de talento extraordinário ou dom divino”; ou mesmo como “requinte e apuro social” não são totalmente alheias ao universo artístico brasileiro.

Conceber a arte como “vocação excepcional de certas naturezas” como diz Rui Barbosa, é um exemplo do que acontece no ensino da arte.

O campo artístico pressupõe um ensino de dupla cadência, onde estão presentes tanto visões da natureza do homem pelo campo da Filosofia da Educação, quanto pela Filosofia da Arte. (Admitindo, em princípio, relações entre filosofia e pedagogia e entre filosofia e arte e historicizando, nesse momento, a razão universal como fundamento para as questões humanas).

Todo e qualquer grau de ensino, objetiva a ação de educar, como atividade que tende a formar atitudes intelectuais e morais. Na educação do fazer artístico do homem, podemos optar por “sistemas que admitam entre as fontes de conhecimento, e com supremacia sobre todas, a verdade diretamente revelada por Deus.”<sup>39</sup>

Assim, a frase de Rui Barbosa pode ser tomada ou no sentido da dotação do homem através de divina inspiração; ou, como virtuosismo desse homem, capaz, pela sua genial excepcionalidade, de produzir obras originais.

A primeira visão pressupõe a sujeição do objetivo - o fazer arte – ao subjetivo – ser inspirado divinamente.

A segunda visão, é própria do campo da arte, da natureza da estética, do fenômeno artístico, e do fazer técnico e material, e pressupõe capacidade técnica e concepção inovadora. Porém, toda criação original, no campo da arte, carece de reflexão acerca da sua excepcionalidade.

---

<sup>38</sup> BARBOSA, (1978) apud Rui Barbosa [Pareceres sobre a Reforma do Ensino 1947] p.30.

<sup>39</sup> LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo, Melhoramentos, p.240

No contexto da pedagogia artística tradicional, são esclarecedoras as observações do filósofo italiano Pareyson <sup>40</sup>:

“O conceito romântico de originalidade da obra intensifica o caráter de novidade da atividade artística e cria uma ruptura com a arte precedente. O dilema entre a absoluta criatividade do gênio ou o servilismo da repetição é definidor: expor a atividade humana a esta alternativa quer dizer antes rebaixá-la do que exaltá-la: significa rechaçar para o inerte reino da imitação tudo quanto não se inclui nos cumes raríssimos e muito felizes de uma prepotente inovação (...). Contra a concepção romântica da originalidade é oportuno evocar a complexa natureza da imitação (...) que pode elevar-se à capacidade de continuar inovando, transformando, desenvolvendo ou cair na atitude do copiar, decalcar, refazer.” (PAREYSON, 1984, p.107)

O período de transição do Império para a República assinalou mudanças que se refletiam em vários âmbitos da vida cultural brasileira. “A nascente revolução industrial introduziria novos materiais e dinamizaria o ritmo de vida social”- nos conta Lopes <sup>41</sup> em *Cultura Brasileira*.

Lopes, ao abordar a arquitetura, concretiza para nós, a idéia de Arte como refinamento:

“Sob o impulso do patronato monárquico, a arte se tinha transformado em algo chique. Em 1879, trinta mil pessoas visitaram a Exposição de Belas Artes no Rio. (...) Sob a influência francesa, apreciação de arte virou status. Nesse contexto é que se deve entender a importação do estilo *art nouveau*, então ocorrida. Prédios públicos e particulares procuraram, através dos adornos e busca de efeito, expressar a ascensão e refinamento de novas classes, mais próximas de uma moderna burguesia do que da antiga aristocracia.” (LOPES, p.22)

O ecletismo arquitetônico art nouveau do Brasil é apenas uma expressão da arte valorizada como requinte. Essa concepção, foi paradoxal, porque tanto criou formas

---

<sup>40</sup> PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética* São Paulo, Martins Fontes, p.107

<sup>41</sup> LOPES, Luiz Roberto. *Cultura Brasileira: de 1808 ao pré-modernismo*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; MEC/SESul/PREDI, 1988

imaginativas, como formas bizarras, na tentativa de denotar status. Mas haviam outras concepções para a arte, na passagem para a República.

Na Segunda metade do século XIX, a ciência representava, entre outros, a possibilidade da burguesia desenvolver as forças produtivas.

“A concepção da arte científica, que forma a base da instrução das academias, começa com Leon Battista Alberti. Este é o primeiro a exprimir a idéia de que a matemática é terreno comum da arte e das ciências (...). É também o primeiro a dar expressão clara àquela união do técnico experimental e do artista que observa (...).

( HAUSER, op. cit. p.427)

No início do século, no Brasil, os métodos de ensino e os conteúdos refletiam o positivismo de Comte, na medida em que a Arte estaria subsidiando o estudo da Ciência, que era o “caminho da razão para a verdade.”

“A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma.”

(BARBOSA, Ana Mae. 1978 p.67)

Ao lado do positivismo, a influência liberalista, pragmática, articulou alternadamente as propostas da educação brasileira, o que caracterizou a arte ora como preparação para a linguagem científica, ora como linguagem técnica, auxiliar da produção industrial. O desenho era, de acordo com Barbosa ( 1978, p.81): “para os positivistas, um meio de racionalização da emoção, e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção.”

Para essa autora, até o final da primeira guerra, o que veiculou-se no Brasil foram as idéias pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, e os acontecimento pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da arte na escola primária, secundária e superior, que tinha como modelo a Escola Nacional de Belas Artes.

Como dissemos anteriormente, para alguns autores, na pedagogia tradicional, a escola é considerada responsável pela melhoria da sociedade e,

“no ensino e aprendizagem de Arte, na pedagogia tradicional, é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados, os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade.” (FUSARI e FERRAZ p.27)

Justificamos aqui o nosso subtítulo *Ensinando na escola as Belas Artes e as artes belas para tornar o Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos*. Utilizamos o termo *Ensinando* porque a pedagogia tradicional centra-se no ensino ministrado pelo professor, através da transmissão de conteúdos. O ensino se dá *na escola*, porque tradicionalmente considera-se que é através dela que se atinge o progresso da sociedade. *Belas Artes e artes belas* são as artes ensinadas pela Academia Imperial de Belas Artes e orientadas, respectivamente, para a elite e para os artesão. Enfim, um ensino que instrui o aluno a produzir coisas belas e de maneira virtuosa para que, de posse dos seus conhecimentos, ele possa tornar o Brasil, na fala de D. João VI, “o mais rico e opulento dos reinos conhecidos.”

### **2.2.2 - Expressando-me na escola e através da arte, para vir a Ser, num Brasil que será o mais rico e opulento dos reinos conhecidos**

Segundo Libâneo<sup>42</sup> (1985) “a pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais.”

---

<sup>42</sup> LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985 p.2

A pedagogia da Escola Nova origina-se na Europa e Estados Unidos nos fins do século XIX, e é introduzida no Brasil entre os anos trinta e quarenta do século XX.

As teorias estéticas presentes no ensino artístico na pedagogia da Escola Nova, derivam ou da Psicologia Cognitiva ou da Psicanálise. Os métodos de ensino escolanovistas, chamados de ativos, abordam geralmente o processo de pesquisa como forma de aprendizagem, o estudo do meio natural e social e a resolução de problemas. Quando os métodos não são considerados (Escola Nova não diretiva), o professor assume o papel de ser apenas um “facilitador” das relações entre os alunos.

No ensino da arte, na Escola Nova, de acordo com Fusari e Ferraz <sup>43</sup>, “os conhecimentos não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se, que passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados”. Ainda segundo essas autoras, as teorias e práticas artísticas rompiam com a estética mimética e passavam a valorizar os estados psicológicos das pessoas. Dessa forma, as concepções escolanovistas de arte centram-se ora na estruturação de experiências individuais de percepção (orientação cognitiva), ora na expressão de desejos e emoções (orientação expressiva, originada na Psicanálise).

“(…) a estética e o ensino superior artístico foram influenciados **também** pela Teoria Gestáltica, no século XX. (...) de todas essas tendências estéticas psicologizadas, a gestáltica, ao centrar-se na pessoa, como um analista perceptivo e objetivo das obras de Arte, diferencia-se dos pressupostos que marcaram a tendência escolanovista. “ (FUSARI e FERRAZ p.29-31)

No Brasil, os professores de arte que optaram pela Pedagogia Nova voltaram-se principalmente para uma metodologia que enfatizasse a expressividade e a espontaneidade<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> FUSARI, M.F. de Resende & FERRAZ, M. Heloisa C. de Toledo **Arte na Educação Escolar** São Paulo, Cortez, 1992 p.28

<sup>44</sup> Expressividade é entendida aqui como algo que se exprime, que seja significativo para quem o produz; e espontânea, é compreendida como desenvolvida voluntariamente.

A primeira renovação metodológica no ensino artístico brasileiro foi derivada do Movimento Modernista. O interesse pelas teorias expressionistas e pela teoria freudiana levaram a arte infantil a ser valorizada em função da espontaneidade da criança. ( O movimento artístico expressionista caracterizou-se pela ênfase na visão expressiva pessoal do artista sobrepondo-se à valores e juízos objetivos ou convencionais).

“Mario de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das idéias da livre – expressão. Anita, orientando classes em São Paulo, e Mario de Andrade promovendo programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escrevendo artigos a respeito em jornais e introduzindo no seu curso de História da Arte, na Universidade do Rio de Janeiro, estudos sobre a Arte da criança” ( BARBOSA, 1978 p.44)

O processo da livre-expressão foi desenvolvido pelo tcheco Cizek, em Viena, entre os fins do século XIX e o início do século XX. Suas idéias foram popularizadas por W. Lowenfeld, que também viveu em Viena e foi para os Estados Unidos após a segunda guerra mundial. Cizek demonstrou a importância estética e psicológica de libertar-se o impulso criador das crianças<sup>45</sup>.

John Dewey (1859-1952) e Viktor Lowenfeld (1903-1960) – nos Estados Unidos, e Herbert Read (1893-1968) – na Inglaterra, são autores que influenciaram o ensino da Arte escolar no Brasil.

Dewey propunha a função educativa da experiência, centralizada no aluno, enfatizando uma pedagogia pragmática e experimental.

“Dewey tira os arrimos sobre os quais repousa o conceito de arte como representação e coloca a ênfase na espécie de expressividade que torna tanto a percepção estética, como o seu objeto uma consumação do trabalho artístico.” (ALDRIDCH p.17)

Lowenfeld, apoia a pedagogia escolanovista e aborda a arte no sentido de se compreender o desenvolvimento individual em suas diferentes fases, e como

---

<sup>45</sup> FUSARI e FERRAZ *Arte na Educação Escolar*. P.35

instrumento de investigação das diferenças existentes nos processos mentais e técnicas de resolução de problemas.

As pesquisas de Lowenfeld (Departamento de Arte – Educação da Pennsylvania State University) sobre criatividade, tinham similaridade para com as pesquisas de J.P. Guilford (Departamento de Psicologia da University of Southern California) e, em 1955, a partir dos trabalhos de ambos, estabelecem-se os critérios psicológicos para o conceito de *criatividade*<sup>46</sup>.

Herbert Read, filósofo inglês, influenciado pelo pensamento de Jung, é outro autor importante para os professores de arte brasileiros. Read dedicou-se ao estudo da expressão artística através de seus arquétipos e simbologias.

Na sua obra *Educação pela Arte* (1943), Read defende as bases da educação firmada na liberdade individual, em sua heterogeneidade, e na integração do indivíduo na sociedade, através da função que desempenhará nela. influenciado por sua vez por H. Read, com quem manteve contato, Augusto Rodrigues funda no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil e passa a divulgar, através de uma concepção artística baseada na expressão e na liberdade criadoras, o movimento de *Educação pela Arte*.

A pedagogia Nova gerou, no ensino artístico brasileiro, as mais diferentes concepções do que seria liberdade de expressão, livre-expressão ou auto-expressão.

Autoras como Ana Mae Barbosa e Fusari e Ferraz apontam o equívoco através de vários exemplos, nos quais, geralmente, visões de ensino tradicionais, são desenvolvidas através da metodologia da Escola Nova.

---

<sup>46</sup> A metodologia de Lowenfeld baseava-se em testes não verbais e a de Guilford em testes verbais e escritos. Os critérios que ambos estabeleceram para a criatividade foram: 1 – sensibilidade a problemas - 2 – fluência - 3 – flexibilidade - 4 – originalidade - 5 – habilidade para redefinir e rearranjar - 6 – análise - 7 – síntese - 8 – coerência de organização. Uma comparação entre essas pesquisas e suas orientações psicológicas pode ser consultada em “A Educação Criadora nas Artes” de R. Saunders in: *AR’Te* São Paulo.(10):18-23. 1984 [Max Limonad]

A opção por um ensino artístico que privilegie a expressividade não se restringe a um período dado, e Almeida<sup>47</sup>, em estudo de 1992, refere-se esse ensino, citando professores do ensino superior:

“Os adeptos da teoria do ensino expressivo privilegiam a livre-expressão e a liberdade total de representação. Para eles, os exercícios de cópia não são importantes ou necessários, acreditam que a habilidade pode ser desenvolvida através de exercícios livres - nos quais prevalecem a imaginação e a expressão dos sentimentos - realizados a partir das necessidades individuais dos alunos. “ (ALMEIDA p.176)

A Arte expressiva é aquela na qual o assunto é mero pretexto, uma vez que o sentimento toma lugar do assunto. É a poética da arte como expressão de sentimentos. Esse assunto, tema ou motivo inspirador, também chamado de conteúdo pelo filósofo Croce, pode ser qualquer coisa. Pareyson, abordando a estética crociana, chama de “indiferença do conteúdo”. Tudo pode tornar-se conteúdo artístico, nada é discriminado, ressalta porém, que

“a indiferença **do** conteúdo não é o mesmo que indiferença **pelo** conteúdo, já que o tema interessa tanto ao artista que este fez dele precisamente um tema, isto é, um motivo inspirador de sua arte. “ ( PAREYSON, 1984:65)

Na pedagogia artística brasileira desenvolvida após os anos cinquenta, eram inegáveis os princípios de valorização da produção criadoras de crianças e jovens. A questão que se fez presente, então, foi a mecanização de palavras de ordem como “é mais importante o processo do que o produto”, “deixar fazer” e outras, que deformavam a idéia original de liberdade ( presente em movimentos como o da Educação Através da Arte), em um processo de abandonar o aluno fazendo qualquer coisa, com materiais artísticos e sem interferência do professor.

---

<sup>47</sup> ALMEIDA, Celia M. Castro. **O Trabalho do Artista Plástico na Instituição de Ensino Superior: Razões e Paixões do Artista-Professor**. Metodologia de Ensino. FE Unicamp. 1992 Tese (doutorado).

“Ao professor, destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a Arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”<sup>48</sup>.

Essa visão do ensino artístico, de uma arte sem contexto histórico e sem memória, que seria a “expressão genuína” de quem a produz, costuma ser advogada por professores que acreditam na “maculação” de jovens artistas quando se lhes apresentam trabalhos artísticos para serem observados e entendidos, idealizando manter a imaginação dos alunos em estado de pureza e liberdade absoluta.

“A mera tentativa de tal propósito é uma evidência da falsa psicologia que tem influenciado muitos textos sobre o ensino da arte: a antiga crença de que algum “eu” dentro da criança está emergindo em busca de expressão e libertação e que todas as forças externas tendem a reprimi-lo e dominá-lo.” (SOUCY apud MUNRO p.88)

Donald Soucy<sup>49</sup> afirma que a arte vista essencialmente como expressão do eu-profundo é relativamente nova. Esse professor canadense, diz que as idéias a respeito do ensino da arte com o objetivo da auto-expressão pura podem ser reconstituídos historicamente.<sup>50</sup>

Soucy questiona a idéia ingênua de auto – expressão, e citando Munro, diz que este último: “notou que muitos dos trabalhos das crianças de Cizek<sup>51</sup> refletiam o conteúdo e o estilo de imagens populares em Viena naquela época” ou seja, embora

---

<sup>48</sup> BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. **Artes** Versão Preliminar para discussão Nacional. Brasília. 1997. p.4

<sup>49</sup> Donald Soucy apud Munro. Não existe expressão sem conteúdo. in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História**. (3º) São Paulo: MAC/USP 1990 p.88

<sup>50</sup> Donald Soucy, que trabalha no ensino superior canadense, estudando a idéia de que a arte é auto-expressão, nos conta sobre os trabalhos de Wygant, que, pesquisando nos Estados Unidos, explana (1983) sobre quanto tempo antes dos últimos cem anos ou mais, a *expressão* em arte significava a expressão do objeto da arte; i. é, significava a expressão da paisagem que estava sendo pintada ou da figura que estava sendo esculpida. Foi apenas no século passado, segundo Wygant, que a idéia da expressão passou a significar a expressão individual do artista. (Soucy *id. ibid.*)

Cizek haja explicitado a liberação da força criadora das crianças, essa liberação - representada pelos trabalhos artísticos das crianças - apresenta-se influenciada pelo seu momento histórico e estético.

Questões como a corrupção da inocência e da originalidade que estariam implícitas na auto- expressão, ainda estão presentes no ideário artístico do professor de artes brasileiro. (BARBOSA 1991: 22)

Edward Lucie-Smith<sup>52</sup>, crítico inglês, levanta algumas observações em relação a esta visão:

“A visão de “inocência” é por si só profundamente enraizada na história da filosofia. Seu pai, Jean Jacques Rousseau, declarou que os homens nascem bons e inocentes e são corrompidos pela influência da sociedade” ( LUCIE – SMITH p.13)

Lucie - Smith justifica que essa visão só pode ser compreendida se contraposta à filosofia cristã, onde:

“os cristãos nascem pecadores e são salvos pelo sacrifício feito pelo Cristo em seu benefício. O sacrifício é sempre entendido num contexto social: a Igreja, que escolhe os cristãos é em si mesma um organismo social e, como todos os organismos sociais, é compreendida como formadora da mentalidade de seus membros na obediência das leis sociais.”

Outro fator apontado por Lucie – Smith para a visão de inocência é seu enraizamento na abordagem antropológica- etnográfica da história, pertencente a uma época na qual “a cultura européia ocidental se considerava particularmente sofisticada enquanto todas as outras eram tidas como primitivas. “ (LUCIE – SMITH *id. ibid.* p.13)

---

<sup>51</sup> Referimo-nos ao trabalho de Cizek como criador do conceito de livre-expressão. O trabalho de Soucy, citado na nota anterior traz referências bibliográficas para o trabalho de Cizek.

<sup>52</sup> LUCIE-SMITH, Edward. Arte Moderna, História da Arte e Crítica de Arte. in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História.** (3º) São Paulo: MAC/USP 1990 p.13

A idéia de espontaneidade e inocência também tem suas raízes presentes nas relações da Arte Moderna em sua identificação com o primitivismo<sup>53</sup> ou com a arte das crianças:

(...) Mas foi a idéia de que as crianças e os povos aborígenes não eram afetados pelas convenções sociais, por sua inocência e pureza, ou de alguma forma por seu contato íntimo com forças cósmicas e primitivas, que possibilitou serem eles a fonte de energia criativa e não mais a sensibilidade dos artistas embotada pelas convenções artísticas e acadêmicas (...).” (WILSON p.57)

A convergência de concepção de arte como expressão da inocência ou auto-expressão tem, no entanto, na pesquisa, um desmistificador comum. A série de pesquisas conduzidas por Brent e Marjorie Wilson (1984,1987 e s/d), descritas em *Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 anos de arte- educação para crianças*<sup>54</sup> mostram que as crianças não ignoram as características estilísticas e expressivas dos trabalhos de arte que vivenciam. Os autores das pesquisas afirmam que:

“(...) a maioria das imagens desenhadas pelas crianças eram derivadas de outras fontes gráficas, os professores de arte ficaram muito incomodados. Havia medo de que, se outros professores de arte também compartilhassem dessa idéia, a criatividade dessas crianças seria destruída. Agora, depois de quinze anos, as divergências causadas pela nossa pesquisa cessaram. A aceitação das nossas idéias, para mim, é uma indicação de que a arte-educação, assim como o mundo da arte, possa estar entrando na era pós-moderna.” (WILSON, op. cit. p..60-1)

Justificamos assim o nosso subtítulo *Expressando-me na escola, através da arte, para vir a Ser, num Brasil que será o mais rico e opulento dos reinos conhecidos:*

---

<sup>53</sup> MESQUITELA LIMA, da Universidade de Lisboa, distingue três fases na História da Arte Africana e localiza na *segunda época* o encontro da Arte Africana com os artistas deste século. **Escultura Negro-Africana** p.14. Lucie-Smith, *op.cit.*, caracteriza mudanças no conceito de primitivismo a partir do desenvolvimento do campo atropológico-etnográfico.

<sup>54</sup> WILSON, Brent. *Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças*. in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História**. (3º) São Paulo: MAC/USP 1990 p.50-63

utilizamos o verbo gerúndio auto-referente *Expressando-me*, porque na pedagogia da Escola Nova, o aluno é sujeito da situação de aprendizagem.

O aluno expressa-se *através da arte*, em referência ao movimento de Educação Através da Arte citado neste texto, cuja concepção de arte é baseada na expressão e na liberdade criadoras; e também, porque expressar-se artisticamente na Escola Nova foi, um exprimir-se, onde o aluno revela-se para o mundo num processo de conhecimento de si próprio.

A aprendizagem se dá *Na escola*, valorizada com a função de formar alunos, de acordo com suas aptidões individuais, para que socialmente *venham a Ser*, não apenas cidadãos, mas seres que estariam preparados para atender as novas exigências da realidade social brasileira, num Brasil que deixava o modelo agro-exportador-comercial, e iniciava o desenvolvimento urbano-industrial, *num Brasil que seria o mais rico e opulento dos reinos conhecidos*.

### **2.2.3 - Fazendo (ainda) na escola as artes úteis e as inúteis para ajudar o Brasil a ser o mais rico e opulento dos reinos conhecidos.**

A pedagogia tecnicista originou e desenvolveu-se na Segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, em decorrência do processo de industrialização e do desenvolvimento da economia.

No ensino brasileiro a pedagogia tecnicista introduziu-se na década de 70, quando se deu a expansão tanto do ensino superior quanto da educação média. Embora contrapondo-se às concepções de *escola* das pedagogias Tradicional e Nova, a escola continuou a ser valorizada como propiciadora de uma sociedade democrática, ao formar alunos mais eficientes e produtivos.

A tendência tecnicista visava a reordenação do processo educativo, tornando-o objetivo, operacional e eficiente. Professores e alunos ocupavam a função de executores desse processo, cuja concepção e controle ficavam a cargo de especialistas.

Os currículos incorporavam valores técnicos e pragmáticos, e a tecnologia educacional era utilizada como aspiração modernizante, reflexo do modelo desenvolvimentista adotado pelo país após 1964.

Para o ensino artístico nas escolas fundamental e média, esse período foi crucial.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, que introduziu a obrigatoriedade da disciplina Educação Artística no currículo, os professores das várias áreas artísticas, que atuavam através de modalidades específicas, viram-se submetidos a uma lei totalizadora e indefinida<sup>55</sup>. Essa indefinição gerou conflitos e insegurança no ensino de artes, pois, por um lado exigia do professor a explicitação de objetivos comportamentais preestabelecidos para definir a unidade sistêmica do processo de ensino- aprendizagem tecnicista, e, por outro, retirava a especificidade de suas áreas de atuação (música, canto coral, artes manuais, etc..) para torná-las “atividades” artísticas, onde o professor via-se ensinando “um pouco de tudo”.

Os conteúdos e métodos que vinham sendo utilizados também na pedagogia tradicional ou escolanovista, passaram a articular não mais uma área de conhecimento específica, mas uma “atividade” polivalente.

O quadro confuso e paradoxal – porque exige a obrigatoriedade e não valoriza a especificidade – do ensino de artes, a falta de condições de trabalho e a formação universitária insuficiente (as licenciaturas curtas criadas para atender a expansão do ensino superior), originaram insegurança, incompetência e baixa auto- estima.

Segundo Francisco Duarte Jr.<sup>56</sup> a situação dos artistas e professores de arte no ensino superior, nas universidades brasileiras nesse período, não é muito diversa da que ocupam os professores dos graus anteriores:

---

<sup>55</sup> Ver Parecer 540/77 explicativo da Lei 5692/71.

<sup>56</sup> DUARTE Jr. João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. João Francisco Duarte Jr. foi professor de Psicologia da Arte na Universidade Federal de Uberlândia e do Instituto de Artes da Unicamp

“Porque também as universidades foram transformadas em simples transmissoras de *conhecimento objetivo*, procurando-se seu desvinculamento da realidade na qual está inserida. Organizadas sobre bases pragmáticas, bem pouco espaço tem nelas restado para o artista. Isso desde o simples espaço físico até o espaço para a criação e o desenvolvimento do seu trabalho. Se mesmo nas áreas tecnológicas o incentivo à pesquisa foi reduzido a um mínimo insignificante, na área artística ele praticamente inexistente. Além de que os critérios pragmáticos e burocráticos utilizados para o enquadramento de docentes e pesquisadores de outras áreas têm sido indiscriminadamente aplicados ao professor de arte, com o seu prejuízo, dadas as características do seu trabalho.” (DUARTE Jr. 1980 p.123-4)

A especificidade do trabalho artístico do docente já é atualmente admitida pelo sistema universitário, como nos casos da Universidade de São Paulo e da UNICAMP, que aceitam teses de mestrado e doutorado em linguagem artística (exposições de obras pictóricas, escultóricas; obras dramáticas; concertos para obras musicais etc.).<sup>57</sup>

É importante citar que nos anos setenta, no contexto do ensino americano, Elliot Eisner, dedicado à pesquisa da experiência humana em arte e educação<sup>58</sup> identifica duas concepções nessa área de ensino: a contextualizada e a essencialista.

Basicamente, segundo Rizzi Cintra,<sup>59</sup> a concepção contextualista de ensinar arte, centra no aluno a dinâmica da interação entre objetivos, métodos e conteúdos de ensino. Os programas de artes só concretizam-se após a identificação das características dos alunos e da sociedade onde vivem. Os educadores podem enfatizar nos seus programas necessidades psicológicas ou sociais.

Ainda de acordo com Rizzi Cintra (*op.cit.*), a concepção essencialista postula que a arte é o único meio, dada suas peculiaridades, de integrar a experiência particular do homem com a experiência da humanidade:

---

<sup>57</sup> BARBOSA, Ana Mae, FERRARA, Lucrecia e VERNASCHI, Elvira. **O Ensino das Artes nas Universidades** p.15

<sup>58</sup> BARBOSA, Ana Mae. A Arte e a experiência segundo Jonh Dewey. in: **Anuário de Inovações em Comunicações e Artes**. p.24

<sup>59</sup> RIZZI CINTRA, Maria Cristina de S.L. Leitura de Fragmentos: um acervo incompleto, uma experiência completa. in: **Anuário de Inovações em Comunicações e Arte** p.192

“A arte não necessita de argumentos que justifiquem sua presença na escola nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca. A própria existência do universo artístico do homem torna necessária a integração da arte na educação, e a própria natureza da arte, investida e explicitada pela estética, teoria da arte e filosofia da arte, fornece os dados necessários para a operacionalização do seu ensino.”

( RIZZI CINTRA p.192-3)

Os essencialistas não acreditam que o contato com a arte adulta “macule” a expressão infantil.

Essas concepções estariam presentes no ensino de arte brasileiro, permanecendo até nossos dias. Almeida<sup>60</sup>, em sua pesquisa no ensino superior, diz que “a maioria dos artistas-professores preocupa-se com a inserção da arte num contexto histórico e social” acrescentando em nota de rodapé que “esta preocupação os aproxima da teoria contextualista, que defende uma abordagem sociológica no ensino de arte.”

No início dos anos oitenta, surgiu no Brasil um movimento de professores de arte, denominado arte- educação. O movimento dos arte- educadores organizou-se em várias regiões brasileiras através de associações.

A associação pioneira foi a Associação de Arte- Educadores de Estado de São Paulo - AESP- fundada em 1982 e, num crescente, as organizações estaduais culminaram na FAEB – Federação Nacional dos Arte- Educadores do Brasil – em 1987.

O trabalho das associações de arte – educadores desenvolve-se em duas frentes: a primeira visa garantir o espaço específico das artes em todos os níveis escolares – sua principal bandeira de luta durante uma década e meia e que culminou com a inclusão da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a lei 9394 de 20-12-1996, (parágrafo 2º artigo 26) – e, a segunda, que promove e estimula a reflexão teórico-metodológica dos aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que caracterizam o ensino- aprendizagem de arte, da educação básica à universidade.

Na esteira das associações estaduais de arte- educadores, e nos seus núcleos (organizados em algumas cidades no interior dos respectivos estados), e que funcionam

---

<sup>60</sup> ALMEIDA, Celia M. Castro. (*op.cit.*) p.182

como multiplicadores, divulgadores e principalmente como ponto de referência para integrar grupos de reflexão e estudos, desenvolveram-se muitos trabalhos e pesquisas que frutificaram nos anos noventa.

Vamos justificar assim o nosso subtítulo – *Fazendo (ainda) na escola as artes úteis e as inúteis para ajudar o Brasil a ser o mais rico e opulento dos reinos conhecidos*:

*Fazendo* é um verbo que necessita de complemento: fazendo o que? *Fazendo* poderia traduzir a imagem do professor de artes nos anos setenta como “um técnico organizador das condições de transmissão da matéria e dos meios sofisticados de ensino” (Veiga 1989), ou a imagem de um aluno, fazendo um exercício dos muitos livros didáticos de Educação Artística, repletos de coisas a fazer e esvaziados de fundamento.

*(Ainda) na escola* é uma expressão que procura representar a idéia de que na passagem dos anos setenta para os anos oitenta, a instituição escolar está no limite entre ter sido acreditada como propiciadora de condições para formar alunos competentes para a redemocratização da sociedade brasileira, e a constatação de que sua autonomia é limitada.

As *artes úteis* são as diferentes denominações das modalidades artísticas no curriculum escolar: artes manuais, artes domésticas, artes industriais, etc., que, depois das reformas de ensino ocorridas no período 1971/73 ( em 1971 a lei define a obrigatoriedade do ensino de artes no currículo escolar e em 1973 criam-se os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades) passam a ser *artes inúteis* – expressão de um ensino gerado via de regra na licenciatura curta, desmobilizado e inseguro, uma arte que é mera derivação, porque, desprovida de fundamento, desconhece o contexto em que se originou.

Finalmente, *ajudar o Brasil a ser o mais rico e opulento dos reinos conhecidos* tem dupla conotação: a de ser associada com o slogan desenvolvimentista do Brasil dos anos setenta “Ame-o ou deixe-o”, ou de associar-se com a luta dos arte-educadores nos

anos oitenta e reivindicar um lugar particular e distinto no ensino brasileiro, enfim, como arte-educadores, “fazer uma diferença no mundo.”<sup>61</sup>

#### **2.2.4 - Aprendendo, também na escola, que a Arte (bela?) é o que tem o Brasil de mais rico e opulento dentre os reinos conhecidos.**

O termo *progressista* (Libâneo, op.cit. p.32) designa as concepções de educação que, “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.”

Contribuíram para que se atingisse esse patamar – entendido como etapa do presente e alavanca do futuro – as pedagogias libertadora, libertária e os estudos histórico- críticos. A pedagogia libertadora foi proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire e objetiva a conscientização das classes populares para a transformação de sua prática social. A pedagogia libertária é a proposta representada por Freinet, M. Tratemberg, Miguel Arroyo e outros. Visa a autonomia e a autogestão dos integrantes do processo ensino- aprendizagem. Defendem a independência teórica e metodológica do vínculo social coersivo.

Os estudos históricos-críticos, grosso modo, difundiram a idéia da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Nesses estudos há uma predominância de aspectos políticos em detrimento das questões pedagógicas.

Avançando para além da denúncia - que enfatizou principalmente o sucateamento das escolas públicas e a baixa qualidade do ensino brasileiro – através do discurso político que em alguns momentos chegou a substituir o conteúdo, é que se vem construindo a proposta de uma pedagogia Crítica ( ou Sociopolítica ou Progressista).

---

<sup>61</sup> Robert Souders termina nesses termos sua palestra no 1º Simpósio Internacional de História da Arte Educação na ECA/USP em 1984: “Então, o que estou fazendo é lembrar que como arte-educadores vocês podem fazer uma diferença no mundo. Hoje as minorias estão fazendo uma diferença. Os professores de arte são minoria que eu acredito podem fazer um mundo que funcione para todos.” in: BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte Educação*. p.71

A escola, na concepção da pedagogia Crítica, não é a única responsável pela qualidade de vida dos seus alunos e pela democratização da sociedade, mas é considerada como parte de um todo histórico e social que influi na escola e é, relativamente, influenciado por ela.

Pressupõe-se que a cidadania plena, objetivada por uma educação competente, possibilite a conscientização política. Cabe à escola, então, difundir os conteúdos vivos, concretos, organicamente ligados à realidade social.

Os métodos buscam integrar professores e alunos na problematização da prática social através de questionamentos que sejam significativos para ambos.

Para o aluno, apreender essa problemática implica em dominar conhecimentos e avançar de um “fazer” escolar que é simples atividade, para um fazer que seja necessidade, isto é, que seja fomentado pelo interesse. O professor é o articulador desse processo, através do qual os alunos entram em contato com os conhecimentos historicamente produzidos e em produção. O professor é, dessa forma, responsável por ampliar seus próprios conhecimentos e sua atualização no saber específico de sua área e na competência técnica. Esse compromisso individual integra-se, por sua vez, num compromisso coletivo articulado com os demais educadores.

No Brasil, as preocupações com a gravidade da situação em que se encontrava a educação escolar gerou nos anos oitenta muitos estudos<sup>62</sup> a respeito do trabalho pedagógico baseado nas propostas da pedagogia Crítica. Esses estudos mobilizaram discussões que geraram pesquisas na década de noventa, principalmente na educação básica (ensino fundamental e médio), ampliando a compreensão da prática pedagógica e iluminando articulações que estruturam o processo didático.

Um outro aspecto a ser considerado, quando fala-se sobre pedagogia Crítica, são as crescentes contribuições que as idéias pós-modernistas deram (têm dado) à análise da educação, mas que, por abrirem na discussão da problemática do presente estudo, uma amplíssima circunferência, apenas nos reportaremos de passagem.

---

<sup>62</sup> Fusari, Maria Felisminda R. **Meios de Comunicação na Formação de Professores: Televisão e Vídeo em Questão**. 1990. USP – Instituto de Psicologia. Tese (doutorado). P.24

De qualquer modo, estarão afinados com a teoria Crítica e as preocupações com o desenvolvimento de alternativas concretas para a pedagogia, estudos que buscam dar proveito para as asserções pós- modernistas referentes à rejeição das grandes narrativas e de um conhecimento pretensamente “universal” e “racionalista”, e à indistinção entre “alta cultura” e cultura cotidiana.<sup>63</sup>

No ensino de artes, nos últimos dez anos, as áreas de estudo e pesquisas desenvolveram-se a partir de indagações em relação ao status da arte e do ensino da arte na sociedade contemporânea.

Esses questionamentos apresentam duas faces: de um lado, uma busca pela reavivação do ensino artístico, posto “em xeque”, principalmente em função de práticas de ensino inadequadas<sup>64</sup>, oriundas de diferentes abordagens pedagógicas e estéticas, muitas vezes entendidas e empregadas de forma estereotipada pelo professor. O outro lado desse questionamento é quando ele é formulado pelo profissional do ensino de Arte que não desconhece o quadro acima exposto, mas, consciente dele, dirige sua indagação para um ensino artístico que esteja em sintonia com a contemporaneidade. Um educador artístico que, ciente da dupla cadência da sua área de ensino – a Arte e a Educação – quisesse alicerçar sua prática pedagógica, conceitual e metodologicamente no tempo presente.

Atendendo a ambas as faces da questão, tanto a de melhoria e de esclarecimento, quanto a de fomentar novas experiências e buscas, introduziu-se no Brasil, um “*princípio reformulador*” que enfatiza as relações da estética com a experiência do aluno.

“A década de oitenta foi buscar em *Art as experience* o princípio reformulador do ensino da arte dito pós- moderno, que confere à apreciação ênfase equilibrada com o fazer. Broudy foi o artífice deste novo entendimento da obra de John Dewey, popularizado nos Estados Unidos pelos projetos da Getty Foundation.” ( BARBOSA, 1991b p.25)

---

<sup>63</sup> Ver SILVA, Tomaz T. da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos in SILVA, Tomaz T. da. (org) 1993a p.124

<sup>64</sup> Ver a descrição “Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras” nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. **Artes**. Versão preliminar para discussão nacional. p.13-14

O Getty Center for Education in the Arts é uma entidade norte-americana vinculada ao P. Getty Trust, e dedica-se ao estudo e pesquisa das Artes e Humanidades.<sup>65</sup>

Objetivando dimensionar questões relativas à política cultural americana, o Getty Center caracteriza-se como entidade de consultoria, particularmente para a educação fundamental e média. O trabalho do G. Center foi notabilizado no Brasil a partir de trabalhos que citavam seu relatório *Beyond creating: the place for art in America's School* (1981), especialmente a proposta formulada pela professora doutora Ana Mae Barbosa, da Universidade de São Paulo.<sup>66</sup>

Resumidamente, o relatório descrevia que a situação do ensino de arte nas escolas americanas (onde ele ainda existia) era precária: um mero fazer “sem orientação e reflexão.” (Enfim, uma situação muito próxima da brasileira na mesma na mesma época).

A proposição do G. Center chamada de Discipline Based Art-Education – conhecida como D.B.A.E. – elenca como componentes curriculares do ensino de Artes Plásticas as seguintes disciplinas: a Produção artística, a História da Arte, a Crítica e a Estética.

O D.B.A.E. corresponderia, na sua implantação, à uma demanda americana por maior vigor em todos os conteúdos das áreas de ensino<sup>67</sup>. A proposta do G. Center foi adaptada por Barbosa com o título de Metodologia Triangular do Ensino da Arte<sup>68</sup> e funde as disciplinas Crítica e Estética com o nome de Leitura da Obra de Arte.

---

<sup>65</sup> RIZZI CNTRA *op.cit.* p.193

<sup>66</sup> BARBOSA (1991a) **A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos.** Acreditamos que os demais trabalhos que citam as pesquisas do G. Center for Education in the Arts têm essa autora por fonte de consulta.

<sup>67</sup> BARBOSA (1991a) p.128

<sup>68</sup> BARBOSA *id.ibid.* p.34

A leitura da Obra seria uma

“estética empírica que defende a idéia de que a consciência da experiência estética explicitada organiza os significados aqui e agora e que a mutabilidade destes significados depende muito mais da consciência interrogante que da mutabilidade histórica” (BARBOSA, 1991a p.96)

À Metodologia Triangular no Ensino da Arte poderá, a nosso ver, corresponder uma figura geométrica triangular imaginária, em cujos vértices se apoiarão as concepções teórico- metodológicas de *produzir* arte, *ler* arte e *conhecer* arte, fundamentadas respectivamente na Produção de Arte, Leitura da Obra de Arte e História da Arte.

A leitura de *A Imagem no Ensino da Arte*, de Barbosa (1991a), onde são citadas algumas obras publicadas nos Estados Unidos para o uso de professores de Arte que adotaram o princípio do D.B.A.E. , faz supor que para aquela metodologia pode-se enfatizar quaisquer um dos campos enfocados, ou seja, pode-se priorizar quaisquer aspectos de uma mesma área de conhecimento ou mesmo quaisquer delas, dentre as quatro áreas que compõem, juntas, a metodologia.

Em decorrência pressupõe-se que também na Metodologia Triangular, pode-se dar mais ênfase a um dos vértices em face das necessidades observadas em uma determinada situação de ensino.

O princípio renovador implícito na propositura do D.B.A.E. reside na amplitude desse processo metodológico – que incorpora ao processo produtivo, o julgamento, a análise e a interpretação e situa “o lugar da Arte no tempo e na cultura.”<sup>69</sup>

Outro aspecto da amplitude do D.B.A.E. está em que as disciplinas básicas – a Crítica, a História da Arte, a Estética e a Produção artística – não são simples elementos estruturantes, mas são disciplinas que possuem status próprio (têm seu lugar no tempo-espaço da cultura humana) e concepções diferenciadas , o que vem enriquecer esta metodologia.

---

<sup>69</sup> BARBOSA (1991a p.137) *apud* Elliot EISNER

Chamamos de concepções diferenciadas às várias visões de mundo, através das quais se pode, contemporaneamente, e no bojo dessas disciplinas, caracterizar a arte.

Almeida, no seu estudo sobre os professores artistas<sup>70</sup>, observa que a Metodologia Triangular, divulgada por Barbosa:

“ainda que não claramente explicitada enquanto prática de ensino (...) parece ter penetrado no ensino superior de arte. Entre as diversas tendências foi possível perceber a importância dada aos conhecimentos de história da arte e à leitura da obra de arte, considerados fundamentais para o fazer artístico.” (ALMEIDA p.185-6)

É indiscutível a competência necessária ao professor que pretenda trabalhar com o D.B.A.E. ou com a Metodologia Triangular no Ensino da Arte, uma vez que esse professor precisará não apenas saber qual a sua posição frente à produção histórica em arte, mas também de que “lugar cultural” está falando.

A produção artística contemporânea abre largos traços para que se levante essa questão.

As vanguardas modernistas iniciadas com o futurismo<sup>71</sup> no começo do século XX, o cubismo<sup>72</sup> e o expressionismo<sup>73</sup>, implicaram na ruptura com a representação realista e colocaram em questão a racionalidade que subentendia no mesmo universo linear a ciência e a estética.

O modernismo, grosso modo, caracterizou-se pela autonomia da produção artística em relação ao mundo físico e ao seu valor social. Com o modernismo a produção artística passou a representar-se a si própria (as obras mostravam cores ou

---

<sup>70</sup> ALMEIDA, Célia Castro *op.cit.*

<sup>71</sup> futurismo: Movimento artístico e literário que iniciou-se com o *manifesto futurista* do poeta Marinetti em 1909. O futurismo rompeu com a tradição e exaltou o dinamismo, a velocidade e as tensões agressivas da modernidade.

<sup>72</sup> Cubismo: Tendência atribuída a Picasso e a Braque e iniciada em 1907. O objetivo de estudo é a representação do volume numa superfície plana usando vários pontos de vista, negligenciando as leis da perspectiva.

<sup>73</sup> Expressionismo: Movimento derivado da arte de Van Gogh e Munch. Desenvolveu-se principalmente na pintura alemã e objetiva, através de sua expressão plástica, questionar e evocar valores que transcendem a forma.

linhas ou volumes...), e deixaram gradativamente de depender do Sistema (burocrático-ideológico) da arte.

A vanguarda da antiarte, que passou a ocupar a cena desde o fim dos anos cinquenta do século XX, dedicou-se à reproduzir a vida e os signos estéticos massificados numa “capitulação aberta à objetividade imediata do cotidiano”, nas palavras de Mário Pedrosa.

Maria Pedrosa<sup>74</sup>, em artigo para o *Correio da Manhã* em 1966, falava que a arte estava sendo submetida aos modelos de mercado e negada enquanto “o único objeto que não pode existir senão como produto de si mesmo.” Pedrosa, reconhecendo a ausência dos valores que indicavam as raízes culturais da arte, dizia que os artistas tentaram

“inserir-se na ambiência das técnicas de comunicação moderna e proclamaram seu desprezo aos cânones consagrados da Arte, numa operação radical de desmistificar o objeto, a obra de Arte.” (...) “Nessa tarefa desesperada de suprema objetividade, negam a Arte e começam a propor uma atividade nova. Já não estamos dentro dos parâmetros do que se chamou de arte moderna. Chamai a isso de Arte pós-moderna para significar a diferença.” (PEDROSA, op.cit. p.83)

A pós- modernidade, o locus do pensamento artístico contemporâneo, tem suas raízes imprecisas, mas apontadas cambiantemente ora à linguagem irônica da Pop Art americana; ora às oposições para com o a-historicismo das vanguardas, pela arquitetura italiana que tentou retomar a espírito neoclássico na década de setenta<sup>75</sup>; ora à descoberta do DNA (1953); ora à técnica do chip (1957)<sup>76</sup>.

O pensamento da pós-modernidade, pode ser assim representado nas falas de Giroux<sup>77</sup> e Moraes<sup>78</sup>:

---

<sup>74</sup> Mario Pedrosa, extraído do *Correio da Manhã*, 1966, citado em ARANTES, Otilia. Mario Pedrosa diante da Pós-Modernidade in *Arte em Revista* 7(5):83 Agosto 1983.

<sup>75</sup> *Arte em Revista* 7(5) Agosto 1983. (Editorial)

<sup>76</sup> SANTOS, Jair. 1994: 19-20

<sup>77</sup> GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional in SILVA, Tomaz T. da. (org) 1993 a:41-69

<sup>78</sup> MORAES, Frederico. O Corpo é o Motor da Obra in *Arte em Revista* 7(5):47-52 Agosto 1983

“A recusa pós- moderna das grandes narrativas, sua sujeição da razão universal como fundamento para as questões humanas, seu descentramento do sujeito humanista, sua problematização radical das representações e sua celebração da pluralidade e da política da diferença racial, étnica e de gênero tem estimulado um grande debate entre conservadores, liberais e radicais num número cada vez mais variado de campos. “ (GIROUX, 1993 p.45)

“A pós- modernidade reduziu a arte à vida, negando gradativamente tudo o que se relacionava ao conceito de obra (permanente, durável): o específico pictórico ou escultórico, a moldura ou o pedestal, o suporte da representação, a elaboração artesanal, o painel ou chão, e, como consequência o museu e a galeria. “ (MORAES, p.47)

O abandono dos lugares comumente definidos como referentes à arte – o museu e a galeria – para atingir as ruas e o dia- a dia, apresentando processos inventivos (arte conceitual, happenings, performances)<sup>79</sup> em lugar de obras “matéricas” de arte; e o abandono de materiais nobres (óleos, bronze, mármore) pelos não artísticos (terra, banha, espessantes- flavorizantes, borracha, animais...) e pelos não originais (cópias e simulacros); transformou a arte em antiarte e os supostos valores do espírito nos valores da matéria.

“Desestetizando-se e desdefinindo-se, tornando difícil saber-se o que é arte, o que é realidade, ela tende ao niilismo, a zerar a própria Arte” (SANTOS, op.cit. p.38)

Ao decretar sua própria morte, numa antecipação inteligente e consciente do destino assimilável dos seus signos, ao concretizar-se na forma mítica de um “valor sem valor”, a arte contemporânea logra elaborar “um raciocínio analítico mediatizado, que busca detectar as articulações da materialidade arte e nela intervir com um cálculo de eficiência.” (BRITO, 1980:8)

---

<sup>79</sup> Arte Conceitual: Movimento que investiga a essência do fato estético sem grande ênfase em sua realização material, de modo que a atitude mental do espectador se situa no centro do fenômeno estético. (Sol Le Witt). O happening e a performance são duas formas de expressão artística intimamente ligadas à Arte Conceitual. Ambas centram-se no desempenho do artista e numa situação conceitual específica em que os espectadores podem ser convidados ou não a participarem.

Brito<sup>80</sup> aponta o acirramento racional da arte contemporânea como uma reação à generalização pela racionalidade técnica do século XIX, isto é, a arte passa a investigar acerbadamente e criticamente suas próprias rupturas modernistas, na busca de

“sustentar sua diferença frente às demais racionalidades instituídas. Afastar-se delas e lograr legitimação como saber específico.

(...) recusar a racionalização é negar a própria inteligência, aceitar a condição de objeto decorativo” (BRITO op.cit. p.8)

A arte da contemporaneidade, esse “continuum racional da antiarte”, é hoje o ponto de confluência de todo o questionamento artístico-estético do século XX, e nela imbricam todas as contradições que percorreram a modernidade.

O ensino artístico na pós-modernidade carrega consigo toda a historicidade imanente dessas duas áreas do conhecimento: a arte e a educação.

Para concluirmos, vamos resumir alguns pontos nos quais tocamos. A obra, o objeto da arte, foi o objetivo e a justificativa do racionalismo em arte, que desde o século dezoito visou desenvolver a arte autônoma, desvinculada de suas formas esotéricas.<sup>81</sup> Com os estudos modernistas, o objeto tende a ser desestruturado e dissolvido, para ser consumido no cálculo de sua assimilação pela razão pop e para evanescer de vez na arte conceitual, ou, para apagar-se no cotidiano estetizado.

O objeto da arte é, contemporaneamente, a “idéia remanescente” que sobejou, também, do academicismo, e nos fins do século XX, insiste como um espectro no ensino de artes.

A impermanência do objeto, sua fugacidade e fragilidade são características que não facilitam tanto o ensino procedimental da arte quanto o processo discursivo sobre ela. A arte contemporânea incomoda:

---

<sup>80</sup> BRITO, Ronaldo. O Moderno e o Contemporâneo (o novo e o outro novo) in: **Arte Brasileira Contemporânea** Cadernos de Textos 1, Rio de Janeiro, Funarte, 1980. p.5-9

<sup>81</sup> Habermas, Jürgen. Modernidade versus Pós-modernidade in **Arte em Revista** 7(5):86-91 Agosto 1983

“A carência de técnica de algumas das expressões contemporânea é considerada improdutiva pelo critério educativo normal.” (THISTHEWOOD p.29)

Possivelmente, acrescentado ao incômodo de lidar no ensino da *arte contemporânea* com um objeto de estudo “fugaz”(mazelas do ensino do conhecimento quando em produção), também se inclua o pêso, agora ao inverso, da *contemporaneidade da arte*, que praticamente impõe o seu niilismo também às produções artísticas histórica e cronologicamente anteriores à pós-modernidade: os critérios de julgamento e apreciação, apoiados em explicações fundacionistas<sup>82</sup> “soam” como totalitários e “parecem” não dar conta (nunca deram, mas agora apresentam-se como tal) da multiplicidade de significações da obra, do objeto de arte; gerando leituras que se sobrepõem como camadas, sendo necessário, à cada leitura, anunciar-se o pano de fundo teórico que as sustenta.

O ensino de arte apreendeu, com a produção da antiarte pós-moderna, o relativismo das asserções.

As obras realizadas na pós- modernidade – como diz Lyotard <sup>83</sup> – “não são em princípio governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas por meio de um juízo determinante, pela aplicação de categorias conhecidas, à essa obra.”

Na impossibilidade de esgotarmos nesse estudo questões ainda tão abertas, vamos, ainda assim, tentar justificar nosso subtítulo: *Aprendendo, também na escola, que arte (bela?) é o que tem o Brasil de mais rico e opulento dentre os reinos conhecidos.*

*Aprendendo* é uma ação que indica um processo em curso. Como diz Cherryholmes<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> Fundacionismo ou fundacionalismo: conjunto de conceitos que estruturam a base das modernas concepções dominantes de conhecimento científico, de subjetividade, de verdade e de realidade. Ver: KIZILTAN, Mustafa, Bain, Willian J. e CAÑIZARES M., Anita. Condições Pós-Modernas: Repensando a Educação Pública. in SILVA, Tomaz. Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-Modernos p.209

<sup>83</sup> LYTOARD, Jean François. Resposta à questão: o que é o pós-moderno in *Arte em Revista* 7(5):94-6 Agosto 1983

<sup>84</sup> CHERRYHOLMES, Cleo H. Um Projeto Social para o Currículo: Perspectivas Pós-Estruturais. in: SILVA, Tomas T. da. (1993a) p.160

“Quanto à aprendizagem baseada na matéria e à aprendizagem baseada no aluno, os aprendizes não existem sem as matérias e uma matéria a ser aprendida não existe fora dos aprendizes que a precedem (...). A oposição “centrada na matéria/centrada no aluno” simplesmente privilegia a primeira espécie de aprendizes, os experts.”

Considere-se também que no ensino artístico nos anos noventa, no Brasil, foram propostas dimensões amplas ao fazer artístico, ampliando-o para o universo mais complexo de quem produz, mas também conhece e aprecia.

Enfim, *aprendendo* em arte significa diversas formas de pensar Arte, significa cognição e afetividade, significa conhecimento e crítica, através da voz que os alunos dão aos valores, sentimentos, atitudes e opiniões.

Usamos no nosso subtítulo o termo *também na escola*: Lanier<sup>85</sup> afirma que a experiência estética já é desfrutada pelo indivíduo antes de ele entrar para a escola, incluindo-se aí o artesanato, as artes de tradição popular, a mídia eletrônica. A cada dia podemos acrescentar mais elementos aos que cita Lanier, uma vez que os elementos vão se tornando híbridos, como o museu que é acessado via internet ou o contato com a arte indígena que chega através do vídeo etc... Portanto – diz Lanier – ( op.cit.) em vez de pensar em propiciar experiências estéticas, a escola precisa pensar em ampliá-las.

Arte (*bela?*) é uma questão que nos permitimos deixar apenas esboçada, tendo em vista o que já foi anteriormente citado nesse estudo sobre o universo da educação em arte, especialmente a brasileira, herdeira do século XIX. Um parêntese: bastava-nos o sinal de interrogação junto à palavra *Arte* para indicarmos a sua circunstância na contemporaneidade, no entanto, referimo-nos ao belo como um cânone estético ou finalidade porque, mesmo em face da dessubstancialização da cultura e da evanescência do objeto de arte, o belo

“pode remeter a quadros categorias da esteticidade que carregam consigo um contexto cultural e que, sem que quem as utiliza disso se aperceba, continuam a incidir interpretativamente na investigação. “ (FORMAGGIO, p.135)

---

<sup>85</sup> LANIER, Vicent. Devolvendo Arte à Arte-Educação in: **AR'TE** São Paulo 3(10):4-8 1984

Finalmente, dizer que a *Arte é o que tem o Brasil de mais rico e opulento dentre os reinos conhecidos*, é afirmar e enfatizar a arte produzida por brasileiros como potência e confirmá-la como realidade. Não é a apologia de uma arte exótica porque produzida no terceiro mundo, mas a de que aqui, no terceiro mundo, se pensa e se produz Arte.

### **2.3 - Ensino Superior de Arte: algumas falas sobre o professor que é Artista**

A produção brasileira de pesquisa sobre arte-e-educação, sistematiza e populariza-se junto aos professores de artes, em meados dos anos oitenta, graças aos esforços das associações de arte-educadores<sup>86</sup>. Pode-se observar, no entanto, que é relativamente pequena a produção de trabalhos sobre o professor de arte na universidade.

Para essa pesquisa foi importante a contribuição de publicações que sistematizam os registros bibliográficos sobre arte-e-educação no Brasil e uma publicação que ordenou os registros de experiências em arte-educação no estado de São Paulo<sup>87</sup>.

Uma vez que nosso estudo está dirigido à professores-artistas de três universidades paulistas – a FAAP, a USP e a UNICAMP, buscamos referências e fontes que pudessem situar, no nível superior, o ensino, nas áreas artísticas dessas instituições e

---

<sup>86</sup> A Federação de Arte Educadores do Brasil, fundada em julho de 1987, congrega já no ano da sua fundação, dezesseis entidades de arte-educadores, representantes de quase todos os estados brasileiros, banco de dados e grupos de estudos. FAEB. Boletim. 2(5): [anexo “A criança brasileira tem esse direito”] Agosto 1989

<sup>87</sup> ECA-USP & AESP. **Arte e Educação no Brasil**. Bibliografia. São Paulo, ECA-USP, julho de 1984. AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo. **História da Arte Educação em São Paulo – 1º Livro de Registro**. AESP. São Paulo. Agosto 1986

Ver também: **Brazilian Art Research Year Book** e **Anuário da Inovações em Comunicações e Artes** – publicações da ECA- USP desde 1990.

**Bibliografia Brasileira da Pesquisa em Artes** ( Centro Mário Schenberg de Documentação da Pesquisa em Artes ).

**Bibliografia dos Docentes da Eca** ( fascículos da Biblioteca Maria Luiza Monteiro da Cunha ).

se possível, nos departamentos específicos onde atuavam os professores que pesquisávamos.

Na UNICAMP, centralizamos o estudo no instituto de Artes – IA, na USP, focalizamos a ECA, e na FAAP, a Faculdade de Artes Plásticas.

As leituras sobre a história dessas instituições, e mesmo da organização dos departamentos específicos onde atuam os sujeitos da pesquisa, embora ricos de elementos outros, não nos oferecem dados, além dos já anteriormente citados nesse segundo capítulo, em relação aos estabelecimentos de ensino superior públicos e privados. Parece-nos interessante observar, no entanto, que na estruturação inicial dos departamentos de artes, em todas as instituições citadas, havia uma certa mobilidade entre professores, deslocando-se o professor ou um grupo deles, de uma organização privada para a pública (em meados dos anos sessenta e setenta), e algumas vezes atuando em ambas, para finalmente aposentar-se na instituição pública (anos oitenta).

Como essa pesquisa tem uma mostra intencional, isto é, centrada em sujeitos intencionalmente escolhidos para o núcleo da observação, não nos vimos na necessidade de aprofundar os estudos sobre as instituições onde trabalham.

Assim, procuramos material sobre o ensino artístico nos departamentos onde os professores-artistas atuavam, mais no sentido de aproximação para com esses sujeitos.

O material consultado, além das fontes bibliográficas, proveio de Catálogos de cursos, Folhetos informativos, Estruturas Curriculares dos cursos, Programas de Disciplinas, Curriculuns e Memoriais fornecidos por alguns docentes, material sobre os docentes publicados pelas instituições e depoimentos dos próprios docentes, entre outros.

Fazia-se importante saber se haveria no departamento do professor-artista estudado, um projeto norteador do trabalho, e, se houvesse, qual seria seu direcionamento, se haveria engajamento do professor nesse projeto, e se não, o que tinha ele a dizer a esse respeito. Encontramos pouca informação, geralmente material da instituição descrevendo a estrutura curricular dos cursos artísticos e seus objetivos. (Algumas vezes o objetivo enunciado restringia-se à intenção de formar profissionais nas áreas de especialidade oferecidas).

Encontramos também, depoimentos sobre a criação dos departamentos e cursos artísticos e sobre as relações de poder e mudanças ideológicas do corpo docente<sup>88</sup>.

Estudos interessantes são as teses, geralmente feitas pelos próprios docentes, enfocando aspectos do seu trabalho como artista. Algumas dessas serviram de fontes complementar de dados para esse trabalho, porque mostram-se esclarecedoras da prática do professor.

Finalmente, encontramos um estudo específico e auto-referente sobre o ensino na ECA, e outro sobre o trabalho do artista plástico no ensino superior, abordando, entre outros, profissionais da FAAP, UNICAMP e ECA.

Detivemos nossa atenção prioritariamente nesses dois estudos, porque seus dados são contemporâneos aos da coleta desta pesquisa, e envolvem, também, muitos dos sujeitos por nós pesquisados.

A Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, a ECA, foi pioneira ao apresentar, no ano de 1990, um diagnóstico sistematizado do seu ensino. Interessada em avaliar-se e apresentar um novo projeto à comunidade da USP, a ECA promoveu uma reflexão sobre suas questões de ensino- aprendizagem.

Posteriormente, o esforço que a Escola de Comunicações e Artes da USP empreendeu durante os anos 1989-1992 para redimensionar suas metas, visando sua atualização, traduziu-se na reestruturação pedagógica da pós- graduação em Artes e na melhoria da infra- estrutura didático- científica<sup>89</sup>. Parte desse processo – sua gênese e encaminhamento – está no documento Diagnóstico do Ensino na ECA<sup>90</sup>, que consideramos fundamental para compreendermos as vozes de alunos e professores, adentrando a década de noventa no ensino superior de artes.

---

<sup>88</sup> MARTINS, M. Helena. A Escola de Comunicações e Artes e sua História, in: **Revista de Comunicações e Artes**. 14(22):29-52. Novembro 1989

<sup>89</sup> MELO, Prof. Dr. José Marques. Apresentação de: BARBOSA, Ana Mae, FERRARA, Lucrecia e VERNASCHI, Elvira **O Ensino das Artes nas Universidades** p.11

<sup>90</sup> AJZEMBERG, Elsa (org) **Diagnóstico do Ensino da ECA**. São Paulo, ECA USP, 1990. A publicação **Diagnósticos do Ensino da Eca** compõe-se de dois documentos: O Documento 1 é uma análise de problemas apontados por entrevistas e depoimentos docentes e discentes realizados na ECA envolvendo seu ensino.

“Objetivando potencial e recursos para reorganizar sua estrutura curricular e viabilizar um plano de ensino; discutir fins educacionais coerentes com a realidade da escola e organizar diretrizes que norteassem um projeto de reconstrução em andamento<sup>91</sup>”; a ECA iniciou um processo de caracterização e problematização de seus cursos, corpo docente e discente, que vieram enriquecer a compreensão da sua situação de ensino.

Inseridos no corpo docente da graduação, os professores de Artes da ECA, que são parte da nossa população de estudo, estão dessa forma, refletidos nesse diagnóstico. A realização do “Diagnóstico do Ensino na ECA” contemplou o ensino da graduação, a pesquisa e a extensão, mas estaremos priorizando as questões relativas ao ensino-aprendizagem no ensino da graduação, suas demandas e propostas.

O diagnóstico apoiou-se em questionários, entrevistas, depoimentos docente e discentes e ainda documentos e relatórios realizados na ECA.

A partir da análise dos dois documentos que compõem o *Diagnóstico do Ensino na ECA*, tomamos a liberdade de extrair, indiferentes à sua organização intrínseca, algumas observações que consideramos relevantes, e que resumimos a seguir:

Dos excertos do documento elencando passagens em que são citadas diretamente falas discentes e docentes, aproximadamente “oitenta por cento”(a idéia de grandeza é apenas comparativa) dizem respeito à presença do professor em sala de aula e à afirmação da necessidade do seu compromisso com o ensino e as atividades dos alunos, sendo que esse compromisso implica em que o professor não coloque o ensino em segundo plano em relação à sua atividade de pesquisador. ( op. cit. p.14-31)

As falas restantes, (os vinte por cento), referem-se à: vinculação das disciplinas práticas aos materiais técnicos e tecnológicos e sua relação com a atualização dos alunos; à indefinição de parâmetros de pesquisa- docência (a super valorização das áreas específicas, a dicotomia ensino teórico e prático e a rejeição ao professor que é

---

O Documento 2 traz os subsídios dos docentes participantes do Seminário “Diagnóstico Ensino/ECA – 89”. Inclui as contribuições procedentes das avaliações realizadas pelos alunos de graduação e pós-graduação.

<sup>91</sup> Ibidem p.8

mais compromissado com sua própria pesquisa em detrimento das questões de ensino); e à reivindicação e afirmação dos professores como profissionais do ensino de Comunicação e Artes, que exigem da instituição a especificidade para com o tratamento de sua produção.

Dentro desse quadro, os discentes conotam o professor como:

“(…) Competência profissional docente, envolvendo conhecimentos básicos (teóricos ou práticos) da disciplina que ministram indispensável às conceituações e à fundamentação do objeto de estudo e pesquisa.

Quanto às características pessoais: hábitos de educador (seriedade, bom relacionamento, clareza de objetivos, assiduidade, abertura capaz de adaptar-se a mudanças), ser coerente com o que ensina e o que faz.

Que seja capaz de desenvolver no aluno ( e de ser comprometido com ): espírito científico, senso de observação; experiência com a pesquisa, lucidez e consciência de participação na sociedade nos campos político- cultural e ou artístico<sup>92</sup>.”

Salta aos olhos a valorização que os alunos dão ao professor na sala de aula. Pode-se observar, inclusive, que não há, para os alunos, uma preferência pela área prática em detrimento da teórica, o que tem valor é a “aula competente”, união do saber específico da área de estudo, com o saber didático.

As falas citadas, “gordas de significação”, extremamente ricas na descrição do caso da Escola de Comunicações e Artes, apresentam-nos um quadro muito significativo, na compreensão da situação do ensino universitário de Artes naquele momento histórico.

A pesquisa de Celia Castro Almeida, *O trabalho do Artista Plástico na instituição de Ensino Superior: Razões e Paixões do Artista- Professor* (1992), orienta-se no sentido de compreender o modo como os professores- artistas pensam a sua prática e como construíram o conhecimento a respeito de como deve se dar o ensino de arte<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> Ibidem p.36

<sup>93</sup> ALMEIDA, Celia M. Castro. **O Trabalho do Artista Plástico na Instituição de Ensino Superior: Razões e Paixões do Artista-Professor.** Metodologia de Ensino FE Unicamp. 1992. Tese ( doutorado). P.20 e p.34

O estudo de Almeida nos mostra um profissional do ensino, cujo trabalho ultrapassa as necessidades de sobrevivência para trazer realização pessoal ao professor, principalmente nas interações afetivas estabelecidas nas relações de ensino aprendizagem<sup>94</sup>.

Para Almeida, há uma identificação entre alunos e professores- artistas, que vai além dos problemas de ordem estética, sendo muitas vezes, que os questionamentos vivenciais do aluno-artista são os do professor-artista. A autora cita também, em relação ao ensino, o prazer do professor em acompanhar o desenvolvimento expressivo do aluno e a alegria de dividir o prazer da criação. O ensino, para aqueles professores pesquisados, “favorece o exercício de um pensamento organizado e a sistematização do trabalho criador<sup>95</sup>.”

Os professores pesquisados por Almeida, valorizam e gostam do ensino, levando suas pesquisas artísticas para a sala de aula, e sendo influenciados pelas pesquisas dos alunos, entretanto, “*não estão interessados nas questões pedagógicas do ensino, embora preocupem-se, na função de professores, com a organização do programa de ensino e na escolha do método*<sup>96</sup>.”

Há um consenso de que a arte pode ser ensinada,

“mas os artistas-professores são unânimes em afirmar que a escola não é diretamente responsável pela formação do artista, acreditam que ela tem a função de despertar e orientar uma vocação.” (ALMEIDA p.149)

“A faculdade pode formar professores e pesquisadores em arte, mas, em relação à formação do artista, funciona mais como um período de maturação.”

(ALMEIDA p.151)

Almeida observa que não há um projeto de ensino definido nas escolas superiores, e que o ensino centra-se no professor, que decide o quê e como ensinar<sup>97</sup>.

---

<sup>94</sup> Ibidem p.127

<sup>95</sup> Id. ibid. p.129-133

<sup>96</sup> Grifo: Ibidem p.135

<sup>97</sup> Ibidem p.227

Esses professores-artistas - diz Almeida - acreditam no ensino e na contribuição da escola de arte para a formação do artista, “mas estão cientes de que ser artista não decorre de uma decisão individual, nem apenas da ação educativa, mas de fatos socialmente condicionados e construídos<sup>98</sup>.”

Os dados apresentados na pesquisa de Almeida provém de informações dadas por professores que são também, por sua vez, sujeitos da pesquisa *Diagnóstico do Ensino na ECA* e, juntas, essa pesquisa contemplam o período 1989-1991. Embora enfoquem o professor de arte no ensino superior, e muitas vezes, os mesmos sujeitos, não desconhecemos que são modelos de pesquisas distintos, com objetivos diversos, níveis exploratórios e amplitudes diferenciadas, entre outros.

O que não deixa de ser interessante é observar a presença da contradição nas falas e expectativas dos sujeitos, estando as questões didáticas valorizadas por um grupo – o dos professores (e alunos) ouvidos pelo *Diagnóstico do Ensino na ECA* - e descartadas por outro - o dos professores de Artes da FAAP, UNICAMP e da própria ECA, entre outras instituições pesquisadas por Almeida.

O que nos interessa aqui não é compararmos as duas pesquisas, incomparáveis.

Queremos ressaltar é que a contradição realmente nos parece representativa da atual situação do ensino superior de artes: onde todos os professores dizem valorizar o ensino; onde uns valorizam o saber pedagógico e outros não, onde uns declaram o saber pedagógico importante, mas não vão além disso; onde outros tentam realmente expandir seus conhecimentos também em relação às questões do ensino.

Estudos que objetivem o professor e sua prática de sala de aula, são cada vez mais necessários, porque irão ajudar a tornar mais claro o que resulta do embate entre o ideário do professor e os limites da realidade.

Temos exposto nesta pesquisa um quadro do ensino superior, onde as questões pedagógicas do ensino são desvalorizadas em relação à atividade de pesquisa do professor, o mesmo se dando com o ensino de artes, sendo a prática pedagógica artística, supostamente dada ora como fator importante, necessário e desejável, ora como

---

<sup>98</sup> Ibidem p.231

importante, mas não necessário e não desejável, portanto, um estado contraditório e confuso.

Em relação às questões pedagógicas do ensino, dizer que são importantes, é dar-lhes valor. Explicitar como necessárias e desejáveis, implica em um movimento do professor em relação à elas; sugere que, refletindo sobre uma situação, o professor precisou do que não tinha ou sentiu falta do que não sabia e agora, ciente dessa necessidade, deseja fazê-lo.

O outro caso, o dos professores que valorizam o ensino, mas desinteressam-se da sua dimensão pedagógica, sugere um discurso onde, na realidade cotidiana do ensino, ou o professor trabalha sem refletir sobre a ação docente e as conseqüências dela sobre os alunos, ou ele faz o que sabe e pode - pressupondo-se suas intenções de realmente ensinar - e tem um discurso que é contraditório e confuso.

Tomamos aqui as análises feitas por Cardozo<sup>99</sup> sobre a conveniência de uma definição neutra de ensino, como a defendida pelos filósofos analíticos (Schaffer, Smith, Kneller, Chaves...), por nos permitir encontrar denominadores comuns para atos diversificados e permitir distinguir os elementos no processo.

“Ensinar, é o ato através do qual alguém que domina um conteúdo, tem a intenção de levar (por meios adequados) alguém que não o domine, a aprendê-lo. Acrescenta aí a necessidade de se levar em consideração a condição do ser que aprende.”

(CARDOZO *apud* CHAVES p.90)

“A intenção de ensinar é o elemento distintivo de uma situação de ensino em relação à outras situações em que se dá a aprendizagem por iniciativa daquele que aprende. (...) Está a intenção tão envolvida com os fins e valores que é praticamente um desdobramento daqueles.” (CARDOZO *apud* CHAVES p.103)

Dissemos anteriormente, citando Balzan, que o profissional do ensino superior entra para a carreira sem que se avaliem suas habilidades de professor<sup>100</sup>. Nesse caso,

---

<sup>99</sup> CARDOZO, M. Luiza Pontes. **Análise do Processo Didático em um Departamento Universitário**. 1982. Unicamp. (Mestrado)

<sup>100</sup> Conforme BALZAN 1997:7 Encontramos também várias referências ao despreparo didático do docente do ensino superior e perspectivas da sua atualização pedagógica em CARDOZO, *id. Ibid.* p.125-30.

faz sentido um professor de artes, de qualquer modalidade – fotografia, cinema, gravura, pintura, por exemplo, - que, como professor, valorize o ensino idealmente, mas que, honestamente, acredita não necessitar do saber pedagógico – esse desconhecido – para fazer o seu filme, sua fotografia, sua pintura, ou ensinar seus alunos a fazerem os deles. Ou, quem sabe, esse fazer docente do professor, o seja de tal forma, que o saber pedagógico tenha um caráter de tal modo específico que o professor o entenda como artístico e não como pedagógico.

A literatura nos mostra que o professor do ensino superior brasileiro está distanciado do universo do ensino<sup>101</sup>. Assim, pressupomos que o seu discurso em relação às questões pedagógicas seja num nível idealizado, ou, se não, tanto mais próximo dessas questões quanto maior o seu envolvimento nas preocupações do ensino: a busca pelo conhecimento docente, a discussão com seus pares, a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica...

Ocorreu-nos que o desinteresse pelas questões pedagógicas seja apenas um discurso onde o professor descarta o desconhecido – o pedagógico - , algo que na prática, não lhe faz falta.

Buscando compreender o pensamento contraditório que valoriza e refuta o saber pedagógico no saber artístico, passamos a pressupor que o professor-artista – como o chama Almeida – estaria inclinando a identificar-se mais com seu lado artista, que com o seu lado professor. O que queremos dizer é que acreditamos, que para os professores de arte pesquisados, há dois profissionais a exigir identidade: o artista e o professor.

Apresenta-se nos que tanto o grupo de professores da ECA, quanto o grupo de Almeida (que inclui sujeitos do grupo da ECA), têm fortemente identificados, seu papel de artista.

A questão, parece-nos, estar na identidade profissional de *professor* desses mesmos sujeitos.

---

<sup>101</sup> MARGOTTO, Leda. *Caracterização dos Problemas Didáticos dos Professores da Universidade Federal do Espírito Santo*. PUC- Rio de Janeiro. 1980. (mestrado)

O grupo da ECA, através do seu diagnóstico, sugere busca pelo conhecimento pedagógico e reflexão sobre o ensino pela necessidade - pois reuniram-se para pensar sobre a ação docente – enquanto que o grupo de Almeida ( e os elementos inclusos do grupo da ECA), parecem apenas idealizar o ensino, colocando-o num patamar irreal e abstrato. O alcance negativo da idealização do ensino, pode ser uma valorização “vazia, porque inarticulada com a ação e na qual o ensino tende a ser estereotipado como atividade cerceadora da liberdade, em oposição à uma também idealizada e irreal atividade artística que seria, por sua vez, livre e criadora.

O que denominamos anteriormente idéias remanescentes (Libâneo) ou mitos (como denomina Almeida a algumas dessas idéias), podem perfeitamente estar na raiz dessa “indefinição de identidades” que subjaz à docência artística.

De qualquer forma não se pode esquecer que no tempo presente, as identidades sociais estão sendo afetadas pela “desterritorialização das fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo” (GIROUX p.42), o que coloca os professores-artistas numa situação também cambiante.

A relação que se estabelece contemporaneamente, entre a particularidade (que é a tônica da condição pós-moderna) e a universalidade ( à qual se remetem os conceitos fundacionais), é conflituosa: perdemos muitos dos parâmetros que delineavam a relação do professor para com a Educação e a do artista para com a arte. O que queremos mostrar é que não se pode mais dizer ou pré-dizer funções ou papéis que já estiveram mais definidos.

São questões que se apresentam: como se estabelece, atualmente, a identificação do sujeito (professor-artista) particular, para com essas vocações universais - a de artista e a de professor? Identificar-se-á o professor com a universalidade do conceito de artista? Será que na condição pós-moderna o conceito particular e universal de *professor* é menos glamuroso - e esteticamente pouco consumível - justamente porque remete diretamente à tradição do pensamento ocidental, ao ensino que é o culto às certezas, à razão, à verdade?

Será que a identidade de artista caracterizaria *no professor*, as marcas da resistência, e da sua afirmação da diferença, uma vez que ele é um dos profissionais

“dos campos do conhecimento sem valor de mercado mais imediato, mas que são fundamentais de muitos pontos de vista, inclusive o da manutenção da qualidade dos sistemas educacionais em todos os níveis ?” (TAVARES, 1992 p.15)

A amplitude desse questionamento é tarefa que extrapola essa pesquisa, dessa forma, vamos apenas pontuá-lo esperando abordar tais questões em estudos futuros. No entanto, vale a pena descrever a passagem seguinte em que pesa a transitoriedade da identidade<sup>102</sup>:

“(…) a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (PESSOA *apud* NÓVOA p.9)

---

<sup>102</sup> PESSOA, Valda Inês Fontenele. **As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco – Acre.** (Campinas) S. P. FE Unicamp. 1999 dissertação (mestrado).

## 2.4 – Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino de Arte

Interessa-nos aqui explicitar referenciais para os conceitos e suas inter-relações, com os quais vamos trabalhar.

Nossa pesquisa está direcionada para a sala de aula onde o professor de arte ( das diferentes modalidades: pintura ou escultura ou fotografia ou gravura ) está atuando, isto é, está dando sua aula prática.

Uma disciplina é considerada prática – do grego *prattein*, agir – quando tem sentido das realidades concretas, quando adjetiva um conhecimento pela direção que lhe imprime.

A pedagogia, num certo sentido, também é a praxis da educação. Estamos portanto, no domínio da ação e dos caminhos pelos quais essa ação envereda em função dos saberes que a direcionam.

Pressupomos que dando forma à prática pedagógica do professor de arte, figurem os saberes específicos da sua modalidade artística a ser ensinada e os saberes relativos ao processo de ensinar. Em quaisquer dessas inter-relações que se equacionam para o tratamento da arte no ensino superior, equilibram-se as dimensões da teoria e da prática e “só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro<sup>103</sup>.”

Como o teórico e o prático são campos apenas abstratamente separáveis, estão sempre imbricados um com o outro, seja no ensino, seja na pesquisa:

“... a teoria encontra seu fundamento na práticas, porquanto esta “amplia com suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria.” Além disso a prática é finalidade de teoria, enquanto esta antecipa, de forma ideal, a prática que não existe. Entretanto, não é menos verdade o fato de que a prática “não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos.” E, por seu turno, a teoria possui uma autonomia relativa quanto à prática, porquanto não depende totalmente dela.” (OLIVEIRA apud SANCHES p. 15-16)

---

<sup>103</sup> VASQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977 p.241

Veiga<sup>104</sup> caracterizando a prática pedagógica para o professor de Didática apresenta-a constituída por dois lados – o teórico – “representado por um conjunto de idéias constituído pelas *teorias pedagógicas* e sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho”- e o lado objetivo – “constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as *teorias pedagógicas* são colocadas em ação pelo professor.”

Por aproximação, e à título de explicitar as equivalências, a prática pedagógica para o professor de Arte constituiria-se das teorias artísticas<sup>105</sup> pelo lado teórico e do conjunto de técnicas e procedimentos pelo lado objetivo.

O professor que é artista lida tanto com teorias artísticas da modalidade que ensina, bem como, por estar na função de professor, lida ( ou interessa-se ou deveria interessar-se para lidar ) com a dimensão didática (teórico-prática) que vai constituir a teoria paralela na qual vai buscar subsídio para traduzir a técnica artística e os procedimentos das operações em arte do professor-artista para o aluno.

Acreditamos que quanto mais o professor que é artista ampliar seus conhecimentos na dimensão didática, mais caminhos terá para articular a tradução da “arte do artista” para a “arte do aprendiz.”

Falamos em arte do aprendiz, ou seja, do aluno que aprende Arte, e com isso queremos abarcar todos os alunos de arte, os que são de cursos bacharelados e os de curso de licenciatura, porque consideramos as disciplinas práticas, em suas modalidades específicas, como o centro dos cursos de arte. É necessário que o aluno domine as modalidades artísticas de forma que possa, com a estreita colaboração das demais disciplinas do curso, escolher aquela na qual desenvolverá o seu ofício. Não se conhece um professor de Arte que não faça Arte.

Falamos também que é de domínio do professor traduzir a técnica e os procedimentos para o aluno. Citamos apenas técnica e procedimentos porque

---

<sup>104</sup> VEIGA, Ilma. op. cit. P.17

<sup>105</sup> Ver, a caráter de exemplo, o princípio do D.B.A. E. (anteriormente citado) e as disciplinas que o estruturam.

acreditamos que outros princípios envolvidos na atividade artística, como a poética, são de domínio pessoal do aluno e do seu intento em realizá-lo.

Temos acompanhado de certa forma a literatura brasileira publicada sobre o *Movimento da revisão crítica da Didática*<sup>106</sup> e foi à luz dessas exposições que nos aproximamos da evolução das propostas didáticas e das várias dimensões do saber didático. E talvez, justamente pela empatia solidária – na falta de termo melhor – que temos para como o Movimento da revisão crítica *em Didática*, em sua luta e complexidade por definir sua natureza e legitimidade, cujo acompanhamento temos feito como profissionais de ensino de áreas específicas ( e que só nos fez amadurecer para com essa problemática e confrontá-la, por nossa vez, com o ensino em nossas próprias áreas específicas ) é que torna-se exigente uma mera definição para didática. Assim, vamos buscar em Candau a especificidade da didática:

“É um conhecimento de mediação, sendo portanto importante que se baseie nas diferentes disciplinas da área de fundamentos, sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica. A didática tem por objetivo o “como fazer”, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao “para que fazer” e ao “porque fazer.” (CANDAU 1991 p.106-107)

Talvez devamos mais apropriadamente falar em didáticas, no plural, uma vez que o “*como fazer*”, e o “*para que e porque*” constituem “a unidade teórica que é formada pela apropriação dos resultados fornecidos pelos diversos campos de investigação através da prática singular e contextualizada de cada professor”<sup>107</sup>

“A essas diversas formas possíveis de se produzir a unidade da teoria através da prática contextualizada e singular chamamos Didáticas.” (MIGUEL, p.9)

---

<sup>106</sup> A história do Movimento da revisão crítica da Didática no Brasil podem ser consultados no trabalho de OLIVEIRA (1992): **A Reconstrução da Didática** - elementos teórico- metodológicos.

<sup>107</sup> MIGUEL, Antonio. Relação entre Didática e Disciplinas de Conteúdo in: **Cadernos de metodologia I**. 1985, p.4-11

Os estudos de Oliveira<sup>108</sup> que contemplam especialmente a análise do pensamento em Didática no Brasil, trazem algumas referências acerca da relação entre Didática e as diversas disciplinas curriculares:

“São também significativas as discussões acerca do relacionamento entre a Didática e as outras disciplinas curriculares, trazendo à tona, de forma bastante expressiva, questões referentes às relações entre o conteúdo e a forma, o geral e o específico, no tratamento do fenômeno do ensino.”(OLIVEIRA 1992 p.135)

“(…) Alguns estudos defendem a existência de matérias especiais para o tratamento do ensino de diferentes conteúdos ( Libâneo 1989 ), representadas pelas metodologias específicas ou Didáticas especiais – e que se devem responsabilizar pelas metodologias específicas.” (OLIVEIRA 1992 p.61)

Como se observa na primeira citação anterior de Oliveira (1992 : p.135) as preocupações e interesses explicitados pelos pedagogos são também os dos professores das disciplinas de conteúdos, isto é, menos dirigidas à delimitações das áreas do campo de atuação do que a compreender as intersecções entre elas.

Da mesma forma com que atualmente os pedagogos inquietam-se em atender a diversificação, especialização e ampliação da base de aptidões inerentes à divisão produtiva do trabalho<sup>109</sup>, temos, no outro limite, o profissional especializado que atua no ensino superior e a preocupação direcionada às relações pedagógicas no que diga respeito à sua própria especialização, como o caso do documento Diagnóstico do Ensino da ECA, anteriormente citado<sup>110</sup>.

É importante não esquecer que não estamos falando do profissional de arte que vai dedicar-se à docência da disciplina Prática de Ensino de Artes (tal como o físico que dedicar-se-ia ao ensino da física, o biólogo ao ensino da biologia, etc.; geralmente um profissional que atua nos cursos oferecidos pela área de Educação no ensino superior),

---

<sup>108</sup> Ver nota 105

<sup>109</sup> SORDI, Mara R. Leme. a Aula Universitária em Questão. in **Revista de Educação**. 1997.

<sup>110</sup> Ver nota 90.

mas o profissional de Arte que vai ensinar sua própria, distinta e especial modalidade: a pintura, a escultura, a gravura, a fotografia ...

Na citação seguinte de Oliveira (1992 : p.61), independentemente das reivindicações, da concretização e do oferecimento, pelas diferentes faculdades ou universidades, de disciplinas pedagógicas nos cursos de arte, ou de Didáticas especiais no curso de Pedagogia, o que nos chamou a atenção de forma especial, dado o nosso interesse em conceituar uma Metodologia do ensino da arte, foram as várias ocasiões em que os autores utilizam, na denominação do ensino de conteúdos específicos as expressões *Metodologias Específicas* ou *Didáticas Especiais*.

Metodologia do ensino de arte, seria a nosso ver, não apenas a dimensão didática desse ensino, mas essa dimensão em interação com o conteúdo específico da modalidade artística a ser trabalhada – que por si só também consiste numa outra unidade em termos da questão teoria-prática.

Para essa pesquisa os termos Metodologia e Didática são muito próximos, a tríade professor-aluno-conteúdo está em ambos, ambos assumem a função de procedimento, de modo de fazer.

Na modernidade a ênfase da Didática recaiu sobre o processo de obter aprendizagem, enquanto a Metodologia, vista como um conjunto, um tratado de procedimentos ordenados, enfatizou o caminho, o meio para um fim, a organização de modos de agir e pensar em função de uma finalidade<sup>111</sup>.

Considerando que a Didática é o conhecimento de mediação (CANDAU 1991, OLIVEIRA 1992, CRUZ 1985), as didáticas especiais ou metodologias específicas também são. E se na relação para com o conhecimento específico da área de conteúdo a didática é compreendida como unidade teórico-prática, a (por nós denominada) Metodologia ( do ensino de arte) também é.

---

<sup>111</sup> CASTRO. Amélia Domingues de. Notas e observações da emérica professora para esta pesquisa. Faculdade de Educação da Unicamp, 1991.

“Quando se defende explicitamente a identidade da Didática geral em suas relações com a prática de ensino, a Didática é entendida como naquele caso das metodologias ou Didáticas especiais, enquanto uma unidade em termos da questão teoria-prática.”

(OLIVEIRA, 1992 p.61)

Temos então a interação de amplos domínios teórico-práticos no ensino das disciplinas práticas de arte: o conteúdo da modalidade artística e a metodologia, cuja “especialidade” ou especificidade é um dos objetivos desta pesquisa.

Oliveira aponta duas linhas de pesquisa no processo de reconstrução do saber didático: a primeira, baseia-se na comparação da história da disciplina Didática com outras disciplinas curriculares; e a segunda, *assenta-se na contribuição dos estudos de sala de aula, onde o tratamento do ensino efetiva-se em seu caráter teleológico de praxis.* (OLIVEIRA, 1992 p.135 *grifo nosso*)

## **2.5 - Produção Artística em Disciplinas Práticas**

Nosso intento com o título acima é buscarmos subsídios para entendermos a produção artística na contingência das disciplinas práticas.

A leitura de estudos que abordam o caráter filosófico da criação da obra artística, a análise de algumas abordagens estéticas e o permanente confronto que fizemos com a idéia central desse trabalho – de iluminar a metodologia do professor em interação com a produção artística do aluno – foram gradativamente indicando direções onde era possível obter pistas para observar-se a interação professor- aluno- produção artística.

Procuramos em linhas gerais analisar algumas questões pertinentes à problemática da estética da produção.

Há muitas estéticas – se considerarmos a estética como o campo de especulação da experiência, no entanto, foi com o pressuposto de alguns filósofos italianos contemporâneos que compartilhamos o caráter filosófico e temporal da estética: “à abertura e à historicidade da experiência fazem face a abertura e a historicidade da filosofia.” (PAREYSON, 1984 p.18)

A estética da produção, situa-se para além da crítica, da Poética e da História da Arte. Diríamos que, grossíssimo modo, a estética da produção não tem um caráter **apenas** avaliativo, ou organizador e operativo ou de conhecimento, respectivamente. A estética da produção é a indagação minuciosa da praxis, onde a obra (na sua específica materialidade) vai sendo construída, e sendo construída vai direcionando o processo de produção. A obra vai dialogando com quem a faz, e se não houvesse cessação do diálogo o autor não saberia que a concluiu.

Acreditamos que enquanto a obra se constrói, e o aluno que a produz em sala de aula está dialogando com ela, isto é, tentando, experimentando, indo e vindo na sua produção, é possível interferência, é possível que um professor atento possa interagir, possa influenciar, interferir, auxiliar, ajudar.

Consideramos que nas disciplinas práticas, em suas diversas modalidades, o aluno vai operar por um certo período de tempo e construir um trabalho, um projeto, um objeto artístico (mesmo, como no caso das poéticas pós- modernas, que este objeto não tenha materialidade). A esse período operativo do aluno na disciplina prática chamaremos simplesmente processo criativo. O que qualificaria na disciplina prática, o processo criativo e o diferenciaria de qualquer outro processo seria a intenção – por parte do aluno – de produzir arte. O processo criativo é aquele no qual o aluno visa a produção artística, ainda que com esse intento – na certeza e segurança de sua intenção e na incerteza de como concretizá-lo – ele esteja *apenas* a apontar seus lápis, limpar uma chapa de cobre ou olhando um ângulo da janela.

O processo criativo é, hipoteticamente, um intervalo de tempo entre o mote da disciplina que é apresentado pelo professor (ainda que das mais diferentes formas, nas diversas etapas e com distintos objetivos) e a finalização do projeto pelo aluno (mesmo que seja uma operação curta numa pesquisa longa ou a feitura de uma etapa do trabalho no corpo de uma disciplina). O que nos interessa aqui é apenas abstrair um ponto de chegada e vamos usar um exemplo de Munari, *passim*, em *Arte como Mestiere*<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> MUNARI, Bruno. *Arte come Mestiere* Bari, Laterza, 1968

Digamos que o aluno, numa disciplina prática qualquer, vá criar o projeto para construção de um carro, um projeto de design longo e que talvez não se encerre no final do tempo letivo da disciplina ou até mesmo se conclua. No entanto aquele carro, para o aluno, não chegou a ser um trabalho significativo, o que o aluno achou que foi importante, o que foi criação seriam as maçanetas do carro: bom desenho, funcionalidade, durabilidade, e que uma vez construídas eram de perfeito manuseio...

Não tem muita importância para nós *o que* ou *qual objeto* foi considerado produto artístico – muito menos se o tempo de sua produção foi breve ou amadurecido ao longo das aulas – mas que seja artístico *no interior daquela disciplina prática*. Que o seja enquanto intenção do aluno e incluso nos objetivos da metodologia do professor.

Porque o professor das disciplinas práticas de arte objetiva, também, a que o aluno faça algo ou alguma coisa. As considerações docentes para com o produto estão implícitas no processo pedagógico, mas mesmo que o algo ou alguma coisa produzido pelo aluno seja uma performance ou qualquer outra forma conceitual de arte é ele, o produto artístico e sua feitura, que dão forma ao conhecimento significativo, ao conteúdo interpretado, à experiência concluída.

É interessante observar a noção de obra concluída ou acabamento pelos artistas, como se lê no estudo de Pfützner<sup>113</sup>:

“(…) Rembrandt compraz-se ainda em acabar cuidadosamente determinados pormenores d’A Ceia de Emaús como os pratos e a faca que estão em cima da mesa. Mas Goya limita rigorosamente o acabado ao próprio efeito dramático.” (PFUTZENREUTER, p.100)

Como dissemos, obter uma produção artística é operar criativamente, não importando se ao término daquela disciplina no curso superior o aluno tenha feito apenas um trabalho, porque produção artística não é quantidade, é concretude da expressão pessoal, é a praxis artística em sua consolidação.

---

<sup>113</sup> PFUTZENREUTER, Edson do Prado. **O desejo material: um estudo sobre o papel do material na Criação Artística**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado em Comunicação e Semiótica. 1992

“Dewey utilmente recordou quando disse que a obra não é nem a última etapa do processo, nem um efeito que a transcenda. Pelo contrário, é preciso dar-se conta de que a obra **inclui** em si o processo da sua formação no próprio ato que o **conclui**, e que o processo artístico consiste precisamente no acabar, no levar a termo, no fazer amadurecer: em suma, no *perficere*. (...) A obra no seu *acabamento* não é, portanto, separável do processo da sua formação, porque é, antes, este mesmo processo visto no seu *acabamento*.”  
(PAREYSON, 1984, p.147)

A produção artística assim colocada não fica sujeita a uma visão romântica da expressão do artista, onde a liberdade de criação e individualismo poderiam ser confundidos com a pureza e inocência do artista, ou genialidade e idealização, mas nela, “a **concepção de expressão** deriva do conceito de forma **conseguida** uma vez que a forma só é expressiva quando gera um significado – seu ser é um dizer<sup>114</sup>”

O filósofo Luigi Pareyson concebe a arte como *formatividade*. A estética proposta por Pareyson (1993:11) não é uma “metafísica da arte, mas uma análise da experiência estética (...) um estudo do homem enquanto autor da arte e no ato de fazer arte.”

O conceito de *formatividade* para este pensador (*Os Problemas da Estética* 1984 e *Teoria da Formatividade* 1993) qualifica a atividade artística em seus aspectos de pensamento e ação: totalidade interativa entre pensamento e atos práticos, raciocínio e atividade técnico- fabril.

A produção artística para a estética da *formatividade* é realização e também criação, inovação ontológica.

A arte não é realização de um projeto ou produção de acordo com regras dadas, ela é invenção. “Ela é um fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”(PAREYSON, 1984 p.32)

O conceito de *formatividade* qualificaria a atividade artística quando o “executar- produzir- realizar” fosse ao mesmo tempo, “inventar- figurar- descobrir”.

---

<sup>114</sup> PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética* São Paulo, Martins Fontes, 1984 p.30

Quando falamos em produção artística no ensino superior brasileiro de arte, colocamo-nos com algum distanciamento para com a noção modernista de expressão artística, não no sentido de ruptura, mas como um olhar crítico entre o que está posto e o que é devir. Embora a expressão em Arte tenha sua origem no romantismo, no Brasil sua crescente popularização parece ter origem na Semana de Arte Moderna de 1922, na capital, em São Paulo, “numa vinculação da cultura brasileira às correntes expressionistas, futuristas e dadaístas<sup>115</sup>.”

“A partir da Semana de Arte Moderna, acentuam-se os traços definidores de uma ruptura da *intelligenza* brasileira, dando como resultado específico, por um lado, a valorização do desenho como técnica e por outro, a exaltação dos elementos internos expressivos como constituintes da própria forma.”( BARBOSA, 1978..p.114)

Conceber a *expressão* como intrínseca à *produção* artística no ensino superior contemporâneo, é efetivamente, resgatar o termo em outras bases.

A produção artística relaciona-se tanto com o produto final alcançado como com a trajetória do aluno, seu autor, trajetória essa na qual insere-se o trabalho pedagógico do professor de arte. A interação entre o professor e o aluno na disciplina prática é íntimo e especial porque a produção artística do aluno absorverá o seu criador numa tarefa tanto técnica e artesanal ( e aqui até a mais recente tecnologia tem seu lado fabril) como imitativa e original.

Será de domínio do professor a tradução para o aluno destes princípios fundamentais.

Recorrendo ao pensamento filosófico de Pareyson, tentaremos clarear, a partir da sua teoria da formatividade, questionamentos estéticos que envolvem a compreensão da matéria artística, da produção artística e do processo artístico.

Na produção da obra artística existem correntes estéticas que apontam para acentuação da criatividade puramente interior, com a obra se esgotando na figuração da imagem interna – são os “românticos”.

---

<sup>115</sup> BARBOSA, Ana Mae T.B. *Arte Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. P.114.

Por outro lado, outras correntes de pensamento, não considerando supérfluas a produção e a realização materiais reivindicam o lado físico, material, da produção artística – são os “técnicos”, na voz de Pareyson.

Na concepção desse estudo, como já dissemos, quando falarmos de materialidade da obra estaremos necessariamente incluindo formas da anti-arte pós-moderna como obras conceituais.

Para Pareyson, o corpo físico da obra de arte, tomado em sua consistência física e realidade sensível, basta a si mesmo e constitui a totalidade da arte – o seu aspecto sensível faz falar os sentidos “espirituais”, uma vez que é através dela que a obra de arte se corporifica.

A matéria comum passa a ser diversa quando empregada artisticamente.

O aspecto final da obra resulta como é, precisamente pela natureza de sua matéria, mas incorpora na realidade da obra o autor, técnica, tradição, estilo.

A adoção da matéria da obra pelo artista, é um ato que dá qualidade à matéria porque libera suas possibilidades formativas e interpreta-a na sua natureza característica.

“O diálogo com a matéria é uma espécie de “obediência criadora”, que enquanto se sujeita ao vínculo transfigura-o em liberdade...” (PAREYSON, 1984 p.125)

O problema da técnica na arte tem sido visto ora como autônomo, singularizável, separável da criação artística, precedente ou subsequente à atividade do artista ou, pelo contrário, que a técnica se identifica totalmente com a criação, que é inseparável da atividade do artista.

Nosso pensador nos diz que o discurso sobre a técnica significa que “há na arte alguma coisa que se aprende”.

A técnica é, precisamente a primeira coisa a ser aprendida, isto é, “conhecimento da destinação artística de uma matéria e prática de sua manipulação artística”, para cujo domínio é necessário disciplina e trabalho:

“Não se trata de um ensino doutrinal, mas de tirocínio ativo: aqui não há outro caminho senão a imitação, não entendida como repetição mecânica de formas estáticas ou de módulos estereotipados, mas como retomada ativa de desígnios criativos e de gestos formativos”. (PAREYSON, 1984 p.128)

A imitação é vista como uma introdução à originalidade (que não é nunca um começo absoluto ou uma ruptura completa com a situação precedente), uma vez que parte do aprendizado lento e gradual que vai permitindo o encontro de si próprio através de outros.

Pareyson nos chama a atenção para o quanto pode ser original uma imitação e imitativa a originalidade, o quanto pode ser inventiva a disciplina e regulada a invenção e como são compatíveis o aprender e o criar.

Dessa forma todo ato criativo é, ao mesmo tempo, técnico, porque sustentado pela atividade fabril.

“Com o ofício penetram na arte os aspectos que lhe são indivisivelmente conexos, isto é, a disciplina, o trabalho, a habilidade: a disciplina que, com duro exercício leva à conservação fecunda e ativa dos modos de fazer, criando um hábito operativo; o trabalho que implica em contínuo contato com a matéria, numa assiduidade vigil e constante, numa soléfrica incansável e precisa; a habilidade, i.é., a posse de atitudes ao fazer, memória operativa tornada energia formante, reserva ativa de todos os recursos, domínio e mestria. “ (PAREYSON, 1984 p.129)

As regras da técnica se consideradas em sua eficácia poética deixam de ser preceitos e fórmulas e passam a ser “advertências para tirar da arte precedente sugestões e esteios para operações novas e inventivas.”

Na visão de Pareyson é possível conciliar as divergências entre “românticos” e “técnicos”, se houver uma adoção da materialidade da obra pelos primeiros – considerando a importância da matéria – e se os segundos considerarem a autonomia do material (que impõe limites e abre possibilidade), e a interioridade do artista, que deixa sua marca pessoal na realização.

Na formação da obra, as primeiras observações sobre o processo artístico vieram dos próprios artistas e não da filosofia. Convergindo para o processo artístico existem também importantes contribuições da psicologia.

Dewey, na sua filosofia “ativa” do homem, fala do processo artístico através de atos reativos que se acumulam em direção de um cumprimento e de atos seletivos que contribuem para a interpretação de todos os fatores numa totalidade<sup>116</sup>.

O pensamento filosófico de Pareyson é original no sentido de que não situa, na problemática da produção artística, a forma como anterior ou posterior à sua execução – o que levaria o processo artístico a ser “cópia de uma imagem interna (estética de Croce) ou essencialmente realização – a imagem só é encontrada quando finda sua execução (Alain).”

A proposição de Pareyson aponta entre as duas teses, atenuando seus extremos e avançando de sua problemática.

O processo artístico estaria assim, caracterizado pela simultaneidade de invenção e execução, pela co-presença de incerteza e orientação e seria dirigido pela dialética da forma em formação e da forma conseguida.

O processo artístico é a busca de acabamento, de consolidação e o caminho desse processo é o trajeto da ação no intento de conseguir a própria inteireza.

**“A condição de tentar é uma união de incerteza e orientação, em que a incerteza não está nunca tão abandonada que ignore outros recursos além do acaso e a orientação não é nunca tão precisa que garanta o êxito: trata-se de uma condição em que não há outro guia senão a expectativa da descoberta e a segurança e a esperança de sucesso... e esta expectativa se faz operativa como adivinhação da descoberta, e o êxito, embora sendo apenas o objeto de uma esperança, exercita uma verdadeira e própria atração sobre as operações das quais será o resultado. E é justamente esta a condição do processo artístico.”(PAREYSON, 1984 p.141)**

A Estética da produção nos apontou a tese de que a obra acabada inclui na sua inteireza o processo artístico.

---

<sup>116</sup> PAREYSON (1984) apud DEWEY p.140.

Para nós, a produção artística é contemplada quando o artista-aluno obtém, na operatividade do trabalho artístico, a obra acabada.

A Estética de Pareyson mostrou que a obra artística e o seu criador subordinam-se à matéria de que se constitui a mesma obra. Que o processo técnico-fabril – a imitação ativa e formativa – constitui-se no aprendizado do artista. Que a imitação é uma introdução à originalidade.

Mostrou que a disciplina, a habilidade e o trabalho constituem as formas de ação onde a única regra é o tirocínio do artista. Que a condição de tentar (união da incerteza e da orientação) e a expectativa da descoberta são motivações para a operatividade do artista que busca a perfeição, o acabamento, a inteireza.

## **2.6 - Professores de Arte e produção artística do aluno**

Nossa intenção agora, é compreender o papel do professor de arte que atua nas disciplinas práticas, e sua contextualização na situação onde se encontram o aluno-artista e a obra em produção.

Como concorrerá a presença e a participação do professor de artes, para que a operacionalização do pensamento artístico se faça, de forma que a produção artística do aluno se concretize, unindo pensamento e ação, imagem e materialidade?

Segundo os nossos referenciais, que viemos delineando com os estudos anteriores a este, a produção artística implica além de execução, em acabamento, que se configura num “continuum” entre o fazer e o inventar, e alia conteúdo (assunto, tema) e forma (perfeição técnica).

Berger e Luckmann<sup>117</sup> nos falam que é extremamente difícil para o artista usar a linguagem cotidiana para falar do universo artístico porque é preciso “um deslocamento

---

<sup>117</sup> A obra **A Construção Social da Realidade**, de BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas, insere-se na problemática da determinação existencial do pensamento. Extraímos dessa obra a idéia dos

radical para sair da vida cotidiana, da linguagem comum, para o campo finito de significação”- como a arte.

“Produz-se uma radical transformação da consciência. (...) Um importante problema do artista é ele interpretar a coexistência dessa realidade (cotidiana) com os enclaves da realidade em que se aventura.”(BERGER LUCKMANN p.43-44)

O que nos chamou a atenção para a leitura dos autores acima, e sempre levando em consideração o nosso objeto de estudo, foi a possibilidade de aproximação do professor para com a produção artística do aluno, através da *identificação* e da *antecipação do outro*.

A identificação é a do artista para com o aprendiz, do professor que é artista reconhecendo no aluno o artista em potencial, o que há-de-vir.

A antecipação do outro é uma consequência de tê-lo reconhecido, de tê-lo identificado, considerando-se que o professor- artista, tem conhecimento prévio do universo artístico, que ele já experienciou a produção na modalidade artística em que o aluno está trabalhando. O professor “já esteve” no campo da arte, nesses “enclaves da realidade” e sua experiência constante com a produção artística – porque é inadmissível um professor de arte de disciplina prática que não faça arte – poderia antecipar o aprendiz, e nessa antecipação poderia construir, uma metodologia, do ensino de arte movido pela intencionalidade de ter um papel ativador nesse ensino. Um professor, que ciente de que o pensamento humano funda-se na atividade humana pudesse, pela especificidade da sua metodologia, oferecer uma base concreta para a experiência do aluno.

Pressupomos que o domínio do conhecimento teórico- prático da arte na modalidade que ensina<sup>118</sup> possa facilitar ao professor a construção de metodologia de

---

autores de Arte como campo finito de significação, levando em conta o pressuposto de que o pensamento humano funda-se na atividade humana.

<sup>118</sup> Nos referimos ao ensino no nível superior onde o conhecimento intuitivo não pode mais ser o “único” (como no artista auto- didata), tendo em vista a formação teórica necessária e pré- requisito para o desempenho da condição de professor universitário.

ensino que não se limite a aspectos dos procedimentos, mas que atuem na operatividade do aluno no sentido de propiciar condições para a criação artística, para a invenção, ou para que o processo criativo do aluno seja *ativo e formativo* – que no dizer do filósofo Pareyson (op.cit.) são as condições da obra de arte quando em produção.

Para situarmos a relação entre professor, aluno e produção artística, buscaremos referencial nos trabalhos da psicologia genética de Piaget, cujas contribuições são essenciais na compreensão da evolução das formas adaptativas de pensamento que compõem o trabalho intelectual e artístico.

A noção de desenvolvimento do ser humano, para Piaget é formada por fases que se sucedem e se inter-relacionam, até que se atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade<sup>119</sup>.

O indivíduo é considerado um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final, não alcançado por completo.

O ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica.

“A inteligência irá desenvolver-se tanto ontogeneticamente quanto filogeneticamente, sendo considerada, portanto, uma construção histórica.” (MIZUKAMI p.61)

O desenvolvimento ontogenético é entendido no sentido de uma maior mobilidade intelectual e afetiva, de um adualismo inicial até a formação do pensamento hipotético-dedutivo, a abertura a todos os possíveis, e o desenvolvimento social, deve caminhar no sentido da democracia, que implica deliberação comum e responsabilidade pelas regras que os indivíduos seguirão<sup>120</sup>.

Para a epistemologia genética, o conhecimento é considerado como uma construção contínua.

---

<sup>119</sup> Segundo Mizukami, M. *Abordagem Cognitivista*, em sua obra *Ensino: as abordagens do Processo*. P.59-83

<sup>120</sup> *ibidem*

“De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma diferenciação completa e não de intercambio entre formas distintas.

... Por conseguinte, se não há no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos.” (PIAGET. 1978 a p.6)

A noção de sujeito para a epistemologia genética, não é psicológica ou política, mas epistêmica, refere-se ao “ser sujeito” comum a todos os indivíduos. Esse sujeito epistêmico é um sujeito operativo.

Nos estudos de Piaget<sup>121</sup>, buscamos as bases do trabalho inteligente do ponto de vista do seu desenvolvimento, na integração dos seus aspectos funcionais e estruturais.

Compreendemos que a teoria de Piaget enfatiza a iniciativa e a atividade do sujeito, e que quanto mais se lhe permitir o uso da experiência direta, quanto mais ele participar da organização coletiva e escolar, mais poderá enfrentar a solução de problemas, a tomada de decisões e a colaboração com outros<sup>122</sup>.

O entendimento da postura pedagógica do professor é dado em função do seu papel ativo, no sentido de ativador do processo de aprendizagem, porque será sempre um desafiador, incentivador, um solicitador, a agir sobre o processo criativo do educando.

Tentaremos a seguir, explicitar a importância do papel ativo do professor dentro do construtivismo interacionista.

---

<sup>121</sup> A obra *Piaget e a Filosofia*, de B. Freitag, indica aspectos relevantes na obra de Piaget, envolvendo concepções de sujeito, ciência e sociedade. Freitag caracteriza algumas conceituações como modernistas, envoltas em concepções positivistas e, simultaneamente impregnadas de idéias pós-modernistas. Essas idéias são representadas pela preocupação de não fragmentar e particularizar o todo, mas concebê-lo de forma integrada, centrando as concepções na história e na dialética. FREITAG, Bárbara. *Piaget e a Filosofia* São Paulo, Ed. da Unesp. 1991

<sup>122</sup> CUNHA, Maria Auxiliadora. *Didática Fundamentada na Teoria de Piaget*. 1986 p.91

Se os resultados elaborados pelo conhecimento estético-técnico e fornecidos previamente pelo professor de artes, sem atividade do aluno, deixam-no distante de uma assimilação com base concreta, interessa-nos a prática pedagógica enquanto promotora do interacionismo entre o aluno- artista e sua obra, na busca de uma estruturação de pensamento – o que tornaria viável, a “obra em sua plenitude”, em seu acabamento.

Um dos postulados da psicologia genética é de que o sujeito age em função de suas necessidades, e que estas são originadas da quebra de equilíbrio entre o indivíduo e o meio: entre fatores de ação externa e fatores de organização interna.

“Na teoria de Piaget essa equilibração é o processo pelo qual as estruturas se geram de modo integrativo, levando gradualmente o indivíduo a uma compreensão mais perfeita da realidade exterior.” (CUNHA, M.Auxiliadora p.36)

A coordenação das estruturas do sujeitos com o objeto do conhecimento, os desafios do meio, de forma gradual e complexa gera uma estruturação mental coerente que vai permitindo a ampliação da compreensão do indivíduo.

Essa estruturação do pensamento tem um caráter adaptativo, pois inserida na relação do sujeito com o seu meio, e comporta duas fases, a assimilação e a acomodação<sup>123</sup>.

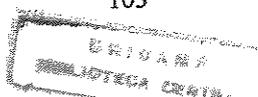
“A adaptação inteligente comporta a assimilação na medida em que incorpora a seus quadros, os dados da experiência e assim realiza uma estruturação não passiva, mas devida à atividade do sujeito. A acomodação é inseparável da assimilação: à medida que novos elementos são incorporados a esquemas já existentes, a inteligência modifica a estes, para ajustá-los a novos dados.” (CASTRO 1969 a p.92)

A partir da adolescência, segundo a psicologia piagetiana, o pensamento começa da teoria, de modo a estabelecer hipótese ou verificar as relações entre as coisas.

As situações reais, nesse momento, incluem entre suas inter-relações, as possibilidades geradas hipoteticamente.

---

<sup>123</sup> CASTRO, Amélia A F.D. de. Bases para uma Didática do Estudo. 1969a p.92.



Piatelli- Palmarini (*ibidem*), diz que as operações da razão constituem sistemas de conjuntos, caracterizados por uma certa estrutura móvel e reversível, que não poderia ser explicada pela neurologia, nem pela sociologia ou pela psicologia, senão a título de formas de equilíbrio em direção às quais tende todo o desenvolvimento.

“(…) enquanto que o dinamismo funcional da assimiliação e da acomodação, ao mesmo tempo em que respeita essas heterogeneidades estruturais, permite seguir o equilíbrio progressivo e apreender, por esse próprio fato, o papel específico da vida mental, que é conquistar uma mobilidade e uma reversibilidades completas, impossíveis de realizar no plano orgânico<sup>124</sup>.”

As relações possíveis para este estudo, entre os pensamentos do filósofo Pareyson e Piaget, respeitadas as suas áreas específicas, situariam-se na **operatividade do sujeito**, e na **condição de tentar** (Pareyson 1984: 141) quando o sujeito, através da construção ativa, apoiada em objetos sobre os quais age e organiza sua ação, também abstrai e constrói o aprendizado das estruturas lógicas.

O professor de arte é visto aqui no sentido de quem promove situações problematizadoras para o processo de criar, onde as ações do aluno o conduzam à descobertas e à dedução. Se considerarmos as situações problematizadoras como abertas, verdadeiros locus de problemas multifacetados, um completo jogo de avelórios<sup>125</sup>, as descobertas e deduções tenderão a conduzir em múltiplas direções, inclusive as pouco delineadas como as inferidas das falas a seguir, de Piaget e Sogabe<sup>126</sup>, respectivamente:

---

<sup>124</sup> PIAGET, Jean. in PIATELLI – PALMARINI, M. **Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem**. P.369-370

<sup>125</sup> HESSE, Herman. **O Jogo das Contas de Vidro**. Ensaio de biografia do Magister Ludi José Servo, acrescida de suas obras póstumas. São Paulo, Brasiliense, 1969 2a ed.

<sup>126</sup> SOGABE, Milton. **Imagem y Material**. PUC – São Paulo. 1990 Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica.

“A educação artística, menos ainda que as outras formas de educação, diz Piaget, não pode contentar-se com os processos de transmissão e aceitação passivas. “A beleza como a verdade”, diz ele, “não recria senão o sujeito que a conquista.”<sup>127</sup>

“O trabalho da lapidação da sensibilidade humana está relacionado com o próprio trabalho na lapidação de outros materiais existentes na natureza.” (SOGABE, 1990)

## **2.7 - Algumas considerações sobre o uso do vídeo na pesquisa de sala de aula**

O estudo do vídeo na pesquisa de sala de aula, dirige-se à problemática do próprio meio como forma de investigação e como registro documental.

Tentaremos uma breve análise desses dois aspectos, que representam uma abordagem da realidade através dos multimeios, e que na nossa visão, são a construção teórico- empírica imprescindível na tarefa de representar o fenômeno reduzido a seus aspectos mais relevantes.

Como forma de investigação, o vídeo é discutido em sua perspectiva de instrumento exploratório e constitutivo da realidade que investiga.

Como registro documental o vídeo é abordado através da semiótica peirceana, onde se intenta captar o fenômeno estudado em linhas amplas, no que e como se apresentam, as relações entre a forma – a linguagem videográfica – e o conteúdo – as práticas pedagógicas.

Nosso traçado da função cognitiva do vídeo como pesquisa das práticas pedagógicas de sala de aula busca seus fundamentos basicamente em estudos do filme etnográfico.

Se os registros – eletrônico da imagem e fotográfico sobre a película – diferem, suas concepções tem proximidades que nos permitem importantes clarificações.

---

<sup>127</sup> CASTRO, Amélia A. D. de. No livro **Piaget e a Didática** cita à p.28 o artigo de Piaget “A Educação Artística”, publicado na Revista de Pedagogia, S. Paulo, XII (21) 137-9. 1966

Seus fundamentos metodológicos tem especial relação para com o nosso trabalho, uma vez que as imposições instrumentais, seus elementos de variação e o direcionamento do pesquisador assemelham-se entre o filme etnográfico e o vídeo, quando na condição de pesquisa de campo.

Para Claudine de France, em *Cinema et Anthropologie* (1989) o objetivo do filme etnográfico é, em primeiro lugar, situar ao observar a complexidade do fenômeno estudado, através da multiplicidade de interações de que se constitui. Consideramos suas afirmações também válidas para o vídeo, na perspectiva de que para esta pesquisa, o vídeo teve um único produtor e observador que foi a pesquisadora. Assim, quando a pesquisadora coloca-se como observadora, ela re-situa-se para com o fenômeno estudado.

Como o filme etnográfico, o vídeo, em princípio, é uma forma de conhecimento porque possibilita a compreensão do homem (político – econômico – social e culturalmente) através dos fenômenos observados.

O aspecto cinestésico do vídeo recupera ao pesquisador a presentificação do fenômeno, fora dos locais ou situações de origem.

O vídeo da mesma forma que o filme etnográfico,

“comporta a vantagem, de ordem científica de ter a atenção como um fato original da cinematografia por ser uma entre outras formas de observação e expressão.”  
(FRANCE, 1989. p.6)

A presentificação do fenômeno como se apresenta, já comporta em si, através da sua linguagem específica de vídeo, a metalinguagem, como elemento constitutivo.

As etapas de trabalho com o vídeo, desde a produção até o caminho da síntese, o produto acabado, o documento, incorporam a metalinguagem, porque é sempre um “falar sobre”, mesmo que não traga no seu conteúdo uma única palavra explicativa do pesquisador- produtor.

A lente da câmera é o olho do pesquisador, por onde ele grava o seu recorte da realidade. Tal recorte implica, como qualquer outra forma de pesquisa, na articulação das variáveis presentes na circunstância e na pressuposição de outras, subjacentes.

A redução da extensão do real, no recorte, e a condensação do recorte, na edição, implica num posicionamento do pesquisador frente aos dados que não devem permanecer e os que são indispensáveis.

A seletividade dos dados de campo já é uma pré-estruturação do fio condutor do trabalho.

O processo de análise e síntese feitos pelo pesquisador – produtor estrutura-se nas operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos fenômenos observados e mostrados através do vídeo.

A intenção do pesquisador que faz o vídeo é o gesto formativo que o concretiza. Queremos dizer com isso que os sentidos, a significação, pré – existam na concepção do pesquisador.

O caráter dual do vídeo, sendo na sua gênese tanto exploratório como expositivo, porque utilizado no nosso caso em pesquisa, não impedem, mas dificultam uma estruturação prévia, rígida e inflexível da parte do pesquisador.

Os sentidos são inerentes aos próprios fenômenos, gravados em vídeo, eles trazem em si o sentido histórico e social do contexto, mas a significação, i. é. a relação desse sentido interior, com a exterioridade, só lhe serão acrescentados pela interpretação que se fizer sobre eles.<sup>128</sup>

“O conteúdo, o sentido de uma narrativa será então, sempre outro discurso alçado à condição de seu interpretante (Peirce). O conhecimento de uma realidade significativa, do universo de sentido ou do “mundo” de um discurso narrativo, se realiza por meio da construção de uma outra sequência discursiva.” (DURIGAN, 1981)

---

<sup>128</sup> DURIGAN, J. A Construção do Encontro: análise e interpretação. in: ORLANDI, Eni. Et all. *Sobre a Estruturação do Discurso*. Campinas, S.P. Unicamp. 1981. (mimeo.)

A presentificação do fenômeno na reprodução da fita de vídeo, e a metalinguagem comportam-se como dois vértices de uma mesma realidade, implicam na “presença” objetiva do fenômeno, e ao mesmo tempo do discurso sobre ele.

Os vídeos não são meras ilustrações de uma situação já definida a priori, mas conteúdo e forma, “ser” e “dizer”, meio e consciência interpretadora.

Eles são, pela sua natureza, unidades complexas de significação, constituindo-se tanto da matéria do fenômeno, quanto de sua interpretação.

Questões sobre a veracidade do fenômeno, e não neutralidade da produção implícitos no vídeo de pesquisa coexistem inevitavelmente.

“De acordo com as idéias de Volochinov todo signo reflete e retrata o real; ele carrega em si parte das qualidades do real, mas também apresenta um grau de interferência próprio do seu fundamento. Assim entendido o conceito do signo, fica declarada a morte da idéia idealista de um signo neutro, totalmente transparente.” ( LAURENTIZ apud VOLOCHINOV p.144)

Um outro aspecto estudado na etnografia fílmica e que nos chama a atenção no uso do vídeo, é o ato de sublinhar, de ressaltar elementos da imagem.

Do fato de chamar a atenção para alguns aspectos, para cujo processo técnico são utilizados os planos, os ângulos de visão, os movimentos de câmera, os elementos de duração temporal e espacial, constitui-se a postura de delimitação do pesquisador produtor.

A delimitação visa a manutenção da precisão, embora o controle dessa precisão seja imperfeito e, no dizer de France<sup>129</sup>

“(…) o controle imperfeito que exerce sobre o material filmado... é compensado pela profundidade dessas relações (pluridimensionalidade do comportamento técnico e das manifestações marginais) que ele (etnólogo-cineasta) descobre no exame ulterior desta mesma matéria”. (FRANCE, 1989 p.28)

---

<sup>129</sup> FRANCE, Claudine de. *Cinema et Anthropologie*. 1989.

Os elementos de delimitação também são constructos da linha condutória do vídeo na pesquisa de sala de aula.

A opção pelos elementos sublinhados, pela linha dominante derivam tanto da instrumentação, quanto da atitude metodológico adotada, como da “performance” do fenômeno estudado.

A atitude metodológica para o uso do vídeo, adotada na pesquisa da prática – pedagógica dos professores das disciplinas práticas de arte, iniciou-se por uma tendência exploratória, que acompanhou o processo de investigação de todos os casos estudados.

“Esta atitude repousa sobre o postulado metodológico de que a observação direta, imediata, reside no ponto de referência, centro universal de todos os outros modos de observação. A reprodução filmica simula à sua maneira a observação direta e constituiria uma montagem dos momentos mais significativos. “ (FRANCE, 1989 p.273)

O aspecto exploratório pressupõe, no nosso caso, a discussão do vídeo como instrumental de pesquisa.

Trataremos brevemente a seguir, do vídeo como Registro Documental.

O design da produção videográfica desta pesquisa intentou uma trajetória metodológica que conduzisse a um vídeo único que pudesse “traduzir” para o possível expectador, as interpretações das práticas pedagógicas observadas.

As razões pelas quais frustramo-nos, serão explicadas mais detalhadamente quando tratarmos, na Parte III da pesquisa, do vídeo como registro das observações de sala de aula, mas a razão principal, pela qual o nosso intento mostrou-se vão, foi a nossa opção em determinar um momento a partir do qual a identificação das instâncias que constituem ou indiciam o objeto de estudo – a metodologia de ensino do professor – já se haviam “apresentado” e uma reunião de “casos” ou de “metodologias” embora tivessem elementos estruturantes comuns, mostraria-se pouco relevante, superficial e artificial numa única edição de imagens.

É preciso entender que chamamos artificial à edição de imagens de fragmentos de aulas de modalidades artísticas diferentes, gravadas sob diferentes condições, a cuja organização seria difícil dar uma unidade tanto narrativa quanto estética.

Isto posto, temos dois tipos de registro documental de imagens nessa pesquisa: os REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO sem edição e os REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO (editados).

Os registros sem edição são as fitas de vídeo gravadas nas situações onde se buscou apreender o objeto de estudo e incluem na própria seleção do que foi gravado, a interferência da câmera que mostra o que é que se vê, pelo ângulo de quem fez.

Como registro, além de incorporar o autor, a fita de material sem edição, anexa, tanto o tempo de registro decorrido, com a câmera acionada, como o tempo histórico, ela registra o evento nas suas condições históricas, além de carregar as marcas da tecnologia de sua época.

Seu fundamento básico é o sentido que seu conteúdo - as práticas pedagógicas dos professores de disciplinas práticas de Arte no ensino universitário – têm, para as consciências interpretantes.

Os registros de observação de aula em vídeo editados, embora com a intencionalidade de apenas selecionar elementos e sublinhar partes relevantes para a análise, ainda assim mantém muitas características do registro sem edição.

O fundamento dos vídeos editados está nas significações produzidas por seu conteúdo em relação às metodologias de ensino dos professores sujeitos da pesquisa.

No caso desta pesquisa, enquanto no Registro sem edição a própria sequência da aula observada constrói uma narrativa, no Registro editado a sequência se perde, ou está em vias de perder-se.

Nossa intenção centrou-se em resguardar a coesão e coerência interna das instâncias – os fragmentos significativos excertados do material original – e, ao editá-los na sequência em que apareciam no material gravado e sem edição, intencionávamos reduzir as interferências da pesquisadora sobre os dados, pelo menos no que fosse possível.

A truncagem, alterando às vezes vagamente um plano anterior, o salto das imagens, caracterizam o Registro editado como uma colagem geralmente desprovida de articulações e de senso dramático.

O roteiro possível para o Registro editado reside nas suas unidades significativas.

Nessa pesquisa, as unidades significativas são categorias que surgiram da teoria e se ampliaram no trabalho de campo, o que também ocasionou o aparecimento de novas categorias.

O modelo qualitativo desta pesquisa prevê o possível surgimento, durante a coleta de dados, de elementos que orientem ou reorientem a pesquisa e a própria seleção dos dados. A análise constante do material gravado em vídeo, logo depois da sua obtenção nas situações investigadas, possibilitou a configuração dos dados, o seu agrupamento e a delimitação de categorias, de acordo com os objetivos da pesquisa.

O trabalho de campo desta pesquisa, em vídeo, apontou para três grandes grupos onde se insere a **imagem visualizada** da prática pedagógica dos professores estudados.

No primeiro grupo estão as atividades pedagógicas que sublinham a técnica (onde o professor mostra como se usa um instrumento, como se direciona o pincel para o agregamento de tinta etc.).

No segundo estão as situações em que o professor referencia alguma teoria do conhecimento (onde o professor cita o desenvolvimento do trabalho de algum artista, ou fala sobre um conceito Estético ou Crítico de Arte etc.).

No terceiro grupo estão as situações em que o professor se coloca frente à produção artística dos alunos (direcionamentos, sugestões, proposições, comentários do professor, correções por ele feitas etc.).

Esses grupos também englobam imagens da prática pedagógica onde se subtende essas atividades seja através de decodificação não verbal (gestos, expressões...) ou decisões implícitas na ação do professor nas situações observadas.

Um fato comum e observável em todos os três grupos de situações, é a forma, o **como** a situação se dá.

Esse fato, a promoção da construção do aprendizado do aluno é de tal modo qualitativo que permeia todas as situações de forma próxima, parecida, embora as situações sejam diferenciadas.

Deixaremos essa “construção” que está no cerne do processo criativo, para a análise dos dados.

Os três primeiros grupos de situações onde se dá a prática pedagógica, remetem-nos à Ideoscopia Peirceana.

Charles Peirce, em “Trechos de Cartas para Lady Welby” explica que a Ideoscopia “consiste em descrever e classificar as idéias que estão na experiência ordinária, ou que naturalmente brotam em conexão com a vida comum, independentemente de sua feição psicológica.”<sup>130</sup>

Quando nos utilizamos da fenomenologia de Peirce, intentamos agrupar e distribuir, numa primeira análise, as categorias que a pesquisa exploratória em vídeo nos forneceu.

Como nosso objeto de pesquisa apresenta diversas facetas, as análises posteriores tenderão a aprofundar as categorias à luz dos outros estudos teóricos feitos.

Poderíamos nos utilizar do pensamento de Peirce em diferentes e cada vez mais profundos níveis de análise, mas nos limitamos, para os propósitos desta pesquisa, na utilização da ideoscopia peirceana no tratamento dos REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO.

Peirce reuniu as idéias em três classes,<sup>131</sup> as de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. Na categoria de primeiridade:

“estão os sentimentos ou qualidades puros, tais como prazeres, cores, sons, odores. Trata-se de fenômenos independentes dos demais, singulares, completos em si mesmos e constituindo livres possibilidades de experiência. A categoria de secundidade refere-se a ocorrências reais que são relações de duplo termo, nas quais uma coisa acontece à outra. Na categoria de terceiridade estão os fenômenos de termo triplo, que implicam conexão entre outros dois fenômenos. O signo é um exemplo de terceiridade: algo que equivale a alguma coisa para alguém sob certo aspecto” (PEIRCE)

Na fenomenologia peirceana encontramos fundamento para os diferentes grupos de situações que abrangem as diferentes atividades de sala de aula.

---

<sup>130</sup> PEIRCE, Charles S. **Semiótica e Filosofia**. Textos Escolhidos. São Paulo. Cultrix. 1984

<sup>131</sup> PEIRCE, C.S. Escritos Coligidos. **Os Pensadores**. 4(quarto) ed. São Paulo, Nova Cultural. 1988

A prática pedagógica dos professores, como relação teórico – prática, refere-se a todas as categorias peirceanas, ora prevalecendo a primeira, ora a segunda, ora a terceira.

Prevalece a primeiridade, quando a prática pedagógica refere-se a si mesma, através da genuinidade e especificidade do fazer “daquele” professor, da unicidade da circunstância. Prevalece a secundidade quando a situação implica geralmente, em situações práticas, de caráter técnico, isto é, quando a relação se dá no momento presente com uma “resposta” imediata. Prevalece a terceiridade quando a prática pedagógica se estrutura na exposição conceitual.

De acordo com a nossa visão, as atividades que privilegiam a técnica, o fazer, situam-se na categoria de secundidade porque tratam-se de atividades práticas, que caracterizam o momento presente ou a circunstância onde este aspecto do fazer se faça necessário.

As situações da prática pedagógica que se fundamentam no conhecimento codificado referem-se à categoria de terceiridade. Situam-se aí porque implicam numa relação entre objeto do conhecimento, seu *representâmen* e sua significação.

As situações pedagógicas do terceiro grupo apoiam-se fundamentalmente no processo criativo desenvolvido pelo aluno e orientado pelo professor. A produção artística do aluno, via de regra, é a materialidade, o suporte sobre o qual se dá a situação.

O aprendizado do aluno estampa-se nesse suporte e nele imprime-se a experiência que o mesmo vai adquirindo no seu percurso de observar, perceber, analisar, interpretar, experimentar, reestruturar...

Sobre a materialidade da obra do aluno, todo o processo é atividade artística, e portanto primeridade. Essa atividade para o aluno é trabalho pessoal, “experiência pura”, criadora. A técnica nessa situação, está em função do ato criador, porque através do conhecimento técnico se produzem os diferentes níveis da resposta estética.

O professor insere-se na situação como promotor das soluções de primeiridade (estéticas) através do uso diferenciado das técnicas (poéticas).<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. op.cit. p.24

“...Se nos lembrarmos que a estética tem um caráter filosófico e especulativo enquanto que a poética, pelo contrário, tem um caráter programático e operativo, não devemos tomar como conceito de arte aquilo que não quer ou não pode ser senão um determinado programa de arte...particular e histórico”. (PAREYSON, 1984 p.24)

**PARTE III**  
**Concepção Metodológica**

### 3.0 - Investigação Qualitativa

Entre os possíveis modelos de pesquisa que poderiam nortear o estudo das situações de sala de aula, onde se dá a prática pedagógica dos professores estudados, situa-se a investigação qualitativa.

Trata-se de uma abordagem qualitativa que na área educacional é, algumas vezes, chamada de etnográfica ou naturalística, porque se caracteriza pela observação sistemática das situações reais de campo onde os fenômenos tem maior probabilidade de ocorrer naturalmente e a partir dos quais podem ser desenvolvidas hipóteses e teorias, assim como pelo seu caráter aberto e flexível.<sup>1</sup>

Para Ludke & André<sup>2</sup>, estudiosos dessa forma de abordagem, a própria origem do modelo etnográfico em educação deu-se em função de responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional. A abordagem qualitativa adveio da necessidade de procurar compreender a complexidade e dinamismo “da teia quase inextrincável” de variáveis que agem no campo educacional.

Seus pressupostos<sup>3</sup> fundamentam-se nas hipóteses de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situa, e de que é quase impossível entender esse comportamento sem entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Assim, a investigação qualitativa caracteriza-se<sup>4</sup> por ambientar-se no local e situação que está sendo investigada.

---

<sup>1</sup> ANDRÉ, Marli. A Abordagem Etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. in **Tecnologia Educacional**. (24) : 9-12. 1978.

<sup>2</sup> LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986

<sup>3</sup> LUDKE & ANDRÉ apud WILSON p.15

Os dados coletados, via de regra, são descritivos:

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN & BIKLEN p.49)

A preocupação com o processo é maior que com o produto, o interesse do pesquisador em estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas interações cotidianas.

O pesquisador busca sempre “a perspectiva dos participantes”, tentando buscar os significados que os envolvidos dão às situações.

Os possíveis pontos de vista sobre uma certa situação permitem clarificar seu dinamismo interno.

A análise dos dados da pesquisa tende a um processo indutivo, as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e se vão agrupando, não há preocupação em confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente<sup>5</sup>.

A título de caracterizar a situação da pesquisa qualitativa hoje, Bogdan e Biklen<sup>6</sup> (1994:43) apontam o aumento da tendência qualitativa na pesquisa educacional nas décadas de oitenta e noventa, inclusive com o aparecimento de editoras que têm interesse especial por publicações (livros e periódicos dedicados à investigação qualitativa em educação.

Bogdan e Biklen também citam, como inovação técnica na metodologia de pesquisa qualitativa, a aplicação de programas especiais de computação para análise de dados qualitativos. Os autores referem-se ainda, às contribuições do feminismo e do pós-modernismo à investigação qualitativa educacional, ressaltando nesses últimos, a grande

---

<sup>4</sup> LUDKE & ANDRÉ apud BOGDAN e BIKLEN p.11

<sup>5</sup> BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teorias e aos métodos. Porto (Portugal), Ed. Porto, 1994. p.50

<sup>6</sup> BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari Knopp. *ibidem*

diversidade de enfoques indicando “maturidade e sofisticação crescente nas abordagens.” (op. cit. p.45)

### **3.1 - Estudos de Casos: as práticas pedagógicas nas diferentes modalidades artísticas**

O foco desse trabalho, a metodologia do ensino de arte em disciplinas práticas, configura-se através das práticas pedagógicas dos professores escolhidos para sujeitos da pesquisa.

Procuramos aliar, quando da escolha dos sujeitos, e na medida do que fosse possível, modalidades artísticas que tivessem características diferentes, tais como lidar com produção artística bi ou tridimensional.

A intencionalidade no levantamento dos sujeitos que comporiam os casos a serem estudados – cujo critério era uma prática pedagógica qualificada como “especial e relevante”- limitou de certa forma uma possível variedade de modalidade artísticas.

Temos então, para esta pesquisa, as modalidades de pintura, gravura, escultura e fotografia.

Cada professor que atua na sua disciplina específica, atendendo a determinados alunos mais adiantados ou principiantes, foi tratado como um caso especial e único.

Definimos o estudo da prática pedagógica de cada professor como um Estudo de Caso.

A etapa seguinte na caracterização dos casos estudados foi agrupar os professores (com suas metodologias de ensino individuais) por modalidade: os professores de gravura e suas metodologias, os professores de escultura e suas metodologias, os de fotografia e suas metodologias e os de pintura e suas metodologias.

Observados os traços comuns à metodologia de ensino de cada modalidade, procurou-se estabelecer linhas gerais que pudessem sintetizar todos as modalidades, isto é, todos os casos estudados nesta pesquisa.

O pressuposto observado pela pesquisa foi o de resguardar a delimitação de cada situação de ensino em sua singularidade. Em todas as etapas em que se agrupou casos, suas qualidades e características foram citadas como consenso quando se assemelhavam e citadas em suas diferentes formas quando distintas.

Nesta pesquisa, propôs-se uma análise de base qualitativa, constituindo-se num estudo exploratório e descritivo, e dadas essas características, o modelo de pesquisa escolhido foi o Estudo de Caso, que na nossa situação poderíamos chamar de Estudos de Casos.

A preocupação com a base qualitativa do estudo orientou o tratamento na obtenção e análise dos dados. Os fundamentos teóricos que orientaram o tratamento dos dados foram selecionados em virtude dos diferentes instrumentos utilizados na obtenção dos mesmos.

André, procurando definir Estudo de Caso, fala-nos de um termo amplo, incluindo “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância” (Adelmann et al.) e “uma investigação sistemática de uma instância específica”(Nisbelt e Watt)<sup>7</sup>.

Os Estudos de Caso evidenciam a descoberta, onde, mesmo partindo de alguns pressupostos básicos, o pesquisador estará atento para elementos não previstos.

Esse tipo de estudo busca a interpretação de seus objetos de estudo no contexto em que se situam, procurando representar os possíveis pontos de vista presentes na situação, onde o pesquisador explicitará os princípios que orientaram as suas representações e interpretações.

De acordo com a literatura específica, os estudos de caso permitem grande variedade de fontes de informação podendo os dados serem apresentados de muitas formas. Embora os dados possam não ser uniformes, o procedimento de análise é sistemático.

Os estudos de caso procuram apreender a realidade como um todo, pretendendo revelar a multiplicidade de dimensões presentes nas circunstâncias analisadas.

---

<sup>7</sup> ANDRÉ, Marli. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. in: **Cadernos de Pesquisa**. (49): 51-54 maio de 1984.

O fato relevante do Estudo de Caso, para Ludke e André, é que ele procura utilizar formas de apresentação, que evoquem os processos de julgamento que as pessoas usualmente empregam, para compreender a vida e as ações sociais que as cercam.

Bogdan e Bikley alertam para uma característica dos estudos qualitativos, de procurarem obter o **ponto de vista dos sujeitos**:

“Trata-se da questão fundamental relativa ao fato de “os seus pontos de vista” não ser uma expressão que os próprios sujeitos utilizem; pode não representar o modo como eles pensam sobre si próprios. “Os seus pontos de vista” é um modo como estes investigadores abordam o seu trabalho. Portanto, “ponto de vista” é um construto de investigação.”(op.cit. p.54)

### **3.2 - Sistemática da pesquisa para a recolha de dados**

O processo de acompanhamento da prática pedagógica dos professores estudados na pesquisa constitui-se de três partes distintas.

Na primeira, a pesquisadora contacta a intuição de ensino e o professor da disciplina que, dispondo-se a participar da pesquisa, acolhe a pesquisadora em sala de aula para que possa fazer suas observações in loco.

A previsão inicial foi de cerca de oito a doze horas de observação em sala de aula de cada professor, utilizando mais de um instrumento de observação, o que corresponde à aproximadamente duas a três aulas de cada disciplina.

Dessa primeira parte constitui-se ainda o recolhimento do plano (planejamento) da disciplina, que em alguns casos é fornecida pelas secretarias das instituições e em outros, pelo próprio professor. Um único professor apresentou ainda, um plano de aula/dia.

Na segunda parte ou etapa seguinte, já “conhecidas” a turma que frequenta a disciplina e o andamento do trabalho da sala de aula, a pesquisadora inicia as gravações em vídeo da aula que está sendo ministrada.

As aulas das disciplinas práticas estudadas, costumam ser dadas numa frequência e duração de cerca de quatro a oito horas semanais cada, para cursos noturnos e diurnos, respectivamente. Essa frequência das aulas mostrou-se com algumas variações de disciplina para disciplina.

A terceira parte da sistemática da coleta de dados, que na maioria das vezes ocorreu entre as duas etapas anteriores, consta de uma entrevista com cada professor, partindo-se de um questionário semi-estruturado.

As diversas entrevistas objetivam um levantamento da visão que o professor tem do seu trabalho pedagógico, suas concepções de educação em Arte, além de uma coletânea de posições do professor diante do artista, o que envolve o problema da produção artística.

Ressalta-se que o encaminhamento metodológico previu, de acordo com o modelo de pesquisa, uma estrutura aberta, que fosse enriquecida à medida que a pesquisa tivesse andamento.

### **3.3 - Pintores, Gravadores, Escultores e Fotógrafos: os sujeitos da pesquisa.**

A escolha dos sujeitos da investigação procurou atender a dois critérios, o primeiro, seria de que o professor trabalhasse com o ensino universitário em cursos que privilegiassem essencialmente o trabalho artístico; e o segundo, que ministrasse disciplina prática.

Para tanto, levantamos nomes de vários professores, que foram escolhidos aos pares, da mesma modalidade ou área de conteúdo artístico.

A opção por pares e em alguns casos três professores da mesma modalidade artística, deu-se em função de que seus trabalhos, grosso modo e a fortiori, pressupunham práticas diferenciadas. Muitos dos professores escolhidos para a pesquisa, foram referenciados por alunos como “bons” professores, por outros professores, por

trabalhos de pesquisa publicados, por exposições de trabalhos em congressos, e quase todos, por todas essas coisas juntas.

Outros professores também foram apontados e sugeridos, mas sua exclusão originou-se principalmente em função dos impedimentos pessoais ou compromissos de trabalho.

Além dos critérios expostos, a questão da prática de sala de aula estava subjacente à nossa escolha, na base das qualificações dos sujeitos para esta pesquisa estava a de ser professor.

Esse pressuposto valorativo – a prática pedagógica – foi o de maior ponderação para todas as indicações.

Os professores escolhidos para sujeitos desse trabalho estão vinculados a três instituições no Estado de São Paulo, sendo duas universidades estaduais e uma fundação.

A pesquisa circunscreve-se à Universidade de São Paulo – USP; à Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; e à Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP.

Acreditamos que uma extensão do número de instituições de ensino – e conseqüentemente de professores – abrangendo outras universidades do Estado de São Paulo, ou do país, possivelmente até não inviabilizariam (pelo menos teoricamente) seu recurso metodológico – o Estudo de Caso -, mas a redução da amostra aponta principalmente para a necessidade de um trabalho criterioso e aprofundado pela pesquisadora, onde os limites de tempo, distâncias, recursos e volumes de dados foram determinantes.

Dentro da USP, trabalhamos com três professores da Escola de Comunicações de Artes – ECA, na UNICAMP com três professores do instituto de Artes – IA, e na FAAP com quatro professores do Departamento de Artes Plásticas, totalizando dez sujeitos.

Houve alguns casos em que o professor escolhido ministrava mais de uma disciplina no mesmo curso, como o professor de Pintura que também ensina as disciplinas de Escultura e Desenho; ou o professor de Gravura que ensina Litogravura e Gravura em Metal; ou o professor de Gravura que também ensina Desenho em outra turma; ou professores que ensinam a mesma disciplina para cursos diferentes; ou o

professor que ensina Fotografia no curso de Cinema; ou o professor de Pintura que também atua no curso de Comunicação Visual e Desenho industrial...

Posta a situação acima, nós contatamos o professor (e atendidos os critérios), o deixamos à vontade para escolher a disciplina (e o curso) em que nos permitiria iniciar o trabalho de pesquisa.

Assim, as áreas de conteúdo previstas para o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, estabeleceu-se nas já citadas disciplinas práticas de fotografia, pintura, escultura e gravura.

A presença da pesquisadora em todas essas disciplinas deu-se em cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Artes Plásticas, apenas uma das três disciplinas da modalidade Fotografia foi observada pela pesquisadora quando ministrada no curso de cinema.

Um dado interessante desse trabalho é que os sujeitos pesquisados são todos do sexo masculino. Não temos clareza dos alcances e limites do dado acima, porque só nos apercebemos dele quando a pesquisa estava sendo concluída. A revisão tanto da sistemática da coleta de dados, como a análise dos mesmos, tomando por referencial o gênero parece não ter direcionado (pelo menos o que se pode tomar como consciência do fato pela pesquisadora) nenhuma de suas etapas em especial. Em relação às conclusões também não podemos categorizar que o que temos seja uma visão masculina da Metodologia do Ensino de Arte. Não estivemos atentos ao gênero, porque buscávamos a visão dos sujeitos da pesquisa na perspectiva de que são professores e também artistas.

Acreditamos também, que como o tratamento dado aos sujeitos foi distinto e único, como estudamos Caso a Caso, reside aí não termos nos dado conta de serem todos homens.

Concluimos que tal característica teve um peso de pouca significância para o conjunto, isto é, para o que objetivamos como uma metodologia comum às diferentes disciplinas práticas, cujos docentes foram sujeitos do estudo.

### 3.4 - Instrumentos de pesquisa

Constituem-se instrumentos desta pesquisa:

Os REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA, que documentam observações da pesquisadora nas salas de aula através de um *diário de campo*;

Os REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO, que documentam as observações da pesquisadora em salas de aula com auxílio de equipamento de vídeo;

Os REGISTROS DE ENTREVISTA, que documentam entrevistas gravadas em fitas cassete de áudio, com cada professor participante da pesquisa.

Os registros de observação de aula denominados em vídeo constituem-se em processos e produtos a saber:

- equipamentos de produção de fitas de vídeo,
- equipamentos de pós-produção de fitas de vídeo
- fitas de vídeo gravadas e editadas com o intuito de documentar a observação

da pesquisadora, sob o ponto de vista desta.

O plano de disciplina ou planejamento de aulas do professor é um sub-instrumento do Registro de Observação de Aula, pois fornece meios, à pesquisadora, para, através das aulas em que está presente na sala de aula, situar-se no espaço- tempo do planejamento do professor.

Seus dados visam enriquecer a análise da prática pedagógica e facilitar a interpretação da mesma.

Considerou-se que os elementos do processo de ensino constituem em si categorias de análise, a saber: objetivos, conteúdo, pré- requisitos, metodologia, avaliação, e que esses mesmos elementos figurariam nos planos do professor, e seus indicadores permitiriam-nos, após as observações (in loco, com diário de campo e de vídeo), verificar as relações entre essas dimensões – a do planejamento e a da ação. Como as observações da pesquisadora captam apenas um fragmento do curso do professor, a análise das relações entre planejamento do professor e execução do plano também restringem-se ao fragmento, à parte.

### 3.4.1 - Entrevista

As entrevistas destinam-se aos professores – sujeitos da pesquisa e são orientadas por um roteiro.

As entrevistas com os professores foram marcadas com antecedência e geralmente ocorreram no local de trabalho do professor: na sala de aula, ateliê de pintura ou gravura, laboratório de fotografia, ou na sala dos professores do departamento a que pertence o professor na instituição de ensino superior.

Dos dez professores sujeitos da pesquisa apenas dois não puderam ser entrevistados, sendo que um destes nos concedeu, na impossibilidade da entrevista, farto material sobre sua atuação na universidade e como artista.

As entrevistas foram gravadas em fita cassete de áudio, transcritas e enviadas aos professores para possíveis correções e devolução.

A duração das entrevistas variou entre uma e cerca de duas e meia horas, e muitas delas foram completadas em dois ou três encontros com o professor entrevistado.

A base das entrevistas foi um roteiro estruturado em vinte e duas perguntas (ANEXO 1) e teve como origem o roteiro de entrevista usado por Cunha (1988) na pesquisa *A prática pedagógica do “bom” professor*.

O roteiro básico da entrevista foi testado visando a checagem das categorias propostas aos objetivos da pesquisa. Esse teste mostrou que as questões muito abertas permitiam respostas excessivamente extensas, mas que o fechamento de algumas questões implicavam em respostas curtas, algumas vezes estereotipadas.

A partir disso optamos pelas questões abertas, que mostraram-se mais enriquecedoras à medida que permitiam ao entrevistado um tempo real de reflexão – muitas vezes longos minutos – onde, nos parece, a resposta aflora de forma mais profunda. Algumas questões, inclusive, permitem que o entrevistado complete, precise ou reestruture seu pensamento numa pergunta subsequente.

Durante a entrevista a pesquisadora valeu-se da liberdade de explorar aspectos não previstos no roteiro, mas que relacionavam-se com o assunto tratado.

As entrevistas ocorreram em clima de diálogo entre a pesquisadora e os entrevistados.

No decorrer da entrevista muitas das perguntas do roteiro foram alteradas, em vista de situações observadas durante as aulas em que a pesquisadora esteve presente na disciplina que o professor ministrava.

A utilização da entrevista mostrou-se muito eficaz na coleta de dados porque permitiu à pesquisadora ouvir e esclarecer perguntas ao entrevistado, ampliar e melhorar a compreensão das respostas, utilizando perguntas complementares como: poderia esclarecer melhor esse ponto? Pode dar um exemplo?

“Quando eu pergunto ao professor – Como é o cotidiano da sua aula? O que você faz todos os dias? – eu quero redundar numa “cotidianeidade” que não é apenas descritiva, quero forçar uma busca (por parte do entrevistado) de uma regularidade de situações, se é que as há.”  
(Anotações da pesquisadora após uma entrevista)

As perguntas foram pertinentes e ofereceram, após a entrevista, dados muito ricos, “plenos de significado”.

O caráter aberto das questões também permitiu que os entrevistados respondessem como quisessem ou pudessem, e a interferência da pesquisadora na explicitação das perguntas era necessária, via de regra, quando algumas respostas bifurcavam-se e fazia-se mais interessante escolher uma das formas pelas quais ela seria abordada.

Uma perspectiva interessante da entrevista, objetivando a questão metodológica do ensino artístico é que ela envolve naturalmente relações entre arte, ensino, técnica, método, tema, forma, assunto, conteúdo, disciplina de conteúdo, procedimentos, educação etc., e, quando um destes conceitos não ficava muito claro sob o ponto de vista em que era utilizado pelo entrevistado em determinada resposta, ele acabava por tornar-se compreensível no encadeamento das respostas no correr da entrevista. As pessoas se repetem e o que não foi bem entendido aqui pode ser explicitado lá.

Descobrimos que respostas podem ser tão abertas quanto as perguntas. Pudemos também evidenciar durante as entrevistas, que quando tentamos "traduzir" uma pergunta

aberta - em sua amplitude e complexidade - por uma "questão direta" ( como a denominou certo entrevistado, queixando-se de que não tinha como colocar a amplitude da questão na sua resposta), obtínhamos uma resposta direta, mas que não era uma simplificação da questão tratada, porque logo a seguir o entrevistado punha-se a explicar o que queria ter dito com sua " resposta direta". Uma saída para o pesquisador não ter que interpretar suas perguntas quando interpelado pelo entrevistado é repeti-la pausadamente.

Nenhuma das questões formuladas obteve como respostas afirmativas ou negativas categóricas. Questões abertas e de certa forma complexas parecem implicar em elaboração de respostas.

Pudemos durante várias entrevistas, sentir, perceber o entrevistado refletindo na nossa frente, como se fosse a primeira vez que pensava naquelas questões formuladas.

"Antes de tudo, ela (a entrevista) dá a palavra ao homem interrogado. (...) enfim, ela pode contribuir para uma auto-elucidação, uma tomada de consciência do indivíduo."  
(MEDINA apud MORIN p. 13)

Deve-se levar em consideração que é bastante trabalhosa a transcrição das entrevistas, onde o tom coloquial, as pausas, entrelinhas, figuras de linguagem, e a própria truncagem do pensamento do entrevistado em algumas respostas torna a tarefa lenta, minuciosa e para a qual é necessário muita atenção.

A totalidade das entrevistas dessa pesquisa demandou treze horas e trinta e cinco minutos de gravação.

Apenas um professor queixou-se da duração (longa) da entrevista.

A pesquisadora procurou participar de forma o mais clara, explícita e o menos possível ambígua dentro das situações de investigação, para que houvesse reciprocidade por parte dos sujeitos envolvidos<sup>8</sup>.

As entrevistas com o professor objetivaram:

---

<sup>8</sup> De acordo com as observações de THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. p.16

Conhecer a história de vida, formação e experiências relevantes para com a aptidão artística e opção pelo ensino artístico universitário;

Suas representações acerca da abordagem metodológica do ensino na modalidade artística na qual é docente, suas concepções educacionais e pedagógicas, suas condições de trabalho.

O REGISTRO DE ENTREVISTA é o corpo onde se concretizam as idéias que o professor tem de sua prática de sala de aula, para a qual contribuíram sua formação específica e pedagógica, suas experiências de vida e suas reflexões.

Pagotto<sup>9</sup>, na sua pesquisa *Formação e Atuação: Um estudo sobre representações de professores*, nos apresenta a visão de vários autores sobre a representação, entre os quais destacamos os pensamentos de Moscovici, Mello e Piaget.

Para Moscovici, a representação é ativa, constitutiva da realidade, a reproduz, mas de forma reconstruída e remodelada<sup>10</sup>.

Mello - nos diz Pagotto - esclarece o fato da representação ter uma dimensão social e outra individual, visto o sujeito produzir e praticar as idéias a partir daquilo que é socialmente produzido, mediado pela sua subjetividade, mas de uma subjetividade objetivamente constituída a partir de suas condições de vida<sup>11</sup>.

A semelhança de Moscovici, também em Piaget a representação é empregada em dois sentidos - se o pensamento consiste em relacionar significações - a imagem (representação mental ou representação memória) seria um significante e o conceito (esquema mental de origem não perceptiva) um significado. É evidente que os dois tipos de representação se inter-relacionam<sup>12</sup>.

Os limites da entrevista para o caso desta pesquisa é que, paradoxalmente, ela oferece sempre o ponto de vista do entrevistado e, no caso onde o fenômeno estudado envolve uma situação específica de inter-relações - como a metodologia do ensino de Arte - obtém-se apenas a visão de uma pessoa sobre o fato. A entrevista é feita para se

---

<sup>9</sup> PAGOTTO, Maria Dalva. *Formação e Atuação: Um estudo sobre Representações de Professores*. p.13-28.

<sup>10</sup> PAGOTTO apud MOSCOVIVI p.19-20

<sup>11</sup> PAGOTTO apud MELLO p.21

<sup>12</sup> PAGOTTO apud FURTH p.25

obter a voz do professor sobre o foco da pesquisa, mas o professor é apenas um dos elementos inseridos nas circunstâncias que compõem o fenômeno estudado, daí a necessidade de outros instrumentos de observação de aula, cujos dados possam, aliados aos da entrevista, configurar um “modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno” (Bogdan e Bikley, op. cit.p.99)

As entrevistas obtidas nessa pesquisa foram enviadas aos entrevistados visando também o aspecto relativo à fidelidade aos seus pontos de vista.

" Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente. (...) podem mostrar transcrições de entrevistas aos informadores (...). Ainda que se verifique alguma controvérsia relativamente a estes procedimentos, eles refletem uma preocupação com o registro tão rigoroso quanto o possível do modo como as pessoas interpretam os significados. " (Bogdan e Bikley, op.cit. p.51)

As informações obtidas com as entrevistas caracterizam os fundamentos da prática pedagógica dos professores entrevistados. À título de aproximação do leitor para com a fonte original - a totalidade do discurso - anexamos uma das entrevistas à este trabalho (ANEXO 2), possibilitando a apreensão das intenções e da dimensão da prática pedagógica que só o continuum das respostas revela.

### **3.4.2 - Observações de sala de aula**

As observações de sala de aula foram coletadas de dois modos independentes ou, em alguns casos, com os dois modos intercaladamente.

O primeiro modo foi a observação de sala de aula com a presença da pesquisadora na sala, ateliê ou laboratório usado pela disciplina prática, com anuência do professor, fazendo anotações num diário de campo, de cuja tarefa resultaram os (mais de um) REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA, de cada professor.

O segundo modo foi a observação de sala de aula com a presença da pesquisadora no local da aula, com a anuência do professor, utilizando uma câmera de vídeo pequena, gravando o desenvolvimento da aula em fita de vídeo.

Quando a observação de sala de aula serviu-se dos dois modos intercaladamente, visou o aproveitamento da aula em questão, em circunstância que apenas um dos modos mostrava-se inadequado, como no caso de querer registrar em vídeo a dinâmica de uma aula onde os alunos iam e vinham da luz infra vermelha no interior do laboratório à sala contígua, iluminada naturalmente, para mostrar suas fotografias ao professor, e este também circulava nos dois ambientes.

Para a observação de sala de aula a pesquisadora geralmente assistia às aulas inicialmente apenas utilizando anotações, e à medida que os alunos e professores sentiam-se mais à vontade com sua presença, num próximo encontro, a utilização da observação em vídeo poderia ser sacada.

Em alguns casos foram necessárias várias gravações para ambientar alunos e professor à câmera de vídeo. Uma situação interessante ocorreu numa disciplina oferecida no período noturno, onde os alunos tinha pouca familiaridade com o uso da câmera de vídeo. A aula só pode ser gravada após a pesquisadora mostrar a todos os alunos como a câmera funcionava, e todos terem se reconhecido ao se "assistirem" no recurso preview da câmera. Em outra situação foi necessário trocar a câmera pela anotação até que o professor parasse de gesticular incessantemente à cada vez que se acendia a pequena luz vermelha da câmera, indicando que ela estava em processo de gravação.

Geralmente a pesquisadora dirigia-se para a observação de sala de aula visando apenas um dos modos de observação, mas preparada para ambos, tendo em vista circunstâncias imprevisíveis.

### **3.4.2.1 - Observação de aula com diário de campo**

A participação da pesquisadora nas salas de aula dos professores estudados procurou restringir-se à observação, sem intervenções premeditadas.

Durante as observações em sala, a pesquisadora buscou registrar no diário de campo, as observações, anotações e eventuais esquemas e desenhos que pudessem constituir e representar, a dinâmica da sala de aula onde se dava a investigação da prática pedagógica.

O REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA, constitui-se em um protocolo que discrimina a disciplina observada, o professor da disciplina, o tempo de observação, o local, a data, a instituição, a turma discente e a forma de observação.

O registro dos dados revela a sequência ordenada das interações de sala, através das situações que vão se desenvolvendo, conforme as pode e consegue apreender a pesquisadora.

Algumas situações, são interpretadas imediatamente pela pesquisadora, que após a descrição procura explicitar as bases dessa interpretação.

Para essa pesquisa a pesquisadora utilizou cinquenta e quatro horas e vinte minutos no registro de observações de aula utilizando " diário de campo"

Exclui-se desse total de horas as observações "extras", feitas em sala de aula, mas em situações especiais, como em dias em que o professor tenha faltado ou horários em que os alunos tenham trabalhado na ausência do professor.

As observações "extras" ou não previstas, na visão da pesquisadora, acabam por incorporar-se ao corpo de dados, porque embora com o professor não presente na sala de aula, na maioria das vezes, o grupo de alunos esperava-o, ou comentava sobre o material que ele pediu especificamente, ou no que ele disse ou comentou sobre determinado trabalho, ou nas causas que provavelmente inviabilizaram sua vinda à aula, ou debatiam se ele acabaria atendendo os alunos mesmo com a universidade em greve, etc.

Com o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e com a presença intensiva da pesquisadora nas salas de aula, corredores, laboratórios, ateliês e imediações, essas

observações “extras” vão se incorporando aos REGISTROS DE OBSERVAÇÕES, compondo o contexto.

A observação in loco, na perspectiva da interação entre professores e alunos, no cerne da prática pedagógica, mostra-se dinâmica porque envolve as ações, os problemas, as decisões, os relacionamentos e os conflitos que ocorrem nas situações de sala de aula.

Para o estudo da dinâmica de comunicação na sala de aula, os conteúdos do REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA tiveram como diretriz geral as sugestões de Bogdan e Bickley:<sup>13</sup>

- Descrição dos sujeitos.
- Reconstrução dos diálogos.
- Descrição dos locais.
- Descrição das atividades.
- Comportamento do observador.
- Reflexões analíticas.
- Reflexões metodológicas.
- Dilemas éticos e conflitos.
- Mudanças na perspectiva do observador.
- Esclarecimentos necessários.

Uma vez que a observação de aula com diário de campo, constituiu o instrumento de pesquisa REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA, este se configura com uma dimensão que é circunstancial. (ANEXO 3)

Nossa concepção metodológica prevê uma ambientação no local e situação que está sendo investigada, e que cada caso estudado seja analisado sobre (em cima de ) suas perspectivas circunstanciais, intentando seus significados.

A significação que queremos dar ao termo circunstância, advém dos fundamentos que tem caracterizado desde alguns anos, dentro da Linguística, a Análise de Conteúdo<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> LUDKE e ANDRÉ op. Cit. P.30 e BOGDAN e BIKLEN op. Cit. P.150-169.

<sup>14</sup> ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. São Paulo, Pontes, 1987 p.12-13

O elemento fragmentário, circunstancial, situacional, é considerado um objeto simultaneamente social e histórico e contém em sua materialidade as estruturas de sua relação com a exterioridade, pela historicidade de que se permeia.

A aula do professor de artes apreendida, é circunstancial, fragmentária, mas rica de sentidos e intenções. O elemento **circunstancial** caracteriza o contexto da observação de aula, e se oferece ao pesquisador duplamente: no sentido estrito - onde se observa a situação de interação entre os sujeitos, a circunstância de comunicação; e no sentido mais geral, que envolve o social mais amplo, as determinações histórico-sociais, ideológicas.

#### **3.4.2.2 - Observação de aula em vídeo: produção e edição**

A utilização do vídeo nessa pesquisa previu um equipamento técnico de produção constituído de câmera de vídeo (para gravação das aulas em diferentes locais), gravador vídeo – cassete (para reprodução de fitas) e mesa de edição (para pós – produção).

A produção dos vídeos consistiu na gravação de algumas das aulas dadas pelos sujeitos da pesquisa e particularizou-se pela exigência de algumas variações. Nesse sentido, cada caso estudado mostrou-se distinto dos demais, solicitando que a pesquisadora buscasse formas de apreendê-lo. Embora tivéssemos uma só sistemática metodológica para os vídeos, indiferenciada no tocante às gravações dos casos pesquisados, os procedimentos requeridos, mesmo tendo estruturas comuns, exigiram alterações tanto no tempo (duração) das observações, quanto nas condições dessas mesmas observações.

Fatores externos como clima, iluminação, temperatura, horário da aula estudada, condições de trânsito nas estradas (nem todas as instituições ficam na mesma cidade), greves dos professores ou funcionários das instituições, ou fatores internos, como presença constante ou não do professor em sala, características do tipo de aula, humor

do professor ou dos alunos, capacidade de atenção da pesquisadora naquele dia, e outros, acabaram por interferir tanto nos procedimentos como na duração, qualidade e quantidade de observações.

Desse modo, muitos registros de observação em vídeo tiveram que ser refeitos ou continuados (com novas gravações), a partir de pontos, que durante a sua produção, pareciam definitivos. A refeitura do trabalho, na maior parte das vezes, mesmo não alterando substancialmente os dados anteriores, ajudou a precisá-los e ratificá-los.

O equipamento de produção propiciou a gravação de fitas de vídeo. O material inicialmente gravado é considerado em sua forma bruta, sem “corte”, sem edição. Esse material, que denominamos REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO sem edição, foi feito em geral com câmeras e fitas de 8mm, dada sua melhor qualidade para gravações onde as condições de iluminação não são ideais.

O material obtido nos REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO (sem edição) foi a seguir protocolado, copiado e decupado.

O material bruto é a base da observação da pesquisa. É sobre ele que se vai trabalhar, portanto tiramos cópias das fitas e arquivamos as originais.

O protocolo do material indica o número de registros feitos, o objeto de observação ( a disciplina), o professor que foi sujeito da investigação, o observador, a data, o tempo de observação, o local, a turma discente e a forma de observação.

O protocolo inclui ainda a decupagem do material bruto. Essa decupagem consiste em transcrever verbalmente a seqüência das situações observadas. Nessa decupagem indica-se a relação entre o tempo de gravação e as categorias de análise, isto é, em que parte da fita gravada pode-se encontrar imagens desta ou daquela categoria de análise ou indicadores dos elementos de interpretação. indica-se também em que “lugar” da fita há defeitos técnicos...

A decupagem do material bruto, isto é, o que está em vias de ser “recortado, abstraído, excertado” só pode ser feita depois de várias reproduções da fita gravada para que o pesquisador tenha clareza do que é que pretende extrair, recortar, sublinhar.

A experiência com esta pesquisa, demonstrou (através do uso do vídeo) que partindo-se do referencial teórico como linha condutória de ação, que outras categorias

vão se incorporando às primeiras. E, em alguns casos, categorias que passariam possivelmente despercebidas à pesquisadora se não estivessem registradas em fita de vídeo e passíveis de observação quantas vezes se fizerem necessárias.

A gravação em vídeo de todas as práticas pedagógicas investigadas, cujas fitas construíram os REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO sem edição, demandou uma totalidade de trinta e uma horas e trinta e cinco minutos de “câmera na mão”, correspondendo à observação de aulas de nove professores sujeitos da pesquisa, dado que um deles não autorizou que se gravasse sua aula.

A cópia das gravações originais (fitas cassetes de vídeo formato 8mm e algumas em formato VHS) foi feita em fitas de formato VHS. O formato VHS permite ao pesquisador sua exibição em vídeo- gravadores domésticos, de uso comum, facilmente encontráveis, o que facilita sua exposição e discussão junto a outros pesquisadores e grupos de interesse.

O uso da cópia, além de preservar o material original, possibilita cortes e edições que auxiliam no trabalho interpretativo do seu conteúdo. A cópia funciona como um “rascunho” onde podemos analisar, retomar, ver e rever, e fazer cortes e edições que auxiliam no trabalho interpretativo do seu conteúdo.

A decupagem da fita copiada, ao ordenar e descrever as situações registradas aponta também os problemas de gravação.

A experiência crescente com o uso da câmera de vídeo e as sucessivas análises dos casos estudados, foi mostrando a forma mais concreta de evitar problemas técnicos de gravação. O pesquisador quando em campo, estará atento aos elementos contextuais da situação investigada, e o uso “automático” de um equipamento que ele conheça “teórica” e tecnicamente e com o qual esteja familiarizado praticamente inviabiliza erros técnicos.

O critério utilizado nessa pesquisa para corte de material procurou reger-se pela seguinte ordem:

- Problemas técnicos irreversíveis que inviabilizasse a imagem,
- Cenas com problemas de iluminação e conseqüente impossibilidade de

identificação do contexto e local.

- Cenas “não constitutivas” do contexto, como por exemplo, longos trechos com alguém de costas (que esperava-se, durante a gravação, que se voltasse de frente para a câmera), trechos de cenas com equipamento e maquinaria com som excessivo, pessoas que passam na frente da câmera, etc.

É importante salientar que esse critério não possui nenhuma rigidez. Muitas vezes uma situação é mostrada ao observador do vídeo através da iluminação crescente do local, na qual a obscuridade é um elemento utilizado como pausa entre cenas gravadas.

Com a “retirada dos defeitos” a fita-cópia foi decupada para que se fizesse uma seleção de alguns dos principais momentos de interação em sala de aula.

A edição do material escolhido consiste em unir as várias partes selecionadas de acordo com a postura da pesquisadora diante do que considerou “situações indicativas da Metodologia de Ensino do professor”.

Sucessivas tentativas foram feitas ao longo da pesquisa no intento de montar as partes selecionadas.

A montagem das partes selecionadas do REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO sem edição, tentando sintetizar num tempo menor que a gravação real as situações registradas mostrou-se como um produto viável à exibição, com qualidade estéticas mas pouco significativo porque mostrava como era a aula do professor, mas não sua metodologia. Ou seja, a metodologia perdia-se no contexto da narrativa da aula, nessa maneira de editar o vídeo.

A maneira encontrada para caracterizar o objeto de estudo – a metodologia – veio através da tentativa de exaurir a gravação, i.é., recortá-la em tantas partes quantas fossem as instâncias que identificassem ou mostrassem indícios da metodologia do professor.

Isso feito, passamos a tentativas de condensar essas instâncias (algumas longas) através de sucessivas montagens ou edições. Esse processo mostrou que cortar as instâncias selecionadas em muitas partes, não evidenciava seus “elementos mínimos, mas pulverizam-na. Esse processo indicou, também, que havia um limite para a edição, além de demarcar os limites da própria instância significativa.

Experiências com edições das várias aulas gravadas nas várias modalidades em que os professores ensinam indicou que a sistemática acima se confirmava. Assim, excluiu-se a possibilidade de uma edição final narrativa para cada caso estudado e optou-se por uma seleção de “interações de sala de aula”.

O produto, a edição de todas as instâncias significativas da metodologia de um mesmo professor constitui o REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO (agora já editado) daquele sujeito da pesquisa.

Os REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO, podem ser descritos em sua forma, ora como uma colagem de fragmentos, ora como a união de algumas seqüências longas.

Cada caso é único, não há regularidade na edição das diferentes aulas, mesmo de uma mesma modalidade artística.

De qualquer forma, tendo as partes selecionadas sido montadas na seqüência em que aparecem nas gravações originais, acreditamos que elas têm, cada uma, o ritmo da aula do professor, cuja metodologia foi observada. Aulas de discussão tem várias tomadas, de vários ângulos. Aulas em que se analisam produções artísticas dos alunos comparando-as entre si são mais lentas, com tomadas longas e foco direcionado preponderantemente ao professor e às obras mostradas nas imagens. As edições não eliminam essas características, elas as aprofundam, as ressaltam.

A edição na perspectiva dessa pesquisa subordinou-se à uma atitude metodológica de caráter interpretativo.

Quando da conclusão das edições em vídeo de todos os casos estudados nessa pesquisa, pensamos em produzir um trabalho, uma edição dos vários REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO, que redundasse no agrupamento das especificidades e semelhanças das metodologias de ensino dos sujeitos pesquisados. Havia a intenção de montar um vídeo expositivo que incorporasse a interpretação da pesquisadora como fio condutor da narrativa, mas os registros mostraram-se sem possibilidades de serem reunidos, não pelos seus conteúdos, os casos estudados, mas pela duvidosa qualidade estética que tal edição produziria, dadas as condições técnicas absolutamente diferentes em que foram obtidas as gravações originais.

Optou-se assim, por concluir-se a edição no nível da seleção de instâncias significativas, dentro de cada caso investigado.

### 3.5 - Problemática da Análise de Dados

O modelo de pesquisa adotado por este trabalho envolve, na fase final da pesquisa de campo, um volume extenso de dados qualitativos.

A análise dos dados da pesquisa organizou-se após e sobre a etapa da coleta de dados pelos vários instrumentos.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados estruturaram e constituíram os REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA ( com diário de campo e em vídeo), que foram codificados para a especificação de categorias visando a estruturação de concepções mais abrangentes.

As categorias teóricas iniciais, foram, nesse momento, expandidas com as categorias criadas a partir do conteúdo das observações de campo e das entrevistas.

Para a análise dos dados qualitativos desta pesquisa faz-se necessário não perder de vista o processo cognitivo subjacente à mesma, que é inferencial e apoiado sobre os processos de interação entre sujeitos.

“A análise dessa estrutura é fundamental para a compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material qualitativo” gerado na situação investigada.”

(Thiollent, 1986. p.29)

Os cuidados que permearam o tratamento metodológico da pesquisa permanecem na interpretação dos dados.

Como dissemos anteriormente, a ampliação do conhecimento sobre o fenômeno vai conduzindo a um melhor direcionamento da ação da pesquisadora, e como as observações feitas em campo são também constitutivas das circunstâncias observadas, os dados obtidos tem o duplo aspecto de serem **informativos** - do estado do fenômeno – e

**corretivos** – pois são a constante que exerce controle metodológico para melhorar e ampliar a relevância das observações.

Ao apreendermos uma nova faceta da situação ou um novo ângulo por onde registrar as aulas observadas, esse conhecimento passava a fazer parte do modo de registrar, abrindo-se para uma nova possibilidade interpretativa.

A leitura dos dados e seu exame constante em relação à problemática da pesquisa, na maioria das vezes é o ponto de partida para o aprofundamento de certas questões, para que possamos perceber, “para além” do que é mostrado, para que possamos compreender todas as dimensões presentes ou omitidas na situação investigada.

A característica dos dados selecionados através dos instrumentos da pesquisa é serem contextualizados e qualitativos.

Acreditamos que dados contextualizados, carregam em si fatores qualitativos porque são elementos plenos de significação. Considerando-se que as verdades possam ser provisórias, buscamos dados “substanciosos, gordos de relações”, que fossem significativos para a leitura da pesquisadora através da ótica contemporânea, e quiçá, representativos para os olhares do futuro.

Creemos ser importante, no geral, é que o dado contextualizado, traga à vista, tanto a essência do fenômeno pesquisado em suas multifacetadas, como problematize a sua própria natureza de dado, como adiante se verá.

A análise dos dados dessa pesquisa deu-se no imbricamento de todos os dados colhidos pelos diversos instrumentos. Como previsto pelo modelo de pesquisa adotado, manifestaram-se na análise dos dados, problemas novos que necessitaram um retorno à teoria de forma que se pudesse avançar na análise investigatória.

Os dados obtidos através dos **Registros de Observação de Aula com diário de campo e das entrevistas** foram submetidos à análise de conteúdo, buscando seus fundamentos na Análise do Discurso.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> ORLANDI, Eni. *A Linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. Campinas, SP.: Pontes, 1987

Intentou-se nos discursos que constituem os instrumentos citados, abordar as mediações entre o objeto do discurso e o agente do discurso.

“A análise do discurso não é um nível diferente de análise, se considerarmos níveis como o fonético, o sintático, o semântico. É antes, um ponto de vista (...).

Podem –se analisar unidades de vários níveis – palavras, frases, períodos – na perspectiva da Análise do Discurso. (p.158)

(...) As condições de significação são a especificação, para cada texto, de suas condições de produção.” (ORLANDI, 1987 p.173)

Pretendeu-se uma análise sem compromisso com o julgamento dos sujeitos, mas centrada no acompanhamento das formas de tratamento do fenômeno em foco pelos sujeitos, e na síntese dessas formas de tratamento.

No contexto da análise e síntese dos dados, as disciplinas práticas do ensino de Arte extrapolaram o agrupamento inicial, de operar sobre formas materiais bi e tridimensionais (dada a forma de tratamento da modalidade por alguns professores)<sup>16</sup>, e assim, foram ordenadas dentro de modalidades: disciplinas de Pintura, disciplinas de Fotografia, disciplinas de Escultura e disciplinas de Gravura.

Os professores sujeitos da pesquisa também foram codificados dentro das modalidades em que atuavam: **F** para professores de Fotografia, **G** para professores de Gravura, **P** para professores de pintura e **E** para professores de Escultura.

Os **Planos de Curso e os planejamentos de aula** analisados mostraram-se insuficientes para os objetivos dessa pesquisa, pois constituíram-se em documentos inertes, muitas vezes elaborados pelo professor titular da disciplina e não pelo professor que a ministrava.

Os objetivos elencados nos planos de curso apenas sugeriam relações com o conteúdo da modalidade de ensino vivenciado pela pesquisadora. Alguns planejamentos pareciam pertencer à outras disciplinas que não aquela para a qual foi elaborado.

---

<sup>16</sup> Ver SOGABE, Milton. **Imagem y Material** 1990

Nenhum dos planos ou planejamento de aula mostrou-se utilizável mesmo que para a análise das “condições de contexto” das disciplinas práticas pesquisadas.

Uma característica da problemática de análise foi o entrelaçamento dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos.

A teoria pensada especificamente para determinado instrumento acabou de certa forma, por estar implícita quando a pesquisadora utilizava outro instrumento. Da mesma forma que a Ideoscopia de Peirce orientou na organização dos “fazeres” do professor relativos aos REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM VÍDEO”, também orientou na interpretação do olhar quando a pesquisadora fazia anotações no diário de campo.

As marcas discursivas, pensadas inicialmente, exclusivamente para a análise das entrevistas, também orientaram, na edição dos vídeos, a procurar na “seqüência narrativa” da aula observada, a instância a ser selecionada como “elemento de significação”.

Os estudos que fizemos nos mostraram que a figura do professor é muito importante para que se dê o ensino e, mais que isso, ela é desejada pelos alunos; que todos os professores reconhecem o valor do ensino para o futuro das suas áreas específicas de conhecimento. Assim, procuramos nos dados obtidos, as situações onde estivessem professor e alunos, em sala de aula, e em situação de ensino, isto é, onde houvesse intenção de ensino.

### **3.5.1 - Análise do Registro de Observação de Aula em Vídeo: implicações da natureza do registro para a forma de investigação.**

As análises demandadas pelo vídeo nesta pesquisa englobam desde a escolha do que gravar até a última etapa, de síntese dos casos estudados. Consideramos como guias no tratamento do vídeo, a Ideoscopia de Peirce (como citado nas considerações sobre o uso do vídeo na pesquisa), e a conceituação de *mudança* no pensamento de Bergson.

A Ideoscopia de Peirce auxiliou na identificação dos “fazeres” da prática pedagógica dos professores estudados, o que possibilitou formas de observação na etapa de produção de vídeo, em campo, (bem como na coleta de dados com outros instrumentos) e, também, organizar os fazeres específicos das várias modalidades artísticas.

A contribuição da conceituação de *mudança* em Bergson, foi o *insight* na análise dos dados em vídeo, que, como já descrito, implicou em várias tentativas.

A conceituação de *mudança* conciliou, no tratamento metodológico do vídeo, a natureza tanto do registro quanto do processo de investigação.

Com a edição feita no material gravado originalmente, obtivemos vários segmentos, várias instâncias nas quais residiam marcas, inscrições da “metodologia de ensino de cada professor”. Mas o que eram esses pedaços, essas partes selecionadas? Como havíamos feito nossa escolha pelo assunto “inscrito” nos recortes, pelo conteúdo dos fragmentos, quando nos voltávamos para observar a forma, o que tínhamos era um amontoado de partes congeladas, cada uma delas com um segmento de movimento, que juntas não dariam o “movimento completo”. A completude do movimento só seria encontrada no registro do material bruto, sem edição.

O que tínhamos não era o movimento contínuo da forma, do vídeo e do assunto (a aula do professor como captada inicialmente pela ótica da pesquisadora em campo), mas a completude do movimento analítico ( um contínuo das partes que constituíam sua essência, de acordo com os objetivos da pesquisa).

Identificadas as instâncias essenciais, elas não tinham mais puramente a força da informação (cuja energia informativa pulsava antes do recorte), mas os sentidos do efeito, um sentido do obtuso ainda a identificar.

Essas instâncias congeladas no seu arranjo (a edição) não tinham forma narrativa, mas apresentavam-se como um agrupamento puro e simples na linha do tempo (porque foram extraídas da fita de vídeo original e ordenadas na seqüência em que ocorriam originalmente na produção em campo). Poderiam não ter sido agrupadas.

As instâncias selecionadas são os “fotogramas” do vídeo, já que

“a imagem – vídeo não pode, sequer, nos oferecer uma unidade mínima inteligível. Ela é (...) uma imagem fantasma e fantasmagórica, desprovida de toda realidade concreta que faria dela uma matéria no espaço visível.” (SAMAIN, p.10)

A idéia de que os recortes feitos para e pela edição, as instâncias selecionadas tinham seu caráter conotativo ligado à sua forma de fragmento, adveio durante uma aula – palestra de Philippe Dubois em 1995, no instituto de Artes da UNICAMP.

Dubois falava do cinema em Eisenstein e da fotografia na visão de Barthes, e dos processos de análises da imagem: da identificação dos objetos, e dos sentidos do efeito. Dubois chamou a atenção para a concepção analítica de algumas cenas do filme *Ivan*, de Eisenstein e do seu sentido obtuso:

“... nem nomeado pela linguagem, e que poderia ser o punctum na Câmera Clara,<sup>17</sup> sentido que há no fotograma, mas não no filme, essas significações se perderam no filme. Para se proceder a isso, há que congelar a imagem.” (DUBOIS, 1995, notas de aula)

A idéia de congelamento na imagem é muito importante na teoria de Barthes, para a análise do filme e do movimento: “ceder ao fotograma é não ver o filme. Olhar o filme é não ceder ao sentido obtuso que está no fotograma”.

---

<sup>17</sup> Dubois refere-se ao conceito de punctum (o ponto do efeito), discutido na publicação de Roland Barthes, *A Câmera Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

A idéia de exclusão de Dubois nos remete a que, as instâncias sublinhadas na edição que fizemos no vídeo para esta pesquisa não são nem fotogramas, nem filme, são recortes de vídeo, segmentos de movimento, fragmentos significativos dos vídeos originalmente gravados, isto é, movimentos do movimento.

É em Dubois (1992), *passim*, que tomamos contato com o conceito de *mudança* em Bergson e que este último foi buscar na filosofia grega e no cinema, de cujo nascimento foi contemporâneo.

A posição de Bergson é ilustrada pelo argumento de Zeno, da flecha:

“Zeno afirma que, já que a flecha se acha, em cada momento, justamente onde está, enquanto segue o seu curso está sempre em repouso. (...) Naturalmente, dir-se-á, a flecha está onde está no momento, mas em outro ela está em outro lugar, e isto é justamente o que constitui o movimento. (...)”

Um cinematógrafo, em que há um número infinito de quadros – e no qual não há nunca um quadro seguinte, porque, em número infinito vem entre dois quadros quaisquer – representará perfeitamente um movimento contínuo. (...)”

Zeno pressupõe a essência da teoria bergsoniana da mudança (...) presume que quando uma coisa se encontra num processo de mudança contínua, mesmo que seja apenas de posição, deve haver nessa coisa algum estado interno de mudança. A coisa tem de ser, em cada instante, intrínsecamente diferente do que seria se não estivesse mudando (...)”

(RUSSEL p.374-377)

Delleuze comenta Bergson, mas para ele não há mobilidade ou imobilidade no corte, mas uma maneira de variar os cortes móveis e os imóveis e fazer o filme.<sup>18</sup>

A partir de Bergson, passamos a entender que a seleção de partes que fizemos no vídeo original de cada caso estudado, (considerado no todo como um movimento contínuo à título dessa justificativa), corresponderia ao congelamento de etapas desse movimento, sendo a parte selecionada, em si – movimento, mas movimento finito, porque não poderia ser mais decupado ( tendo em vista os objetivos da pesquisa).

---

<sup>18</sup> De acordo com Dubois *op.cit.*(1992).

A justificativa do congelamento do recorte reside, pois, não em ser estático, mas em ser finito. A finitude concilia sua natureza de recorte, como unidade mínima de registro e sua função de investigação, constituindo-se numa unidade de significado.

**PARTE IV**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

#### **4.0 - Metodologia do Ensino nas Modalidades Artísticas estudadas**

O acompanhamento da prática dos professores de pintura, escultura, fotografia e gravura evidenciou que há, inserido no fazer docente, um contexto metodológico qualitativo, dirigido à produção artística dos alunos, no ensino superior de arte.

As modalidades de pintura, gravura, escultura e fotografia, embora de naturezas quase sempre diferentes quanto ao material através do qual se evidenciam, possuem no tratamento de sala de aula, dado pelo professor, uma linha de dorso que é comum.

As evidências desse tratamento comum deu-se pela repetição e parencas das falas dos sujeitos que representavam sua prática pedagógica e pelas circunstâncias observadas, que se caracterizavam como muito próximas, ou, cujo teor se assemelhava.

Pudemos observar que quando delineávamos a metodologia de ensino que “qualificaria” uma modalidade, tal “qualificação” apresentava-se semelhante e possível para as demais modalidades. Ou seja, se tornarmos o exemplo dos professores de fotografia observaremos que a Fotografia como disciplina prática, apresentou-se tratada de diferentes modos pelos professores cujas aulas observamos.

O professor F2 em termos gerais, lidaria com a fotografia pelo enfoque do aluno que fotografa, e o processo da fotografia teria sua gênese anterior à foto ampliada, copiada e acabada, digamos que a essência da fotografia, para F2 estaria no posicionamento do aluno fotógrafo em campo, e nas escolhas que faz relativas à luz, ângulo, enquadramento, etc., para realizar a foto.

O professor F1, embora trate das questões acima no acompanhamento individual do processamento das fotografias dos alunos, coloca ênfase justamente nesse acabamento, em laboratório, da fotografia.

O cerne da fotografia, nas aulas observadas desse professor, está em transformar a fotografia que o aluno tem, nas condições em que se apresenta, para a foto que o aluno quer.

O núcleo do curso centra-se na própria fotografia. Entre a revelação e a cópia em papel, todo um universo de possibilidades abre-se ao alcance do aluno.

A fotografia nesse enfoque desloca-se da “realidade sensível” no curso de F2 para a “materialidade objetiva” no curso de F1.

O professor F3, também em linhas gerais, trabalhou, durante o período de aulas observado, com outro direcionamento da fotografia. A fotografia no enfoque do ensaio fotográfico e com a potencialidade de registro, de documento, coloca a fotografia distante das duas primeiras formas em que os professores F1 e F2 as tratam, para uma terceira possibilidade que é a das relações.

A fotografia aqui é múltipla, e se estabelece como conceito à medida que o conjunto de imagens copiadas tenham identidade para com o seu autor. Isto é, a obra em seu acabamento (o ensaio) deve dar indícios do “olhar característico” do autor, uma vez que a constituição do corpo do ensaio fotográfico passa pela escolha, pela organização e até pela subjetividade do aluno. Sua ênfase é nas marcas que o fotógrafo deixa nas suas fotografias. Preocupa-se com que o aluno entenda que fotografia é conhecimento.

Os diferentes enfoques da fotografia pelos professores, não são excludentes. As questões centrais permeiam todas as disciplinas de Fotografia e foram, de uma forma ou outra colocadas pelos professores durante as observações, o que diferencia as abordagens é justamente a ênfase dada, de acordo com a visão de cada professor.

Os instrumentos utilizados por esta pesquisa possibilitaram a organização de muitas categorias de análise da prática docente desses professores – seja em função das contribuições de suas vivências pessoais, formação, especializações, filosofia de vida, experiência profissional, relações com a universidade, colegas de trabalho e outros – no entanto, os dados obtidos foram recortados objetivando compreender a metodologia de ensino dos professores e de busca nos dados obtidos elementos que pudessem explicitá-las.

Como no caso da modalidade Fotografia, a concepção de uma concepção de uma mesma modalidade, pode ser diferente ou mesmo semelhante (em alguns casos) para os professores que a ensinam, mas esse fator não mantém relação com a estrutura do encaminhamento metodológico, ou seja, concepções diferentes do que seja a modalidade não conduzem necessariamente à metodologias diferentes, se tomadas na sua forma de

conjunto e não nas especificidades. A teoria nos apontou que a Metodologia é um ensino de mediação, e é nessa perspectiva que buscamos os traços comuns aos vários casos.

É bastante significativo observar que, à medida que os dados teóricos e práticos desta pesquisa iam se articulando, constatávamos um mesmo “contexto” organizador do objeto de estudo. O estudo dos diversos casos, com suas especificidades e particularidades apresentou como resultado um “pano de fundo” que caracterizou a todos.

Não nos atrevemos, nesta pesquisa a fazer uma generalização pura e simples dos casos estudados. Acreditamos que uma contribuição mais rica para o estudo do ensino superior de artes se faria na **compreensão dos aspectos** em que se pode generalizar as metodologias observadas nos vários casos.

Estivemos estudando vários professores, em suas salas de aula, com seus alunos, em suas instituições de ensino.

A figura analógica que nos ocorre é uma caixa de ovos, onde cada um dos ovos representa um professor e sua sala de aula. Se penetrarmos nos ovos, podemos observar sua constituição interna, seus componentes. É fácil ver que, embora circunstancialmente fechados em suas cascas, (pois poderíamos imaginá-los abertos) eles fazem parte de um todo – os ovos da caixa.

Nossa pesquisa envolveria essa caixa, com os ovos escolhidos pela sua representatividade. Como já dissemos antes, cada um desses ovos é único e é igual aos demais.

É semelhante aos outros ovos porque possui casca, clara e gema e cada uma dessas partes é formada das mesmas substâncias para todos os ovos. São semelhantes, em princípio, porque são ovos.

A característica que torna distinto cada ovo, no entanto, não é um elemento especial, mas uma nuance. Nenhum deles deixa de ter clara ou possui duas ou mais gemas. É, ao contrário, como se cada gema ou clara, em particular, apresentasse suas próprias tonalidades, como se as substâncias químicas que as compusessem, seja pela quantidade, ou pelas reações internas entre seus elementos apresentasse nuances diferentes dos demais ovos. Algumas gemas, em especial, brilham mais que outras, uma

tem certo tom luminoso, outra é mais perolada, outra apresenta na clara certa fosforescência, é como se cintilações internas fossem surgindo quando tocadas pela luz externa.

Esses aspectos, tão concretos e no entanto tão etéreos das aulas observadas, são passíveis de serem percebidos pela imersão do pesquisador no universo da sala de aula. Assim, explicitar para esta pesquisa a metodologia e a prática pedagógica dos professores estudados é falar de nuances, de tonalidades, de cor.

A pesquisadora diria que, à luz dos fatos e do tempo decorrido com cada professor estudado, o que pode observar é que a miríade dos tons oscilava sempre da mesma maneira para cada caso.

Na língua portuguesa a palavra miríade significa quantidade indeterminada e o termo nos parece adequado a nosso trabalho.

Na caracterização dos aspectos que evidenciam a metodologia de ensino, descrevemos como ela se mostra ao observador, que gama de cores produz e em que intensidade. A complexidade do presente estudo está na tênue teia que compõe as diferenças entre os casos. Sabemos que o que diferencia uma gama de tons azulados e uma gama de tons arroxeados e um pouco de vermelho, e é justamente na significação desse “pouco de vermelho” que está a questão.

A metodologia de ensino pode ser considerada um encaminhamento que vai concretizando-se no dia a dia da sala de aula e, como dissemos no início dessa pesquisa, moldado e organizado no interior da instituição, na inter-relação entre professor, aluno e conhecimento.

O centro do nosso estudo é a prática pedagógica do professor que, como foi visto nos estudos anteriores, compõe-se de teoria e prática.

Se tomarmos o referencial da Metodologia Triangular, como o explicita Barbosa<sup>1</sup> e já citado na pesquisa, veremos que na prática pedagógica dos professores, os vértices da sustentação triangular – a informação, a experiência e a decodificação – aparecem

---

<sup>1</sup> BARBOSA, Ana Mae. T.B. 1991a, op. cit. p.27-82

de forma a definirem-se. Todos os professores processam a produção artística, a leitura e a história da arte.

Esse triângulo mostra-se cambiante, à medida que numa determinada circunstância, o professor enfatize mais um vértice do que outro.

Essa hipotética forma triangular, apresenta variáveis de influência nos seus vértices, e, quando um dos vértices do triângulo – seja o da história da arte, ou do fazer artístico ou da leitura da arte – apresenta uma influência maior, é mais enfatizado pelo professor, esse vértice se amplia e o triângulo de ângulos iguais e equilibrados muda de forma.

Dessa maneira, transpondo para esta pesquisa, em todas as instâncias selecionadas nos casos estudados havia um equilíbrio interno, próprio, entre esses vértices.

Chamamos miríade de tons à essas formas variáveis, em que cada caso, em si mesmo, apresenta pequenas variações de ângulo, produzindo um jeito próprio e constante de oscilar.

A observação das aulas mostrou que essas variações decorrem tanto do desenvolvimento do assunto, e da maturidade dos alunos, quanto das características do programa do professor, estabelecido no sistema cotidiano e na experiência com o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto podemos nos servir do princípio da Metodologia Triangular para a qualificação da instância, o fragmento, a parte da aula do professor, mas não a totalidade, o corpo das aulas de um professor, se tomadas em seu conjunto e no complexo dos dados advindos dos diferentes instrumentos da pesquisa.

**Os dados mostram que a base do trabalho docente dos professores, sujeitos da pesquisa é a produção artística, que nela e em função dela é que os professores propõem a leitura da obra e promovem a relação com o referente da história da arte.**

Diríamos que as dimensões da informação e decodificação estão imersas na produção artística, mas não submersas, perdidas “no fundo”. Estão presentes, e são referenciadas à todo momento necessário, mas a natureza desses “vértices”, nos casos estudados, não caracterizam o processo de ensinar arte como analítico (informar e

decodificar), mas sintético, porque imersos na produção artística eles não estabelecem camadas, mas dão consistência à produção artística.

Em relação à Metodologia Triangular como caracterizada por Barbosa, podemos dizer que as modalidades artísticas de pintura, gravura, fotografia e escultura, sintetizam na dimensão da produção as dimensões de informação e decodificação.

“Cabe então, numa aula de gravura, no meu entender, uma observação sobre História da Arte, sobre um princípio estético, um juízo estético, cabe desenvolver o direito de crítica... **tudo isso faz parte, do que eu acredito, seja a construção material.** E é assim que eu vou ensinar. Se eu passo então, por uma aula de Gravura, posso assistir e orientar o trabalho de diferentes maneiras.” ( Prof. G1, grifo nosso)

### **Contexto Qualitativo e portas abertas ao mundo**

A análise dos casos estudados aponta um contexto organizador das metodologias dos professores, para além das especificidades das modalidades, um cenário constitutivo da prática pedagógica e que caracteriza a todos.

Essa condição organizadora, digamos assim, extrapola as instâncias do domínio metodológico para, mesmo influenciando neste, precedê-lo.

Essa condição, embora em a parte subjetiva, também mostrava-se presente nas instâncias observadas durante os estudos dos casos. Ela manifestava-se como algo que pairasse no ar dentro da sala de aula e estivesse, simultaneamente, instaurada nas relações do professor com os alunos. Em alguns professores manifestava-se ora por um discurso inflamado, ora uma brincadeira, um riso... e nos alunos, um “tentar de novo” ora uma exclamação, ora momentos de intensa concentração, ora uma piada alegre...

Creemos que a impressão de que as aulas – todas – eram uma “festa” adivinha em grande parte, desse desejo comum, dessa condição organizadora.

À medida que a aula de uma disciplina se desenvolvia, no correr das horas, as experiências iam cessando e os alunos voltavam-se para o julgamento da própria atividade do dia, materializada na sua produção, ou na dos outros alunos, mostrando,

conversando, apontando e, então, a apreciação crescia, se ampliava. O contexto era de que estavam todos, quase sempre, no imenso campo da arte.

Às vezes isso decorria de uma conversa entre professor e aluno, que analisando conjuntamente o trabalho experienciado acabavam falando da inserção daquela obra no mundo, nos seus aspectos sociais, políticos... na sua relação com outras obras artísticas... com a vida...

Outras vezes, uma explicação técnica da produção abria as portas para o mundo:

Prof. P1: “Como se faz o Vermelho de Possuoli ?”

Alunos: “ocre, carmim e azul, professor”.

Prof. P1: “O Vermelho de Possuoli é a cor dos telhados de Possuoli... da argila que faz as telhas. E quando se observa a paisagem, vê-se todos os telhados vermelhos... Quem é o compositor dessa música que está tocando”... a música ... o sol de Possuoli sobre os telhados cor de terra...” (Registro de Observação de Aula do Prof.P1)

Acreditamos que o contexto em que decorriam as aulas eram qualitativos, o que justificaria em parte serem esses professores apontados e diferenciados pelas suas qualidades de professor. Promovia-se nas aulas, com suas condições pessoais e institucionais favoráveis ou desfavoráveis, a melhor situação possível na promoção da inventividade. Essa condição qualitativa, gerada e alimentada, alcançava os alunos, que a assumiam através dos seus desejos de participação na construção da produção artística.

A condição qualitativa é a ponte possível, na sala de aula, entre o projeto pessoal do aluno e o projeto coletivo. O contexto qualitativo é formador porque constrói dentro do universo da arte, extrapolando a modalidade ensinada, mas partindo dela. Há evidentemente por parte dos professores uma ação ética, algumas vezes referida ao social, outras não, mas que centra-se nos valores epistemológicos da arte e que não aguarda que isso se reflita nas ações futuras dos alunos, mas problematiza-as no contexto da arte, e em função dela.

“Conversam sobre a proibição de gravuras no Brasil, as razões da proibição, as reproduções, falsificações.

Professor: Pensem que nós fomos massacrados historicamente, porque?

Alunos: Fomos?

Um “somos” paira no ar.”

(Registro de Observação de Aula do Prof. G1)

### **Professores muito interessados**

Os professores não separam o ensino de conteúdo artístico, da discussão de uma atitude de cidadão. Ao lado do domínio técnico, eles falam de autonomia na vida, de respeito, de liberdade.

Pela formação ampla desses professores (quase todos têm mais de uma formação, algumas delas técnicas), pelas suas posturas abertas nas aulas observadas, pensamos que se lhes pode perguntar de tudo, em qualquer campo.

“A vivência é muito importante porque o aluno é um jovem que usa perguntas para conhecer coisas. E muitas delas não tem nada a ver com a matéria.” (Prof. E2)

Os professores mostram interesses diversificados, e nas suas falas, quando respondem à questões dos alunos ou discorrem sobre um assunto, costumam não circunscrever áreas de conhecimento, mas inter-áreas, estabelecer relações.

Temos fotógrafos que são também engenheiros de gerenciamento, pintores que são também engenheiros navais, escultores que são também ferramenteiros e outros. Isso os torna não só professores de um conhecimento específico, mas de dois ou de mais, e sem falarmos nas vivências e experiências pessoais em projetos, trabalhos e profissões inter-disciplinares.

“Estive com o professor de pintura e seus alunos em sua casa. Explicou o sistema da lareira num dia frio para mais de trinta jovens sentados no tapete. As respirações embaçavam as janelas e ele falava de calefação.”

(Diário de campo da pesquisadora)

A formação dos professores tem peso na forma como organizam sua prática pedagógica . Seus processos particulares de terem vivenciado a educação são referenciais para o seu ensino e direcionam, de certo modo, a perspectiva que o professor tem dos problemas do aluno e das situações de ensino.

Os professores se percebem inseridos no corpo da universidade, onde exercem sua função docente e na qual buscam estrutura para seu trabalho e sua pessoa. A universidade é referenciada em termos de trabalho formal e burocrático, excesso de carga de trabalho ( à qual, em alguns casos se acumula a pesquisa pessoal para titulação).

Os professores se debatem entre a própria produção artística e as condições materiais e sociais como salários e vida acadêmica. Alguns professores encontram nos outros docentes, na universidade, apoio para o seu trabalho e outros se ressentem disso.

“Eu queria ter uma orientação pedagógica no meu trabalho, eu sinto falta de um interlocutor, que seria o pedagogo para me orientar. (...) fica-se falando sem espelho.  
“(Prof. F2)

“Aqui encontro interlocutores para o meu trabalho inter-disciplinar.”(Prof. F3)

Assim, muitos dos objetivos do professor parecem ser limitados ou ampliados pela universidade.

Os espaços físicos ocupados pelo cursos dos professores foram muitas vezes elaborados por eles e alguns de seus colegas de departamento. Esses professores desenharam ou redesenharam seus ateliês, laboratórios e salas, de acordo com especificações e necessidades geradas pela modalidade que ensinam.

“(...) o ateliê não é formado só de instrumentos e materiais de trabalho. Ele é, além de tudo isso, o espaço mental concreto do artista, é o lugar onde o artista pode sentir muito claramente o seu fazer enquanto projeto.” (Prof. G1)

Alguns professores construíram com sua mãos, de bancadas à estatuária em gesso usada como modelo pelos alunos. Uns pertencem à geração que organizou muitos

dos departamentos de arte em mais de uma instituição do ensino superior e alguns outros, à geração que aprendeu com os primeiros.

### **Ser artista e professor é poder transmitir a experiência de já ter feito**

Para os professores desta pesquisa, a condição de serem artistas prioriza a de serem professores, mas ao mesmo tempo, qualifica-a. A arte do artista é fonte de referência para este quando na condição de professor.

A própria produção artística é muito importante para esses professores e é citada na relação pedagógica como um valor, a modalidade na qual desenvolve sua produção artística é valorizada como pesquisa contínua e pressuposto para a atuação docente. Há casos em que os professores usaram como referência para pesquisa acadêmica o trabalho docente.

O professor denomina “sua” produção artística ao seu trabalho estético pessoal, seja como pesquisa própria, envolvida ou não na titulação universitária, seja como produção artística profissional e comercializável.

“Eu vinha tentando o máximo possível desenvolver o meu trabalho pessoal, o meu trabalho de expressão, que para mim é a coisa mais importante... ( Fica difícil dar aula se não se está produzindo. “( Prof. F2)

“Para ensinar gravura você tem que produzir gravura. Caso contrário esse trabalho pode ficar... limitado. No meu caso, o eixo é uma produção individual que eu estendo, à medida do possível, às atividades na universidade.

(...) não quer dizer que minha produção serve de parâmetro para o que eu quero ensinar, mas a vivência sim.

(...) eu defendo a presença do artista na universidade.” “Coloco a praxis artística como uma condição indispensável nesse processo de ensino porque é pela vivência, experiência, que você fica mais em condições de atender solicitações dos alunos. (...) O simples fato de transmitir minha experiência de ter feito já pode ser de alguma utilidade.” (Prof.G1)

## **Disponibilidade para os alunos**

Os professores, em sua relação com os alunos não desconhecem “o poder do professor”, o detentor do conhecimento, e fazem incursões na tentativa de tornar a relação menos unilateral, buscando a proximidade para com o aluno. Essa proximidade às vezes pode ser observada pelo tom de voz do professor, pelo jeito de falar, pela posição que o corpo adota na proximidade do aluno. Há proximidades carregadas de dignidade (as que, antes de falar com o aluno aguardam que o braço do aluno se apoie de novo na mesa, depois de este mantê-lo no ar por algum tempo, olhando a marca do instrumento na obra). E proximidades de ocasião, como fazer chamada do meio da turma.

Há para com os alunos disponibilidade e compromisso. Os gestos afetivos não são gratuitos, mas ancorados na disponibilidade do professor em ouvir o aluno. Existe preocupação com o que é que o aluno está querendo dizer com o que fala, com o que produz. Há preocupação em alcançar através de projetos ainda mal formulados e de idéias cambiantes o rumo que o aluno quer dar a seu trabalho.

Há uma percepção sensível do aluno pelos professores, que geralmente se referenciam a eles como artistas em formação:

“Você pega uma pessoa que não sabe nada e que chega com a mesma centelha que é a sua... lhe recoloca com esse compromisso, do fazer.” (Prof. F1)

“A minha aula é uma espécie de troca de experiência entre quem está começando e quem já sabe. O aluno é produtor de informação, de vivência... e desse encontro as coisas crescem.” (Prof. F2)

## **Aula é Coletivo**

O caráter coletivo da aula é valorizado pelos professores através de que tendo muitas pessoas na sala aumentam as possibilidades individuais de atuação, transformação, criação, construção.

Quando explicam ou questionam a atividade de um aluno o fazem de forma que todos que queiram ouçam ou vejam. Quando acham que aquilo é muito importante, pedem que todos prestem atenção naquele determinado problema.

“Há importância em aprender com o outro.” Os olhares são diferentes, o curso aproxima as diferenças, trabalha em cima de tensões.” (Prof. F2)

O objetivo dos professores nas aulas, é promover a produção artística dos alunos, propiciar formas e meios para que os alunos inventem, criem arte.

**Através dos compromissos e valores que os professores estabelecem para as circunstâncias em que estão atuando na sala de aula é que se pode inferir suas metodologias de ensino, caracterizadas em seus aspectos teóricos e práticos.**

**Essas inferências advém, além das suas falas, da comunicação não verbal expressa nas relações entre os sujeitos e em toda a proxêmica da sala.**

### **Alteridade: comprometimento e responsabilidade**

Acreditamos que é de muita importância na sociedade atual a discussão das questões de alteridade. O discurso sobre a valorização do outro tem pontuado muitos estudos contemporâneos que abordam relações culturais.

Nossa pesquisa remete-se ao fragmento, que é a nossa permanência no espaço da sala de aula e de onde recortamos nossas observações; mas os dados que obtivemos explicitam comprometimentos e valores. Os dados obtidos através de observação direta ou do vídeo não são um “falar vazio” sobre o que o professor deve fazer. Eles são o registro visível das solidariedade e do respeito para como o aluno em formação. São fragmentos, mais são sólidos.

No universo educacional espera-se da figura dos professores seriedade, competência e cortesia, entre outros. Nossos dados mostram professores cuja seriedade e respeito para com os educandos, abarcam no mesmo ato o aluno e sua obra, o ser humano e sua produção cultural possível para o momento. A descrição dos dados

obtidos em vídeo, implica em fazer-se longas citações, dado o seu caráter narrativo. Procuramos nesse trabalho citar apenas alguns segmentos representativos. As imagens mostram partes de aulas e não têm característica de novidade ou espetáculo. Talvez por serem apenas aulas, é que precisamos olhar mais de uma vez, rever o gesto feito, a fala e o tom da voz, para só então intentarmos sua significação. É nessa sistemática que o gesto do professor passa a denotar, e a imagem do simples gesto, visto na primeira vez, começa a simbolizar, indicar, sugerir.

Os comprometimentos do professor estão relacionados com os alunos, na medida em que se voltam para a pessoa integral desse aluno, intentando com que se desenvolvam por si próprios, através de suas vivências de alunos, construídas sobre a produção artística criativa e inventiva.

O processo produtivo e criativo dos alunos aparece nas falas dos professores e nos registros de observação de aula de duas formas: na relação do aluno para com sua própria produção artística ( a sua obra, a sua criação, o seu invento) e na relação entre o professor, o aluno e a produção. A diferença está no professor incluir-se ou não na ligação que estabelece entre o aluno e sua produção. Geralmente o professor inclui-se na relação estabelecida quando refere-se à produção sendo construída no tempo presente, a que está ocorrendo.

Quando o professor coloca-se em face da produção do aluno seu comprometimento nesse mister assume a forma de responsabilidade com o resultado do outro.

“Ir ao projeto do aluno, há um compromisso com o resultado do outro. “(Prof.F1)

“É trabalhando a informação na vivência dele [aluno] que ele vai construir a si próprio... tornar-se individuo, independente, com suas idéias, ponto de vista, visão de mundo... “(Prof.F2)

Há unanimidade entre os professores de que os alunos devem caminhar sozinhos no sentido de decidir o que querem fazer (inclusive das suas vidas) e que o professor é um incentivador paralelo nesse caminho, que é o aluno que deve ter o desejo, o ímpeto e a vontade de ir em busca do que procura:

“Os professores que eu tive... me ensinaram a ir atrás da informação. Há mil maneiras de transmitir. É importante ensinar o aluno a buscar o seu próprio conhecimento. Instrumentalizar para que o aluno desenvolva-se de acordo consigo próprio.” (Prof.F2)

Para a produção artística, os professores observam se o alunos tem interesse, se entregam-se ao trabalho, se tem compromisso com ele.

“Precisa envolvimento, empenho, equilíbrio entre razão e sensibilidade. A busca da qualidade. É preciso presença integral diante da fotografia. Viver o que está fazendo.” (Prof. F1)

“Mas o artista, o criador, só consegue algum resultado através da continuidade, da constância. É da continuidade que vem a luz mais forte. São os mesmos exercícios que os místicos antigos faziam para encontrar a pedra filosofal, a iluminação. É do exercício contínuo, da dedicação à alguma coisa que se chega a um resultado.” (Prof. E2)

A produção artística do aluno foi também referida pelos professores, tanto no período em que ao aluno operou na sala de aula, como a produção que a partir dali, daquela vivência, desdobra-se em pesquisa pessoal do aluno.

Nessa passagem, do artista em formação, para o artista formado, os professores expressam preocupações e cuidados com os interesses do futuro artista-pesquisador:

“... e isso aparece desde cedo em quem começa, se você não restringe.” (Prof.F1)

Os professores acham seus alunos interessantes, e espontâneos, e algumas vezes, comparam-os com sua geração:

“Há mais calma nos anos noventa que nos setenta.. Havia uma inquietação cultural que não existe nessas pessoas. Falta pique. Eles tem uma relação individualizada com o mundo. Não se fala mais em espírito comunitário.” (Prof. F2)

## **Postura dos professores em situações de ensino**

Com o objetivo de iluminar a metodologia de ensino dos professores das disciplinas práticas, o foco da pesquisa dirigiu-se para o professor e sua postura em sala de aula.

Nas situações de ensino o professor tem atitudes para com os alunos e circunstâncias que podemos denominar de educativas:

O professor é bem humorado:

“O professor E1 trabalha sobre os projetos dos seus alunos, preocupa-se com a relação entre o que o aluno quer fazer e a leitura que tais projetos possam produzir no observador da obra. Ouve-os atentamente no que querem produzir. Há alguma cansaço na sua voz e também alguma ironia. Procura não interferir. Escuta o que os alunos dizem e dá sugestões, mas é nas suas sugestões que reside o humor. Ele problematiza o projeto pela maneira como o questiona:

Professor E1: Marlene?

A aluna mostra o trabalho.

E1: Você vai fazer o escalpo dela? Porque já mostraram lençol, corda... (Olha o projeto mais uma vez e pergunta) Vai ser então uma trança? Em forma de cipó? Jane em cima. Tarzan em baixo.

Aluna: Com Chita no meio...

E1: E se fosse cipó de verdade? Com corda, jornal, não fica meio cenográfico? Use cipó e coloque uma casinha em cima. Tem que assumir a loucura até o fim. Essa coisa presa é pior. Assuma. “(Registro de Observação de Aula do Professor E1)

O professor auxilia na leitura dos projetos propostos pelos alunos, no sentido de “tirar ruídos”, de precisar os conceitos, de reforçar ou eliminar analogias. Discute uma a uma as intenções dos alunos, e de cada vez para que todos ouçam, participem e opinem.

O professor fala num tom adequado.

O professor dá segurança:

“Uma aluna mostra um trabalho. Diz que está ansiosa. O professor diz para deixar o trabalho como está. Ela o olha desconfiada. Ele explica os recursos da gravura e os resultados dentro do trabalho dela.

Ela parece convencida e mostra outra cópia.” ( Registro de Observação de Aula do Prof. G1)

O professor acompanha o trabalho do aluno, é gentil, é interessado:

“O professor passa e comenta sobre as qualidades dos desenhos do caderno que a aluna folheia. Ela pergunta se ele quer ver, ele diz que agora não, que está acompanhando um processo, mas que voltará logo.” (Registro de Observação de Aula do Prof.G1)

O professor sugere:

“Outra pede-lhe que veja seu trabalho.

“Você pode iluminar mais a chapa, limpar mais o branco do fundo”. O professor pareceu perceber que a aluna estava contente com o trabalho que tinha. “Ou deixar assim, se você preferir.” Sorriem. A aluna pensa. Diz que vai pensar em iluminar o trabalho.” (Registro de Observação de Aula do Prof.G1)

O professor cobra compromisso do aluno:

“Vou revelar o filme a semana que vem...

Professor: Revela hoje à tarde...”

(Registro de Observação de Aula do Prof. F3)

O Professor tem tolerância com o aprendiz em crescimento. O professor atende às individualidades:

“Na mesa do laboratório, alguns alunos estão à volta de seus projetos. O professor chama um de cada vez, que conta o que está fazendo. Os outros ouvem. Um de cada vez e o professor questiona, problematiza, cobra atitude, trabalho. No fim, expõe encaminhamentos coletivos. Passou a tarde na mesa de discussão. (Registro de Observação de Aula do Prof. F2)

O professor é aberto à diversidade de expressões, aos “temas diferentes” e às surpresas.

O professor procura não agir de modo generalizado para alunos diferentes, busca situações diferenciadas de acompanhamento.

“... porque eu posso criar uma tendência às pessoas fazerem uma coisa que não é delas, e é preciso fazer elas se revelarem a você. Essa é que é a maior dificuldade. Não é o que falar que é importante, é onde se omitir”(Registro de Observação de Aula do Prof. F1)

O professor suscita dúvida:

“Isso revela, isso fixa. Pões aí e vamos ver se revela mesmo.”(Prof. F2)

No processo de atender os alunos, o professor pergunta, ao ver a fotografia que o aluno traz: - “Você gosta da cópia?” (Prof. F1)

Há evidente foco de interesse no processo de promover crescimento. O professor auxilia o aluno a questionar seu trabalho:

“O negativo estava quase aquilo que você esperava dele mas que ainda não é. E o que pode ser feito?” (Prof. F1)

O professor redistribui alunos no espaço. Está atento ao equipamento. Está atento ao uso do equipamento pelos alunos. É enérgico, tem energia. O professor confere, verifica o que lhe pedem. Ensina macetes. Auxilia a eliminar a sujeira, aponta o desperdício. Verifica a segurança. Simplifica e desmistifica.

Os professores procuram rever-se, analisam suas aulas, tem auto-crítica:

“Não passar informações em malotes.”(Prof. F2)

“Eu às vezes falo demais, porque quando se tem paixão pelas coisas... mas é preciso cortar e deixar eles falarem, senão eles não refletem...”(Prof. P2)

Os professores buscam ter clareza nas suas propostas e procuram falhas no conteúdo e nos processos técnicos que os alunos não entenderam. Todos abrem discussão no final do processo de trabalho, no encerramento da disciplina, mas nem todos durante o processo.

Todos os professores têm um plano de disciplina mais ou menos conhecido e usado, que geralmente fica na secretaria do departamento onde o professor trabalha. Apenas um dos professores tinha um planejamento de aulas da disciplina, que trazia consigo. Os professores dizem que não planejam suas aulas porque confiam na própria experiência. Embora não preparem aulas, citam que “há uma margem” para alterações e explicitam que tem consciência de que deve haver essa margem.

“Existem milhares de anotações que fiz para as aulas, mas depois de vinte anos elas fazem parte do meu arsenal.”(Prof.E2)

A postura do professor não evidencia-se apenas através de suas atitudes pessoais, mas também pelo seu domínio do que é ensinado e das colocações que faz:

“Os alunos aglomeram-se à sua frente observando-o folhear o livro. Perguntam às vezes a técnica usada, a época. O professor complementa. Informa a moda da época, a região, compara com outros gravuristas da mesma época, a técnica e experiências semelhantes tecnicamente, casos pitorescos...

Um aluno pergunta se Van Gogh não fez gravura. O professor conta sobre a visão que Van Gogh tinha da gravura, o porque dele não Ter feito gravura em metal e cita passagem de uma das cartas de Van Gogh à Theo, quando compara a gravura à grãos de trigo. Diz que vai deixar o livro para consulta.” (Registro de Observação de Aula do Prof. G1)

O professor discute processos reprodutivos:

“Professor: E é a reprodução em livro... se vocês vissem o original...

Alunos: É retícula, não é ?

Professor: Sim, é a negação da gravura. Essa água tinta perdeu praticamente vinte por cento do original na passagem para o livro.” (Registro de Observação de Aula do Prof. G1)

### **Sedução e Disciplina**

Os professores dizem que sua primeira tarefa numa sala de aula é seduzir, cativar. “A chave é criar interesse para o aluno, seduzir.” (Prof. F2)

Dizem que seduzir é mostrar como a arte na modalidade que praticam é importante para eles, e que gostam, sentem prazer em produzi-la. Ao tentar seduzir para a arte da modalidade artística, os professores intentam ligar o aluno como o que será o seu projeto pessoal, sua poética e sua produção. A poética está ligada ao projeto pessoal do aluno e sua disponibilidade em cumpri-lo.

A ligação integral do aluno com a própria produção é que dá qualidade à produção.

A sedução do aluno pode se dar através de um livro trazido para a aula, por uma exposição do assunto no início do dia de trabalho, pelo texto lido, por um convidado que venha expor uma determinada faceta de um estudo, pelo comentário dos efeitos de uma cor na evolução do trabalho de um aluno, etc.

“... é tentar acender alguma coisa dentro de alguém, é atingir determinado ponto dentro que vai abrir para que possa se desenvolver.”(Prof. F1)

A etapa seguinte é ensinar a disciplina do trabalho. Os professores dizem que operar na produção artística implica em envolvimento, em ir e voltar, interagir, parar, reiniciar. Como professores, podem intervir nesse processo atentando para a concentração do aluno, auxiliando para que não haja dispersão, indicando cuidados que, assumidos, facilitarão a produção qualitativa, motivando para que o aluno “não pare o processo no meio, mas avance até o acabamento”, o *perficere*.

Frente ao que o aluno faz, deve-se abordar o material e o conceito: o que fazer com o material através de sua linguagem específica.

Os professores ensinam os procedimentos básicos à atividade da aula, mas à medida que a produção do aluno vai se desenvolvendo e o aluno vá mostrando necessidades, o que era conhecimento básico vai sendo oferecido de forma mais sistematizada. O professor oferece instrumentos ao aluno de acordo com as solicitações da produção artística.

Os professores detectam pelo projeto e o andamento dos trabalhos, os problemas técnicos e conceituais dos alunos.

### **Situações de ensino: identificando o interesse significativo existencial do aluno**

As situações de ensino caracterizam-se pela presença do professor e aluno envolvidos na atividade artística.

A principal estratégia de ensino que qualifica a quase totalidade das situações de ensino observadas consiste na problematização dos projetos dos alunos.

A problematização é estruturada sobre as solicitações dos alunos em questões técnicas ou estéticas relativas à sua produção artística.

A problematização objetiva a que o aluno compreenda o que o professor expõe e, tomando suas próprias decisões e iniciativa retome a produção considerando-a a partir daquela nova situação. A problematização trabalha sobre a experiência do aluno, com o enfoque da experiência do professor, ou seja, o professor parte da situação de quem conhece a técnica e o procedimento e coloca questões à inventividade do aluno. Algumas vezes a problematização é dirigida à técnica.

Os professores, nas situações de ensino, levam o aluno a refletir sobre seu trabalho e abrir caminhos para outras e novas maneiras de produzir. As estratégias dos professores encorajam a curiosidade e a independência, porque ensinam a técnica e os procedimentos, mas instigam a que a produção, se possível, reinvente até a técnica.

Os professores lidam com a produção artística presente, caminham ao lado do aluno subsidiando-o na materialização dos seus objetivos.

Nesses momentos a teoria é “chamada”, lembrada, indicada, sugerida em face do problema a ser resolvido, como ao estabelecer relações de procedimento:

“ O professor mostra a gravura chinesa e como o oriental segura a ferramenta.”

(Registro de Observação de Aula do Prof. G1)

Os professores expandem potencialidades ao dialogar com o projeto do aluno, identificando o interesse significativo existencial do educando.

Os professores promovem aprendizado significativo porque movem pela emoção, pelo interesse, pelo afeto e, problematizando a atividade produtiva artística, colocam o aluno frente a si próprio, tendo que decidir, inventar, refazer, rearranjar, incorporando o teórico no prático, o conteúdo à forma, para, ao fim do processo, quando a obra se conclui, ter “compreendido plenamente e significativo-existencialmente.”<sup>2</sup>

“As reflexões vem da praxis. O objetivo é desencadear o processo criativo nos alunos através de poéticas que partam deles.” (Registro de Observação de Aula do Prof. G1)

“A minha interferência é dar checadas, seduzir, colocar problemas. Dar alternativas para pensar os temas trazidos, por outros pontos de vista. (Prof. F2)

Nas situações de ensino, a produção artística do aluno é considerada pelo professor em sua forma material, um signo, uma forma cujo ser é um dizer.

Quando o professor é solicitado, geralmente o aluno quer resolver problemas com sua produção – que nesse momento – ainda está em processo, inconclusa.

A problematização que o professor faz apoia-se sobre dois modos: inquirir a direção expressiva que o aluno quer tomar e a materialidade da forma, congelada na circunstância em que a está inquirindo. O professor pergunta ao aluno, mas também pergunta à obra.

“Acho que a indicação principal na minha ação é a resposta dos próprios alunos.”  
(Prof.G2)

---

<sup>2</sup> PEY, Maria Oly. **Reflexões sobre a prática docente.** São Paulo, Loyola, 1991. p.39

Esses indicadores – o que o aluno quer e o que ele produziu (está produzindo ou teve condições de produzir) são o guia do professor na sua estratégia.

“O professor E1 aponta os limites onde o trabalho se esgota:

Aluno: Estou tecendo um manto, com várias tramas, alfinetes... religiosidade... interferências... cartas de tarô. Com mais ou menos dois metros por um e meio metro.

E1: E o que você acha?

Aluno: Não sei bem. No meio tiro umas coisas, coloco outras...

E1: É isso mesmo. Se você continuar vai ficar mexendo até o fim. (...) Vá tecendo e a própria trama vai lhe dando a direção... Por e tirar coisas... é perder o contato com o trabalho. Assuma o trabalho... o que ele vai lhe dar. Ele deve sustentar-se por si mesmo.

Eu acho. Senão alguém vai lhe perguntar: porque você pôs cartas de tarô e não óculos?”

(Registro de Observação de Aula do professor E1)

O professor E1 tenta mostrar para os alunos, em relação ao projeto deste aluno, razões e relações para que o aluno se sinta ou não satisfeito com o trabalho. O professor centra-se no “acabamento” e nos processos do próprio aluno, de reflexão sobre o produto artístico obtido ou em processo de obtenção para fazê-lo atingir um patamar mais acima.

O professor procura referências na História da arte, e no caso da citação, na produção escultórica contemporânea. O professor aponta questões em função da maturidade ou imaturidade dos alunos.

### **Instrumentalizar é capacitar para a liberdade**

A produção artística é um processo de conhecimento do indivíduo, seja ele professor ou aluno. A produção artística é auto conhecimento e desvelamento do seu autor.

“Eu sou muito crítico. A fotografia é uma maneira de fazer crítica das coisas. Fazer uma reelaboração daquilo que se está vivendo. (...)”

A partir do momento em que eles começam a fotografar, essa imagem produzida estará reproduzindo a vida dele. A fotografia reflete tudo aquilo que ele viu, o que pensa, o que sente... e a partir daí ele começa a se expressar.” (Prof. F2)

“O processo fotográfico, passado um tempo, nada mais é que desvendar a atitude de quem faz. (...)

Eu descobri que era mais interessante trabalhar a maneira de fazer... os alunos parecem que ficam esperando a revelação de si mesmos.” (Prof. F1)

Os professores afirmam que à medida que o trabalho dos alunos vai aparecendo, eles vão conhecendo-os mais, e tendo condições de “instrumentaliza-los”. Essa instrumentalização não é necessariamente técnica, há explícita preocupação em não direcionar o trabalho do aluno, mas problematizá-lo. Outro lado do termo instrumentalizar, quando usado pelos professores, refere-se à capacitar o aluno para conhecer os instrumentos e ter liberdade de usá-los. instrumentaliza-se também para processos técnicos alternativos e que desmistifiquem processos.

**Promover a invenção é colocar problemas para os quais aguardamos soluções,  
quando elas existem**

Os professores dizem que o que é ensinado não é só conteúdo (termo que nunca usam), mas que o conteúdo é objetivado em relação à produção artística do aluno, e o caminho é percorrido nos trilhos específicos da modalidade ensinada.

“O aluno deve percorrer do virtual ao real e saber criar as relações que envolve técnica e linguagem. (...)

Buscávamos as relações... uma narrativa que não é verbalizada, mas visual. A imagem fotográfica propicia o entendimento dessas relações. “(Prof. F3)

A obra reflete o autor e a forma é dada pelo processo de produção da modalidade em que o aluno está trabalhando.

“A autenticidade da obra está ligada à autenticidade do autor.” (Prof. F1)

Promover a produção artística do aluno é esculpir a pessoa do aluno, retirando o excesso:

“O método é da prática mesmo, é ir levando-o delicadamente para aquela coisa... que é dele.” (Prof. F1)

“Nas idéias do aluno sempre há o que desenvolver. (...) mas os alunos quando não podem ser criativos, tentam ser diferentes, e colocar uma quinta perna num cachorro não significa transformá-lo numa obra de arte.” (Prof. E2)

Nas diversas formas em que os dados se apresentaram, a criação artística foi explicitada como intrínseca à todo o processo de produção.

“Não existe momento criativo, mas processo que ocorre dentro de uma linha do tempo. Desenvolve-se todo dia... o técnico, a leitura... O revelador é um ritual de passagem, do virtual para o visível. Não há picos de criação. Integram-se prazer, trabalho, criatividade. Tem que ir atrás, projetar, construir.” (Prof. F2)

Aparecem nas falas dos professores quando descrevem o processo criativo em sala de aula e a produção artística do aluno, relações entre técnica e expressão. De acordo com o que estão dizendo ou a que estão se referindo, a ênfase recai mais na expressão ou na técnica. No entanto, técnica e expressão pessoal são colocadas em igualdade de exigência se as falas do professor referem-se às necessidades do aluno à medida que a produção artística dele se desenvolve.

Quando o professor deixa de falar apenas na relação entre o aluno e a produção artística e se inclui – a si próprio – no discurso, a técnica entra como organizadora da produção artística, como conteúdo passível de ser ensinado.

“Talvez eu não possa lhe ensinar sobre o seu projeto, mas eu posso lhe ensinar como realizá-los. A associação desses dois momentos pode desencadear a praxis, a ação

concreta que vai se justificar por ela mesma. Quer dizer, é uma ação que vai dar como resultado a gravura.”(Prof. G1)

A técnica é a tônica das aulas observadas, mas usada de formas diferenciadas. Em alguns casos e situações ela precede, como referencial dado pelo professor, a construção do trabalho; em outros vai atuando na própria construção da produção do aluno, com o professor a explicitando em ordem crescente de complexidade de seus procedimentos.

O momento da criação e a invenção, no entanto, são representadas como situações de envolvimento e principalmente como propósito a ser alcançado:

“Eu não sei se o momento está propriamente dentro da aula. Ontem... situação relaxada, distância para com a ansiedade da técnica... criou-se um momento de interação...” (Prof. F3)

“Esses resultados nem sempre se colhe imediatamente, eles podem ser a curto, médio, longo prazo...”(...) Nós estamos fazendo, naturalmente numa aula dessas, colocações que na verdade são problemas colocados, levantados... e para os quais aguardamos soluções... quando elas existam (...)

Sempre que se aprende, se aprende com outro artista. Invenção é sintetizar, porque a coisa é, não virá a ser. Criação é muita pretensão, nós inventamos...”(Prof. G1)

“O envolvimento se dá mesmo, quando ele descobre seu jeito... é latente em cada um a maneira própria de resolver as coisas.”

(...) Quando elas começam a reparar que a própria realidade delas enquanto seres humanos começa a ser expressa diante daqueles desenhos, algumas realmente se envolvem e querem desenvolver aquilo às últimas conseqüências. Eu acho que esses é que são os verdadeiros artistas, aqueles que tem essa necessidade.”(Prof.G2)

## A técnica é a teoria da prática

Há um domínio teórico e prático na Metodologia do ensino da arte, considerando-se a produção artística:

“O professor G1 pega na mesa o livro *Retratos da gravura no século XIX*. O professor estabelece uma relação com a história: é a gravura pós-fotografia. Há uma mudança enorme na sintaxe – diz – anteriormente não havia compromisso. Ele fala na França como editora de livros de gravuras originais, de tiragens limitadas. Mostra uma gravura de Mary Kassel de 1889.

Os alunos perguntam sobre o processo de cor daquela gravura. O professor explica o processo *poupé*: impermeabilização com boneca através de recortes de papelão.

Lembra os processos tradicionais da tricromia – diz – (...) o ganho de uma terceira cor e uma quarta, pela ausência de cor.” (Registro de Observação da Aula do Prof. G1)

O professor G1 estava atrás de uma longa mesa na qual se aglomeravam os alunos à volta do livro. O processo *poupé* é uma técnica ligada à tradição. Como técnica, ela caracteriza-se por determinados procedimentos. No domínio da ação – disciplinas práticas do ensino de Arte – a técnica, como corpo organizador de procedimentos, é a parte teórica da Metodologia do ensino artístico e os procedimentos, a parte prática. O processo *poupé* é **teoria** e as formas como se trabalha os recortes e se faz a entintagem das várias chapas com recortes de papelão que as impermeabilizam, é a **prática**.

## Metodologia do encantamento

Dentro das instâncias selecionadas como indicativas da Metodologia de ensino dos professores, de todo o material coletado, algumas partes chamavam a atenção da pesquisadora, na medida em que ficavam na memória e, dado algum distanciamento da pesquisa, essas partes “saltavam”, sobressaíam. Entre si essas partes eram independentes e também provinham de diferentes formas de coleta: algumas eram memórias de vídeo,

outras de trechos de gravação de áudio em fita cassete, e outros eram memórias de aulas vivas, mas que haviam sido registradas no diário de campo da pesquisadora.

Esses trechos eram em maior número na seleção em vídeo, isso devido possivelmente à presença permanente da câmera em sala de aula, e também porque, dada a presentificação dos fenômenos que o vídeo recupera, ao se revê-los, eles lá estão, à espera de serem conferidos.

Alguns pertenciam a uma ou outra categoria elencada e selecionada dentro do provável do modelo de pesquisa. Mas, juntos, eles não formavam uma categoria prevista. Pelo contrário, a organização dos dados, depois de efetuada, chega a obscurecer outras e novas leituras.

No caso desse trabalho, foi necessário distância e afastamento para que alguma nova leitura emergisse.

Na impossibilidade de denominarmos melhor, chamamos a essa leitura de *leitura do encantamento*. Eram geralmente instâncias que causavam admiração:

“Essas leituras me encantavam sempre. Me encantavam como forma de ensinar, mas me encantavam no mais íntimo da minha formação de professora. Me emocionavam.”

(Notas da pesquisadora)

O afastamento em relação à pesquisa permitiu ultrapassar a desconfiança para com essa leitura “emocionante”. Optamos enfim por considerá-la, tomando-a em sua densidade de instância significativa. Essa leitura não modifica as inferências em relação às instâncias selecionadas e interpretadas anteriormente, mas intensifica algumas delas. Essa leitura acrescenta diferença.

A pesquisadora procurava as metodologias, os processos, como quem procurasse ver um arcabouço, o esqueleto de uma construção que submersa, mostrasse à tona um trecho aqui e outro ali. A pesquisadora só reconhecia no processo de análise dos dados coletados o que era familiar: ali uma aula expositiva, ali mais atrás um trabalho coerente, aqui uma fala sobre a vida, ali um espírito “aberto”, acolá um processo técnico, etc...

O modelo de pesquisa pressupõe que o pesquisador estivesse presente com seu julgamento na coleta e análise de dados. Na prática, o pesquisador está presente na coleta de dados porque não tem, fisicamente, como ficar de fora, todo o mais é intento. No trabalho de campo os julgamentos e as escolhas são rápidas. Há perguntas a fazer e anotações que não podem se perder. Toda subjetividade apenas aparenta estar fora do processo febril.

Na análise de dados o julgamento está presente porque o pesquisador está frente ao material que selecionou com seu conhecimento teórico e com sua história de vida.

O distanciamento que permitiu nova leitura mostrou que a pesquisadora identificou o encantamento como envolvimento. No envolvimento a pesquisadora reconhece a visão do sujeito da pesquisa e a sua própria como únicas. Envolver-se e encantar-se é a maior proximidade possível entre o discurso e a ação do sujeito e as expectativas da pesquisadora, que não é absolutamente neutra, como o sabemos.

A leitura do encantamento porém, desvela o lugar da pesquisadora na pesquisa porque encantar-se é possibilitar uma outra e nova maneira de ver: alguns dados são significativos e outros são tão mais significativos que encantam, emocionam.

A leitura do encantamento: o encantamento vem do conjunto de elementos presentes nas imagens, esses “quadros mentais” que são as significações em relação aos seus objetos. O encantamento não vem de um único fator especial, mas acrescenta luz à configuração da metodologia de ensino dos professores sujeitos da pesquisa.

Na leitura do encantamento só tem significação a instância em si, no conjunto de elementos – nem sempre decodificáveis – que a formam. Há para com essas instâncias significativas uma certa reserva, observa-se que elas guardam elementos que não podemos interpretar todos de uma vez, como se a contemporaneidade fosse detentora de todas as verdades. O respeito pelo não desvelado não torna o que podemos ver como menos revelador. O que, grosso modo, essas instâncias revelam é o que, nesse momento, a pesquisadora pode perceber.

“Estamos presentes o professor, os alunos e eu.

Todos olhamos para uma chapa de cobre, onde o professor explica como fazer a limpeza com talco. O professor mostra a chapa para os alunos virando-a para a luz para mostrar que não tem névoa de tinta, apenas as linhas demarcadas.

“Assim, faz mais uma limpeza com a mão...” O professor tira a chapa de cobre da mesa e segura-a na mão.

Aos poucos ele vai se movendo. Pelo olho da câmera vejo um homem grande, com farta barba grisalha, indo e vindo com a chapa de cobre na mão, como se dançasse.

“Uma para reforçar, agora mais delicatêsse... aquela dureza toda do metal, depois que se convive com ela, fica uma intimidade... uma delícia...”

Ele fala balançando a chapa de cobre na altura dos nossos olhos e ela fica mole, leve. (É uma chapa dura, de alguns centímetros de cobre). Olhamos todos para aquela chapa voadora, segura pela mão do professor. As lâmpadas cintilam no reflexo do cobre. É um momento de encantamento. “(Registro de Observação de Aula do Prof. G3)

No cerne do encantamento está um professor seguro de si, do momento em que explica a limpeza da chapa de gravura e do quanto aqueles gestos exigem precisão e leveza...

O professor pode não ter previsto a situação, mas soube aproveitá-la, criá-la, inseri-la na sua prática docente. O professor é o magister da situação.

O momento seguinte da leitura mostra alguns meninos limpando suas chapas com talco. Parecem movimentar-se mais ordenadamente, como se a mão fizesse menos força e mais pressão. A intervenção do professor parece ter transformado o desgaste em energia, a dispersão em controle.

Outro fator que se apresenta é que o professor não fala o que se deve fazer, ele ensina fazendo. Aí talvez a vantagem do professor das disciplinas práticas: o objeto está presente. Aí talvez o seu limite: ele corre o risco de se limitar a ele, como se a dimensão técnica da produção desse conta da qualidade do objeto, do seu acabamento estético.

Transformar a chapa de cobre dura em uma chapa leve, é mostrar **conhecimento de uma situação e extrapolar o domínio técnico do fazer artístico para o domínio da situação de ensino**. A ação se conjuga e as áreas se interpenetram.

Não podemos dizer que ele é apenas expert no procedimento da técnica de gravar, ele vai além. **Ele contagia outros para o procedimento.** Outras asserções serão mera suposição.

“Quando os professores dão aula, a impressão é que sua didática se estende a outros domínios da vida do ser, dos alunos. Não é mais uma didática, mas uma pedagogia.”  
(CASTRO, 1969 a)

Os exertos que fizemos da prática pedagógica dos professores apresentam elementos das suas metodologias de ensino de forma contextualizada e qualitativa. Os professores que são artistas apoiam-se no conhecimento teórico de suas modalidades, bem como nas suas experiências didáticas para construir as suas metodologias de ensino próprias, buscando subsídio para traduzir o conhecimento técnico e os procedimentos das operações em arte para seus alunos.

O saber pedagógico tem um caráter de tal modo específico que o professor de arte das disciplinas práticas o entende como artístico e não como pedagógico.

#### **4.1 - Contribuições do vídeo como recurso de multimeios para a metodologia de pesquisa: o caso desse trabalho**

No desenvolvimento desta pesquisa estivemos discutindo o vídeo como documento e como forma de investigação. Para não redundarmos no que já expomos, vamos apontar, de forma geral, alguns alcances e limites desse recurso de multimídia, tendo em vista nossa experiência.

É importante considerar que as tecnologias ampliam as capacidades humanas “em qualquer campo de atividade, em sociedades ricas ou pobres, socialistas ou

capitalistas”, e por outro lado a “não neutralidade das tecnologias como mediadoras da experiência, ampliam e reduzem aspectos diversos.”<sup>3</sup>

Em se tratando da pesquisa em educação, essas considerações são pressupostos que consideramos válidos.

No campo educacional, onde os fenômenos são abrangentes, verdadeiras teias de variáveis, o uso de recursos que possam auxiliar no desvendamento de situações mostra-se de muito valor.

Cisneyros, falando dos alunos da disciplina Prática de Ensino, comenta o uso do vídeo em experiências de prática de ensino:

“Muitas experiências humanas não são fáceis de comunicar, por serem codificadas em sistemas de símbolos que resistem a descrição lógicas e tornam-se pobres quando traduzidas em descrições verbais; a experiência de aprendiz de professor inclui-se (...) nessa categoria. Neste particular, o vídeo abre uma ampla possibilidade de uso de outros sistemas simbólicos, através do realismo físico da imagem, do movimento, diálogo (...).”  
(CISNEYROS, 1990 p.29)

O uso de tecnologia de vídeo com suas mediações de edição e seus implícitos técnicos não caracteriza-se como problema na pesquisa educacional. Se considerarmos que a realidade é complexa e os fenômenos historicamente determinados; se considerarmos que os recortes técnicos de relevância são feitos pelo pesquisador, da mesma forma que o faz quando escolhe o que registrar num trabalho de campo sem o recurso de multimídia.

Deve-se levar em conta que as interferências do instrumento estão incluídas nas especificidades da investigação do fenômeno, tal como a própria presença do pesquisador com toda a sua objetividade e subjetividade, e que a explicitação das condições de produção, no uso do vídeo tem o caráter de validar suas significações.

---

<sup>3</sup> CISNEYROS, Paulo G. Didática, Prática de Ensino e Tecnologia Educacional. in: **Tecnologia Educacional**. v. 19 nº 94, p. 25-30. mai-jun 1990

O vídeo capta os dados que expressam-se de variadas formas, os previstos e os imprevistos, e mostram a ordenação do fazer do pesquisador, mostra quem fez, pelo ângulo que fez.

O vídeo possibilita a presentificação do fenômeno estudado e permite verificar a circunstância de investigação quantas vezes se fizer necessário, se considerados as condições de arquivamento do material gravado em fita de vídeo e do seu tempo de uso.

O uso do vídeo propicia a comparação de situações, justapondo-as. Nessa pesquisa o vídeo permitiu que verificássemos como uma dada situação inseria-se nas representações do sujeito, confrontando a praxis com o discurso sobre a praxis.

Tecnicamente, na presente pesquisa o vídeo auxiliou a dar limites para o processo de edição, ao confirmar as instâncias selecionadas como representativas do fenômeno, através da inviabilidade de recorte (que geraria a perda da significação)

Os dados obtidos com o vídeo são amplos, seus limites não são vagos, mas suas fronteiras são móveis, abertas, plenas de relações. O que poderia ser uma desvantagem, é para a pesquisa uma contextualização dos dados e um maior alcance da perspectiva dos sujeitos investigados.

Os limites e alcances do vídeo podem ser mais adequadamente observados e entendidos, se comparados dentro do processo da pesquisa, com outra forma de registro de dados, na utilização do diário de campo.

As diferenças entre os procedimentos de campo, tendo o caderno de notas na mão e a câmera de vídeo eram bem diferentes.

Mesmo se deixarmos de lado, as diferenças mais evidentes, como os meios em si, ainda assim teríamos muitas dessemelhanças.

Diríamos que nenhum dos dois instrumentos – OS REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DE AULA com diário de campo E OS REGISTROS DE OBSERVAÇÕES DE AULA EM VÍDEO – nos permitem captar tudo. E não estamos nos referindo à realidade com suas multidensões, cuja totalidade seria inapreensível até pela falta de consenso na conceituação do que seria a realidade passível de apreensão, como e por quem.

Nossa realidade é nosso recorte. E mesmo no interior dessa realidade estamos limitados tanto pelo que temos ideologicamente condições de ver e aprender quanto pelo tipo e qualidade das perguntas que fazemos à realidade.

Estamos também limitados, não apenas pelo que temos consciência de querer captar, como que percebemos durante o processo, poder captar. É fazendo que constatamos os limites entre o que desejamos e o que conseguimos, de fato, fazer.

Durante a produção dos registros de observação, quando anotamos no caderno de notas, diretamente, a olho nú, somos mediados pelas nossas crenças e nossas interpretações.

O trecho a seguir, retirado das transcrições de impressões de aula, gravadas em áudio pela pesquisadora depois do trabalho de observação de aula, enquanto se dirigia para casa, ilustra bem o que queremos demonstrar:

“Lembro me com clareza de que a interpretação do fato, essa busca de como descrever determinada situação, a pressa de captá-la toda, pelo menos na maior parte das significações que me fossem dadas apreender no momento, também me punham consciente de que durante esses momentos eu não via o que se passava. Não era possível interpretar e descrever um fato enquanto via outro ocorrer. Isto é, *quando* eu escrevia, o fato já era passado e *enquanto* eu escrevia, procurando como fazê-lo, não apreendia – como desejava – o que estava acontecendo a seguir. Eu era consciente de que via pouco.”(Diário de Campo da pesquisadora)

Além disso quando registramos algo que observamos, sabemos que estamos escolhendo uma maneira, um jeito de descrever o fenômeno, e que nem sempre, analogias e sinônimos dão conta de transmitir a riqueza dos dados.

“Era difícil ver um homem sentar-se e levantar-se e escrever “o homem sentou e levantou”. Era preciso ver mais, era preciso ver porque o homem sentava e levantava e, embora fosse claro que ele estivesse se sentando e levantando, a descrição, em si, não queria dizer nada, ou por outro lado, queria dizer muito pouco.”

(Diário de Campo da pesquisadora)

Após olhar o fato, e, antes de escrevê-lo no caderno, a pesquisadora ansiava pelo seu *porque* até mesmo porque isso interferiria na forma de descrever como o homem se sentava e levantava.

Saber *porque* significava ter pelo menos uma hipótese para o fato que ocorria. A falta de hipóteses – e a impossibilidade de interpretação – ou, ao contrário, o excesso delas, implicava em descrições diferentes.

Dados descritos com base em hipóteses são mais ricos de detalhes, mais substanciosos, se assim os podemos chamar, e mais consistentes porque buscam argumentos na realidade visível, ao invés de apenas elencar e descrever ações.

Quando temos muitas hipóteses para um fenômeno, o que ocorre na sua descrição, é que o tempo demandado para expor no papel as várias interpretações aumenta consideravelmente.

Saber que esses pensamentos, necessários à forma de descrever qualitativamente uma situação, produziam um vácuo na observação direta e implicavam em “perda” visual e/ou perceptiva do objeto de análise, também davam à pesquisadora a certeza de que a totalidade do que acontecia era uma realidade inatingível.

Por outro lado, estar com a câmera de vídeo, não deixava de produzir efeito semelhante.

“A câmera, apesar do peso e do desconforto que produz, após horas de trabalho, não deixa de ser um instrumento cômodo. Sabemos que se acertarmos o enquadramento e o foco, tudo o que passar na frente da lente ela grava. E, se o objeto de estudo não sair do quadro melhor será. Isso permite respirar, às vezes. Permite deixar que a câmera olhe e registre por você, enquanto você respira, enquanto você se permite desligar da cena por alguns segundos e avaliá-la.”(Diário de Campo da Pesquisadora)

Nesses segundos, quando a pesquisadora está segura de que o trabalho está sendo feito, e de que se algo inusitado ocorrer, que o fato estará não perdido, porque a câmera o registrará ela pode tanto abandonar a tensão do trabalho quanto avaliá-lo melhor, de *dentro* dele. Não deixamos de pensar enquanto estamos gravando em vídeo, estamos pensando no que fazemos, da mesma forma que o fazemos quando estamos anotando no

papel. A diferença é que o vídeo permite, por pouquíssimo tempo, pensarmos em outra coisa enquanto fazemos uma. E isso é de grande valia no trabalho de campo.

Se essa é uma das vantagens da câmera, e dos registros de observação em vídeo, é ela, justamente, uma das suas limitações. Se estamos gravando algo e, enquanto gravamos, pensamos que devíamos mudar o enquadramento porque estamos ouvindo vozes de pessoas que entram na sala e estão interferindo na situação, por outro lado, precisamos finalizar o que estamos fazendo antes de voltarmos a lente da câmera para outra direção. Movimentos rápidos de ir e vir com a câmera produzem distorções nas imagens e difícil leitura do fato ou geram falsas interpretações do ocorrido.

Problemas de registro de imagens são problemas técnicos e teóricos inerentes ao registro em vídeo e, apesar das interferências inevitáveis, existe preocupação do pesquisador em neutralizar desvios que possa prever. Nosso problema, afinal, é que temos de lidar com as situações como elas se apresentam – e com os instrumentos que temos na ocasião.

A conjugação de dois ou mais instrumentos de pesquisa busca a necessária coerência interna à apreciação e interpretação do fenômeno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1.0 Livros e Teses

ABREU, Célia & MASETTO, Marcos. **O Professor Universitário em aula**. São Paulo, MG. Ed. Assosiadados 1986. 112p.

AEBLI, Hans. **Didática Psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget**. São Paulo, Nacional, 1974.

AJZEMBERG, Elza. (org.) **Diagnóstico do Ensino da ECA**. São Paulo: ECA/USP. 1990.

ALDRICH, Virgil. **Filosofia da Arte**. Rio de Janeiro. Zahar. 1969

ALMEIDA, Célia M. Castro. **O trabalho do Artista Plástico na Instituição de Ensino Superior: Razões e Paixões do Artista-Professor**. Metodologia de Ensino. F.E. UNICAMP Campinas (São Paulo) : 1992. 270p. Tese (doutorado)

ARANHA, Carmen S. G. **A Arte Visual na sala de aula**. São Paulo, PUC. 1981. 71p. Tese (doutorado)

ARNHEIM, Rudolf. **El Pensamiento Visual**. Bueno Aires. Eubeba, 1971.

ASSOCIAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **História da Arte-Educação em São Paulo**. Primeiro livro de Registro. São Paulo. 1986. 103p.

BAKTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Hucitec. 1988.

BARBOSA, Ana Mae. T. B. **Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil.** São Paulo, Autores Assossiadados, Cortez. 1982 136p.

---

**Arte Educação no Brasil: das origens ao modernismo.** São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. 1978. 132p.

---

**Teoria e Prática da Educação Artística.** Educação Artística. São Paulo. Cultrix. 1978 115p

---

**História da Arte Educação.** São Paulo, Max Limonad. 1986.

---

**A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe. 1991<sup>a</sup> 134p.

BARBOSA, Ana Mae T.B. e FERRARA, Lucrécia D. e VERNASCHI, Elvira. (orgs) **O Ensino das Artes nas Universidades** São Paulo: EDUSP: CNPq 1993.

BARTHES, Roland. **A câmara Clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas I.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade.** Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1973.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma introdução à teorias e ao métodos. Portugal. Ed. Porto, 1994.

CABRAL, E.C. **A influência da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.** Agosto de 1987. Faculdade de Educação da UNICAMP. Psicologia Educacional. Tese. (mestrado).

CALABRESE, Omar. **A Linguagem da Arte.** Rio de Janeiro, Globo. 1985

CANCLINI, Nestor G. **A Socialização da Arte: Teoria e Prática na América Latina.** São Paulo, Cultrix, 1984.

CANDAU, Vera M. **Rumo à uma nova didática** Petrópolis, Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_ (org.) **A Didática em Questão.** (org) Petrópolis, Vozes, 1988.

CARDOZO, Maria Luiza P. **Análise do Processo Didático em um Departamento Universitário.** 1992. UNICAMP. Mestrado (dissertação)

CARVALHO, A. Paes et all. **A Crise da Universidade** Rio de Janeiro, Revan, 1988

CARVALHO, G. **Ensino Superior – legislação e jurisprudência.** 4a ed. 1978. p.292-8.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Arte Educação e Intelectualidade da Arte: contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5692/71.** Campinas, UNICAMP, 1982. Tese (mestrado).

CASTRO, Amélia A. F. D. de. **Metodologia Geral do Ensino** nº 04 Boletim nº 306 São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 1969a.

\_\_\_\_\_ **Piaget e a Didática.** Ensaios. São Paulo, Saraiva. 1974. 166p.

CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO: Artes Plásticas. São Paulo: ECA/USP. 1991.

CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO: Cinema. São Paulo : ECA/USP. 1991.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA sobre FORMAÇÃO DE EDUCADORES RUMO AO SÉCULO XXI. (1°) Documento de síntese de Propostas dos grupos de trabalho. 1990. Águas de São Pedro. UNESP.

CUNHA, Luis A. **Qual Universidade ?** São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989.

CUNHA, Luis A. e Góes, Moacyr de. **O Golpe na Educação.** Rio de Janeiro, Zahar. 1985.

CUNHA, Maria Auxiliadora. **Didática Fundamentada na Teoria de Piaget.** Rio de Janeiro, Forense. 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “Bom” Professor.** influências na sua educação. Campinas, (São Paulo) 1988. Tese (doutorado).

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação.** São Paulo : Melhoramentos, 1954.

DUARTE Jr, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo, Cortez : Autores Associados. 1980.

DURHAM, Eunice e SCHWARTZMAN, Simon. **Avaliação do Ensino Superior.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo. 1992.

ESPELETTA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo : Cortez/Autores Associados. 1986.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez. 1989.

FÁVERO, M. de Lourdes (org.) **A Universidade em Questão**. São Paulo Cortez. 1989.

FISHMAMN, Roseli. **Universidade, Escola e Formação de Professores**. Brasiliense. 1987.

FORMAGGIO, Dino. **Arte** Lisboa, Presença, 1985.

FRANCE, Claudine de. **Cinema et Anthropologie** Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme. 1989.

\_\_\_\_\_ (org.) **Pour Une Anthropologie Visuelle** Paris: Mouton Éditeur and École des Hautes Études en Sciences Sociales. 1979.

FRANCO, Maria Laura. O "Estudo de Caso" no Falso Conflito que se estabelece entre Análise Quantitativa e Análise Qualitativa. Campinas (São Paulo) 1988. 9p. Texto.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**, São Paulo, Moraes, 1986. 140p.

\_\_\_\_\_ **Piaget e a Filosofia**. São Paulo, Ed. da UNESP, 1991.

FURLANI, Lucia M.T. **Autoridade do Professor: Meta, mito ou nada disso?** São Paulo. Cortes. 1990.

- FUSARI, Maria Felisminda R. **Meios de Comunicação na Formação de Professores: Televisão e Vídeo em Questão.** 1990. USP – instituto de Psicologia. Tese (doutorado).
- FUSARI, M.F.R. & FERRAZ, M. Heloisa T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo Cortez. 1992.
- GARCIA, Walter G. **Educação: Visão Teórica e Prática Pedagógica.** São Paulo : MC Graw-Hill do Brasil, 1975.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo, Nova Cultural 1998.
- HAUSER, Arnold. **História Social da Literatura e da Arte.** São Paulo, Mestre Jou, 1982.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1972.
- HESSE, Herman. **O jogo das Contas de Vidro.** São Paulo, Brasiliense, 1969.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** São Paulo. Cultrix. 1986.
- LAURENTIZ, Paulo T. de. **A Holarquia do Pensamento Artístico.** 1984-8. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. S.P. Tese (doutorado)
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública : a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos.** São Paulo, Loyola, 1985.

- LOPES, A. Osina. **O Ensino Superior de Ciências Agrárias**. Um estudo dos cursos de Agronomia e Veterinária da Universidade Estadual do Piauí. 1986. UNICAMP Tese (Mestrado)
- LOPES, Antonio. **Repensando a Didática**. Campinas (São Paulo), Papirus. 1988.
- LOPES, Luis Roberto. **Cultura Brasileira: de 1808 ao pré-modernismo**. Poto Alegre, Ed. Da Universidade/ EFRGS; MEC/SESul/ROEDI 1988
- LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo, Melhoramentos, 1969.
- LOWENFELD. Viktor e BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo EPU. 1986.
- MACHADO, Arlindo. **A Arte do Vídeo**. São Paulo. Brasiliense.1988.
- \_\_\_\_\_ **A Ilusão Especular**. São Paulo. Brasiliense. 1986.
- MAC LAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARGOTTO, Leda. **Caracterização dos problemas Didáticos dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo**. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1980. (dissertação de mestrado)
- MARTINS, Pura L. **Didática Teórica Didática Prática**. Para além do confronto. São Paulo, Loyola, 1989.

- MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo, Ática, 1990.
- MELO, José & FARO, J.S. (org.) **Perfil do Corpo Docente ECA – USP**. São Paulo: ECA/USP. 1990.
- MENDES, Durmeval T. e outros. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1987.
- MESQUITELA LIMA. **Escultura Negra Africana** Universidade nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa. 1981.
- METZ, Cristian. **A significação no Cinema**. Perspectiva, São Paulo. 1972.
- MORAIS, Régis de. (org.) **Sala de Aula: Que espaço é esse?** Campinas (São Paulo): Papirus. 1989.
- MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa, Editorial Estampa. 1981.
- MUNARI, Bruno. **Arte come Mestiere**. Bari, Laterza, 1968.
- MYSUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU. 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre el porvenir de nuestras escuelas**. Barcelona, Tusquets, oct. 1980.

NORONHA, M. Olinda. **História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro.** Campinas, S.P. Alínea. 1998a.

NUNES, Edson de O. (org.) **A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Cap. 1 e 2. Rio de Janeiro, Zahar. 1978.

OLIVEIRA, M. Rita N. Sales **A Reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos.** (Campinas) São Paulo: Papirus. 1992.

ORLANDI, Eni. **A Linguagem e seu funcionamento.** As formas do discurso. Campinas. São Paulo: Pontes. 1987.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis, Vozes. 1978  
187p. 2a ed.

PAGOTTO, Maria Dalva. S. **Formação e Atuação: Um estudo sobre Representações de professores.** Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas. 1988. Tese (mestrado)

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.  
180p.

\_\_\_\_\_ **Estética: Teoria da Formatividade** Petrópolis, Vozes, 1993.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica.** São Paulo. Perspectiva. 1975.

\_\_\_\_\_ **Semiótica e Filosofia.** São Paulo. Cultrix. 1975a.

PENSADORES(OS) **Charles S. Peirce.** São Paulo. Abril Cultural. 1975.

PESSOA, Valda inês Ontenelle. **As vozes das Professoras sobre suas formações:** estudo realizado com professoras do ensino fundamental de um escola pública de periferia na cidade de Rio Branco \_ Acre. (Campinas) São Paulo. 1999. Dissertação (mestrado) F.E. UNICAMP.

PEY, Maria Oly. **Reflexões sobre a Prática Docente**, São Paulo, Loyola, 1991.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar. 1978.

---

**A Epistemologia Genética (Os Pensadores)**. São Paulo. Abril. 1978a.

PIATELLI PALMARINI, Máximo. **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem:** o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo, Cultrix/EDUSP. 1983.

PIMENTEL, Maria da Glória B. **O Professor em Construção**. 1991. PUC São Paulo. [Projeto para Dissertação de Mestrado].

PFUTZENREUTER, Edson Prado. **O desejo material: um estudo sobre o papel do material na criação artística**. São Paulo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Comunicação e Semiótica, 1992.

READ, Herbert. **O Significado da Arte**. Lisboa, Ulisseia. 1958.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1978.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**. A Organização escolar. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1990.

- RODRIGUES, Augusto. **Necessária a Compreensão Perfeita das Manifestações Criadoras**. Rio de Janeiro. s.c.p. 1960.
- RUSSEL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Vol 3. São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1957.
- SANTOS, Jair F. dos. **O que é Pós – Moderno**. Brasiliense. 1994.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino da Educação Artística: 2º grau**. São Paulo: SE/CENP. 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez. 1980.
- SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo. EDUSP/Saraiva. 1974.
- SCHEIBE, Leda. **Pedagogia Universitária e Transformação Social**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (FE) 1987. Tese (doutoramento)
- SEVERINO, Antônio Jr. **Metodologia do Trabalho Científico: Diretrizes para o Trabalho Didático-Científico na Universidade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1993.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL sobre o ENSINO DA ARTE e sua História (3º) 1989. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- SOGABE, Milton. **Imagem y Material** Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica. 1990.
- TAINE, Hippolyte. **Da Natureza e Produção da OBRA DE ARTE**. Cadernos Culturais inquérito, Lisboa, Editorial inquérito. 1940.
- TEDESCO, J. Carlos **Sociologia da Educação**. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1985. 108p.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1986.
- VÁRIOS. **A Aventura Antropológica**. Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1986.
- VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.
- VEIGA, Ilma P.A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas (São Paulo): Papyrus. 1989.
- VICENTINI, Maria inês. **Análise da Autopercepção e da Percepção inter-pessoal no universitário**. Faculdade de Educação. UNICAMP. Tese.
- VIEIRA, Lucio Gouveia. **O Salão de 31**. FUNARTE / Instituto Nacional de Artes Plásticas. Rio de Janeiro, Funarte, 1984.

## 2.0 - Periódicos, Artigos e Outros

ALVES, Erinaldo. As diferentes Concepções de Multiculturalismo uma experiência no ensino de Arte in: **Pátio** 6(2) : 58-63 ago-out 1998.

ANDRÉ, Marli. E.D.A. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. in: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. (49) : 51-54. 1984.

\_\_\_\_\_ A pesquisa no Cotidiano Escolar in: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_ A Abordagem Etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. in: **Tecnologia Educacional** (24) : 9-12 1978.

ARANTES, Otilia B. F. Mário Pedrosa diante da Arte Pós-Moderna. in: **Arte em Revista** 5(7) : 76-84 . 1983.

BALZAN, Newton. A Didática e a questão da qualidade do Ensino Superior. in: **Cadernos CEDES**. São Paulo, Crtez. (22) 53-66. 1988.

\_\_\_\_\_ Do estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior in: **Revista de Educação** 1(3) : 7-24. 1997.

BARBOSA, Ana Mae T.B. Arte e Educação um estudo comparativo de métodos e fins in: **Arte e Educação**. Rio de Janeiro. 1(12) : 9-11 jul. 1972.

\_\_\_\_\_ A Arte e a experiência segundo John Dewey. in: **Anuário de Inovações em Comunicações e Artes**. ECA-USP. São Paulo. 1991b.

BATTISTONI FILHO, Dulio. As Relações da Arte com a Educação. in: **Comunicarte**. Campinas PUCC. 1(1) : 29-37. Dez. 1992.

BELLONI, Isaura. Avaliação na Universidade : por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. in: FÁVERO, Maria de Lourdes et all. **A Universidade em Questão**. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. V(134) 23 dez. 1996. INEP-Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. **Artes Versão Preliminar para discussão Nacional**. Brasília. 1997.

BRITO, Ronaldo. O Moderno e o Contemporâneo ( o novo e o outro novo) in: **Arte Brasileira Contemporânea**. Cadernos de Textos 1, Rio de Janeiro, Funarte, 1980.

CANDAU, Vera M. A Formação do Educador: uma perspectiva multidimensional. in: **EM ABERTO**. (8) : 19-21 Agosto de 1982. INEP- Brasília.

CASTRO, Amélia Domingos de. O Professor na Perspectiva Piagetina. in: **Educação pela Inteligência**. Revista do Centro Experimental e Educacional Jean Piaget. 1(1) : 44-52.

---

A Licenciatura no Brasil. **Separata da Revista de História**. São Paulo, nº 100. 1974.

- 
- Didática: Perspectivas deste Século. **Separata da Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. 1(1). 1975.
- CARVALHO, A.M.P. O Currículo de Licenciatura: realidade, diretrizes e problemas. in: **Ciência e Cultura**. 9(39) : 845-7. Set. de 1987.
- CHAVES, Eduardo. A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais. in: REZENDE, Antônio.(org.) **Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação**. Petrópolis. Vozes. 1979.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto Social para o Currículo: Perspectivas Pós-Estruturais. in: SILVA, Tomaz T. da. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. 1993a p.160
- CICOUREL, A. Teoria e Metodologia em Pesquisa de Campo. in: GUIMARÃES, A.Z. **Desvendando Máscaras Sociais**. São Paulo, Francisco Alves. 1980.
- CISNEYROS, Paulo G. Didática, Prática de Ensino e tecnologia Educacional. in: **Tecnologia Educacional** v. 19 nº 94 Mai-Jun. 1990.
- COURA, Roberto. A Fotografia Aplicada. in: DOURADO, Haydeé Cardozo. **Seminário Nacional de Ensino Universitário de Fotografia**. Campinas, UNICAMP, 1986[s.n.]
- CUNHA, Luis A. A Expansão do Ensino Superior: causas e conseqüências. in: **Debate e Crítica**. 5: 27-28. São Paulo. Hucitec março 1975.
- CRUZ, Sergio A. Didática in: **Cadernos de Metodologias I: Didática e Prática de Ensino**. DEME, / F.E. / UNICAMP, 1985.

- DORIA, Francisco A. A função da universidade brasileira. in: **A Crise da Universidade**. Rio de Janeiro, Revan, 1998.
- DUBOIS, Philippe. Lés Métissages de L'image – photographie, vídeo, cinema. in: **La recherche photographique** n° 14, 1992 [resumo mimeo]
- DUCKWORTH, Eleanor. in: **Piaget Rediscovered**. A report of the Conferenced on cognitive studies na curriculum development. March. 1964. Ripple & RockCastle (editors). School of Education – Cornell University. Tradução de Amélia Domingues de Castro. Texto. 12p.
- DURHAM, Eunice. A Universidade brasileira – os impasses da transformação. in: **Ciência e Cultura** 38(12) : 2004-2018. Dez. 1986.
- DURIGAN, Jesus. A Contradição do Encontro: Análise e interpretação. in: ORLANDI et all. **Sobre a Estruturação do Discurso**. Campinas (São Paulo): UNICAMP 1981 (mimeo.)
- ECA-USP & AESP. **Arte Educação no Brasil**. Bibliografia. São Paulo, ECA-USP, julho de 1984.
- FATUYL, Rufus B. O Ensino das Artes nos Países do Terceiro Mundo. in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História**. (3º:1989: São Paulo) São Paulo: MAC/USP. 1990.
- FAVARETTO, Celso F. Restauroação e Resgate na Arte Conteporânea in: BARBOSA, Ana Mae. FERRARA, Lucrécia D. e VERNASCHI, Elvira (orgs.) **O Ensino das Arte nas Universidades**. São Paulo: Edusp: CNPq 1993.

- FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade em Questão: como resgatar suas relações fundamentais. in: FÁVERO. Maria de Lourdes et all. **A Universidade em Questão**. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1989.
- FAZENDA, Ivani. A Busca da identidade numa prática de ensino. in: **Cadernos CEDES** (21) 13-17 Junho de 1988 [São Paulo, Cortez].
- FEDERAÇÃO DE ARTE E EDUCADORES DO BRASIL. Boletim 2(5)[ Anexo “A criança brasileira tem esse direito”] Ago. 1989.
- FELDENS, M. das Graças F. Socialização para a profissão: transição e diversidades culturais na educação de professores. in: **Tecnologia Educacional** 19(94) :7-13 jan./jun. 1990.
- FREITAS, Luis Carlos de. A Especificidade do Pedagogo e sua responsabilidade no Estudo da teoria e Prática pedagógicas: Implicações para a Didática. in: **Caderno de Metodologia I. Didática e Prática de Ensino**. DEME. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas (São Paulo), 1985.
- FUNDAÇÃO ARMANDO ÁLVARES PENTEADO. Faculdade de Artes Plásticas. **Estrutura Curricular e demais informações dos cursos da faculdade**. São Paulo [s/d]
- FUSARI, J. Cherchi. O Papel do Planejamento na Formação do Educador. in: SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1980.
- GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. in: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOERGEN, Pedro L. Teoria e Prática: Problema Básico da Educação. in: REZENDE, Antônio. (org.) **Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação**. Petrópolis. Vozes. 1979.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo, Nova Cultural, 1998.

HABERNAS, Jürgen. Modernidade verusu Pós-Modernidade. in: **Arte em Revista** 7(5) : 86-91. Ago. 1983.

IKENAMI, Lucia F.S. **A Prática Pedagógica do “Bom” Professor de Artes Plásticas**. UNICAMP. F.E. Campinas [s.n] 1989 {Pesquisa para a disciplina “Métodos do Trabalho Docente” ministrada pelo Profº. Dr. Newton C. Balzan}

KARPATI, Andrea. A Mensagem do Passado. in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História**. (3º) São Paulo: MAC/USP. 1990.

KIZILTAN, Mustafa, BAIN, Willian J. e CAÑIZARES M., Anita. Condições Pós-Modernas: Repensando a Educação Pública. in: SILVA, Tomaz. **Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas 1993.

LANIER, Vicent. Devolvendo Arte à Arte-Educação in: **Ar'te** 3(10) : 4-8 1984.

LIBÂNEO, José C. Anotações sobre a questão pedagógica e a política da educação. in: **Em Aberto**. Brasília. 4(26) 19-26. [INEP]

---

A Didática e as Tendências Pedagógicas. 1990. s. 1 [mimeo]

- LUCIE-SMITH, Edward. Arte Moderna, História da Arte e Crítica de Arte in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História**. (3º) São Paulo: MAC/USP 1990.
- LUDKE, Menga. A pesquisa Qualitativa e o Estudo da Escola in: **Cadernos de Pesquisa**. (49) : 43-4. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 1984.
- LYTOARD, Jean François. Resposta à Questão: o que é o pós-moderno? in: **Arte em Revista** 5(7) : 94-6. 1983.
- MARCHAND, Marx. A Afetividade do Educador. in: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. (57) : 96-97. Maio de 1986. Resumo
- MARTINS, Maria Anita V. O Professor como agente político in: **Em Aberto**. Brasília 4(26) : 27-8. [INEP. Resenha].
- MARTINS, Maria Helena. A Escola de Comunicações e Artes e sua História. in: **Revista de Comunicações e Artes**. 14(22) : 29-52 nov. 1989.
- MATTOS, Pedro L. Avaliação e Alocação de Recursos no Ensino Superior Federal. in: DURHAM, Eunice R. e SHARTZMAN, Simon (orgs.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo. 1992.
- McLAREN, Peter. Pós –Modernismo, Pós- Colonialismo e Pedagogia. in: Silva, Tomás T. de (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.
- MELO, Prof. Dr. José Marques. Apresentação de : BARBOSA, Ana Mae, FERRARA, Lucrecia e VERNASHI, Elvira **O Ensino das Artes nas Universidades São Paulo**: EDUSP: CNPq 1993.

- MELLO, Guiomar N. de. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica in: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. (12) : 19-26. Março de 1975.
- MIGUEL, Antônio. Relação entre a Didática e disciplinas de Conteúdo, in: **Caderno de Metodologia I UNICAMP**. Campinas (São Paulo) 1985.
- MIRANDA, Glaura Vasques. Financiamento das Instituições de Ensino Superior. in: FÁVERO, Maria de Lourdes et all. **A Universidade em Questão**. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1989.
- MONTEIRO, Regina Chave. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. in: **Pró-Posições**. 2(2) : 27-34. Agosto 1991.
- MORAES, Vera. Estratégia para o desencadeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem. in: **Educação e Realidade**. Porto Alegre. (1) 43-53. Fev. 1976.
- MORAES, Frederico. O Corpo é o Motor da Obra. in: **Arte em Revista**. 7(5) : 47-52 Agosto 1983.
- MUNIZ SODRÉ, Anatomia de uma crise. in: CARVALHO, Antônio Paes, et all. **A Crise na Universidade**. Rio de Janeiro, Revan, 1998.
- NASCIMENTO, E. A. do. Perspectivas multiculturais na proposta triangular. in: **Arte & Educação**. Porto Alegre 2(3) : 7-11 jul.-dez. 1996.
- NEIVA, Claudio C. iniciativas de Planejamento e Avaliação na Formulação de Políticas para o Ensino Superior. in: DURHAM, Eunice R. e SCHARTZMAN, Simon

- (orgs.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992.
- NORONHA, M. Olinda. Universidade. in: **Revista da Apropucc**. 29-33. Outubro de 1998b. [resumo]
- NOVAES, Maria Helena. A Relação Criativa no ato pedagógico in: **Educação e Realidade**. Porto Alegre. 7(3) : 47-54. set/dez. 1982.
- OLIVEIRA, Regina T. Cestari de. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Tramitação Legislativa e Aspectos Principais. in: **Nuances**. Revista do Curso de Pedagogia. UNESP. 4(4) : 25-34 1998.
- PAVIANI, Jaime. O Dizer e o Fazer na Educação. in: **Veritas**. Revista Trimestral da PUC do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 36(139) set. 1990.
- PENIN, Sonia T. de Souza. A prática de ensino da disciplina didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência. in: **Cadernos Cedes**. São Paulo, nº 21, 1988 p.61-66
- PIAGET, Jean. Development and Learning. in : **Piaget Rediscovered**. A report of the Conference on Cognitive studies and curriculum development. March 1964. Tradução de Tizuko Morchida. Texto. P.7-21
- QUEIRÓZ, M. Isaura. A Universidade em face das expectativas sociais. in: **Ciência e Cultura**. 34(5) : 610-616. 1982.
- RELATÓRIO DA COMISSÃO DE CONSULTORES EXTERNOS DA AVALIAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNICAMP-S.P. Caderno nº 10. Faculdade de Educação da UNICAMP. 1993.

RIZZI-CINTRA, Maria Cristina de S.L. *Leitura de Fragmentos: um acervo incompleto, uma experiência completa.* in: **Anuário de Inovações em Comunicações e Artes.** São Paulo, ECA/USP. 1991.

ROMANO, Roberto. *Universidade: entre as Luzes e nossos dias.* in: CARVALHO, Antônio Paes, et all. **A Crise na Universidade.** Rio de Janeiro, Revan, 1998.

SAMAIN, Etienne. *Questões Heurísticas em Torno do Uso das Imagens nas Ciências Sociais.* in: **Anais do Seminário Pedagogia da Imagem, Imagem na Pedagogia.** Universidade Federal Fluminense. F.E. Niterói, 1996.

SANTOS, Carlos R. A. dos. *Da crise à emancipação.* in: CARVALHO, Antonio Paes, et all. **A Crise na Universidade.** Rio de Janeiro, Revan, 1998.

[SÃO PAULO] *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo, SEADE, 1992.*

SAUNDERS, Robert. *A Educação Criadora nas Artes.* in: **AR'Te.** São Paulo, (10) : 18-23. 1984

SCHWARTZMAN, Simon. *O Contexto institucional e Político da Avaliação.* in: DURHAM, Eunice R. e SCHWARTZMAN, Simon (orgs). **Avaliação do Ensino Superior.** São Paulo. 1992.

SELLTIZ, Wrightsman e Cook. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.* in: KIDDER, Louise (org) **Medidas na Pesquisa Social Vol.2** São Paulo. E.P.U. 1987.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. in: SILVA, Tomaz da. (org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SORDI, Mara R. L. de. A Aula Universitária em Questão: espaço da descoberta ou reprodução ? in: **Revista de Educação**. 1(3) : 59-74. 1997
- SOUZY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História**. (3º) São Paulo: MAC/USP 1990.
- TAVARES, Hermano. Universidade Pública: rumos e perspectivas. in: CARVALHO, Antônio Paes, et all. **A crise na Universidade**. Rio de Janeiro, Revan, 1998.
- THIOLLENT, J. Michel. Aspectos Qualitativos da Metodologia da Pesquisa com objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução. in: **Cadernos de Pesquisa**. (49) 45-50. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 1984.
- THISTHEWOOD, David. Arte Contemporânea na Educação. Construção, Desconstrução, Re-Construção. Reações dos Estudantes Britânicos e Brasileiros ao Contemporâneo. in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História**. (3º) São Paulo: MAC/USP 1990
- VARELA, Noêmia. Criatividade na escola e formação do professor. in: **Arte e Educação**. Rio de Janeiro, 1(12) : 6-8 julho de 1972.
- VELLOSO, Jacques. Universidade e seu financiamento: ensino público e privado na constituinte. in: FÁVERO, Maria de Lourdes et all. **A Universidade em Questão**. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1989.

VIEIRA, I.L. Arte em Educação: os obstáculos à elaboração de um conhecimento. in: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. (2) : 43-46 dez. 1989.

VON ZUBEN, Newton A. A Emergência do sujeito e a Educação. in: REZENDE, Antônio. (org.) **Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação**. Petrópolis, Vozes. 1979.

WILSON, Brent. Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. in: **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História**. (3º) São Paulo: MAC/USP 1990.

ZURICH, Hardi F. A Psicologia de Piaget e suas aplicações na educação. in: **International Review of Education**. X(4) 1964. Tradução de Gilda de Lima. Texto. 11p.

## **Anexo 1 - Roteiro Básico para Entrevista.**

1. Direcionando para o seu trabalho no magistério eu gostaria de saber onde você estudou, o que estudou, porque... quando...
2. Seu curso de graduação foi bacharelado ou licenciatura ?
3. Curso de pós graduação ? Nome da tese. Ano.
4. Outros cursos que tenham influenciado no trabalho de professor de Arte na modalidade em que ensina.
5. Que trabalhos fez antes de vir a ser professor dessa Universidade ?
6. Como veio a ser professor dessa universidade ? Ano.
7. O que o levou a optar por ser professor ? É uma opção de carreira ou é outra história ?
8. Faz outro trabalho além de ser professor ? Qual seu regime de trabalho na universidade ?
9. Qual o nome da disciplina que ministra e qual o nome do curso?
10. Como conjuga pesquisa e aula ?
11. Como você chegou à aula, com a configuração que ela tem hoje ?
12. Você participa de alguma entidade científica, artística, movimento social, associação de classe ?
13. Como é dar aulas no espaço físico que você ocupa ?
14. Como é o cotidiano de sua aula ? Existe uma rotina pré-estabelecida ?
15. Como são preparadas suas aulas ? Como foi definido o conteúdo ?
16. Em que momentos sua aula promove um relacionamento do aluno com seu próprio universo de conhecimentos, experiências, vivências ?
17. Como seu aluno é envolvido ? Como a aula permite que ele formule problemas e questões que de algum modo o interessam ?
18. Existem situações que permitam ao aluno entrar em confronto experiencial com problemas práticos de natureza social, ética, profissional ?
19. Onde se dá o espaço da criação na sua aula ? Qual é o seu papel nisso ?

- 20.** Se você tivesse que separar, qual seria sua visão do papel do professor e do papel do aluno ?
- 21.** Que dificuldades você encontra para ser professor ?
- 22.** Você é mais artista ou mais professor ? Como é essa relação para você ?

## **Anexo 2 - Registro de Entrevista.**

REGISTRO DE ENTREVISTA n.º 01, 02 e 03.

PROFESSOR: João Luiz Musa

ENTREVISTADORA: Lucia Sinicio Ikenami

DATA: 11.04.1991 / 18.04.1991 / 06.06.1991.

TEMPO TOTAL DE GRAVAÇÃO: 2,5Hs.

LOCAL: Laboratório Fotográfico da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

REGISTRO: gravação e transcrição da fita cassete de áudio

L – Eu gostaria que você me contasse sobre sua formação...

M – Eu sou engenheiro da Politécnica. Fiz engenharia de produção, que é uma engenharia de organização, de gerenciamento, de administração de empresas. Comecei a fazer fotografia no primeiro ano. No terceiro, pensei em largar a Poli. Imagine que eu só fazia fotografia e estava muito atrasado, fui tomando bomba... mas resolvi continuar, para ter o diploma, porque estava me vendo sem opção, teria que trabalhar, e a minha fotografia era estranha, sem utilidade... eu sabia que era alguma coisa mais ligada ao prazer da imagem. Os trabalhos que eu fazia eram para aprender, e não tinham nada a ver com o que eu faço hoje. Então eu resolvi estudar as matérias de engenharia. Passei nas provas e liquidei o curso.

No quarto ou quinto ano nosso pessoal organizava cursos, e a gente conseguiu uma verba, doação da Kodak, e montou e organizou o laboratório.

L – Lembra que ano foi isso ?

M – Em 1972. Eu entrei na Poli em 1970 e desde então faço fotografia, mas em 1973, quando eu já tinha decidido que ia terminar o curso, comecei a ajudar a montar o laboratório para ensinar os alunos.

Os alunos de engenharia usavam o laboratório e ele estava mal equipado. Chamava-se Departamento de Fotografia do Biênio. Juntei-me, e então, com quatro alunos (Raul Garcez, Marcelo Mourão e Roberto Ferrão) que adoravam fotografia e

saímos por aí pedindo. A gente foi na Kodak, na Fuji... e eles doaram um laboratório decente... doaram tudo: ampliadores, até um lote de papel, filmes químicos...

Chamamos para dar os cursos duas ou três pessoas de fora, e num desses cursos aconteceu do professor faltar e eu dei as aulas. Fiquei trabalhando em um dos cursos e ajudei mais intensamente no ano que saí da universidade. Aí, o pessoal da FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), que tinha um laboratório grande aqui na Universidade da São Paulo, com toda infra-estrutura de fotografia que a Arquitetura precisava, me convidou para cuidar da parte do laboratório voltada para os alunos. Eram o Cristiano Mascaro e o Samuel Queiróz que tomavam conta.

L – Você chegou a fazer algum outro curso, pós-graduação ?

M – Antes da pós-graduação eu fiz especialização na área de fotografia. A partir do momento em que senti interesse fui atrás.

A Kodak oferecia um curso de fotografia aqui na Poli e a gente cursou. Depois da FAU houve um tempo em que o SESC Pompéia montou seus laboratórios e eu fui uma das pessoas chamadas na área de fotografia. Aí nós achamos que tínhamos que fazer especialização mesmo. Como os laboratórios estavam sendo financiados pela Kodak, nós pedimos a ela que quebrasse sua burocracia interna ( como exemplo, só gente dos estúdios dos laboratórios comerciais é que podiam fazer cursos) e nos admitisse em alguns de seus muitos cursos, os que escolhessemos. Eu fiz fotolito, fotoacabamento...

Como eu tinha o inglês, sabia ler ... e a facilidade que engenharia deu... Nós comprávamos tudo o que interessava... líamos muito... Depois vieram mais cursos de especialização na Kodak e aí esse canal foi aberto. Como nós discutíamos essa questão com os responsáveis, na Kodak, eles abriram os cursos e nós formávamos os grupos de pessoas interessadas. Todo mundo que estivesse interessado em determinado assunto ia lá e eles davam uma semana de workshop.

Depois eu fiz um curso de preservação. Quando saí da FAU para a Secretaria da Cultura, era um dos responsáveis pelo laboratório do acervo. Fui estudar, porque precisava saber como tratar aquele acervo antigo.

L – Secretaria Municipal ?

M – Municipal, era o Departamento do Patrimônio Histórico. O Michel Robert Alves de Lima que ainda hoje permanece lá, estava montando uma equipe multidisciplinar para estudar a abertura do acervo fotográfico como meio de informação. Achávamos que era esse mesmo o caminho. Os originais de vidro de 1860 estavam em precário estado de conservação e achávamos que primeiro tínhamos que ter condições mínimas de preservação: acondicioná-los em papel, ter uma sala adequada para conservação, tirá-los dos armários de madeira ( porque soltam gases ) e colocá-los em arquivos de aço... Fazer toda a operação de limpeza...

Montamos uma equipe de catalogação e preservação para que as pessoas pudessem utilizar esses materiais ( tirar cópias, olhar, consultar,...).

Os americanos, quando querem fazer um filme ou uma novela da década de trinta têm toda a catalogação da época, tem acervos imensos. Se precisam saber como se vestiam na década de vinte, ou como eram os trajes de uma índia sioux, ( não só como falavam)... eles tinham a imagem.

E nós tínhamos o acervo, com cento e vinte mil imagens de 1860 para cá ... tínhamos até aerofotometria da década de quarenta, em vidro, original... que encontramos em caixas de madeira com serragem, comprimidos e todo molhados...

E tinha um papo de que a gente precisava divulgar esse acervo porque isso era político, era legal... sabe como é... museu de rua... colocar a foto histórica lá na Praça da Sé... mas as fotos históricas estavam em péssimo estado de conservação... mal se viam as imagens, estavam no limite de deixar de ser fotografia...

Foto tem que ter qualidade, cuidado...

Bom, a equipe acabou se desestruturando, (as quatorze pessoas que foram para lá), mas escrevemos muita coisa. Para o trabalho havíamos escrito cada passo, segundo as normas internacionais de preservação para um Museu de Fotografia: “para o vidro você pega o ... depois dobra o papel neutro... vai ser guardado na posição vertical ou horizontal porque...etc.”

[ um aluno interrompe a entrevista para perguntar algo. O professor acede e insiste em que ele deve perguntar mesmo, que não se constranja de interromper.]

L – Você me falava sobre o patrimônio histórico e o seu trabalho...

M – O trabalho gerou uma especialização que eu desejava. Na época, eu achava que como fotógrafo não poderia vender meu trabalho pessoal, que tinha que continuar mantendo esse trabalho do qual eu nunca me afastei, mas que deveria vender minha força de trabalho numa especialização técnica usando a experiência de engenharia. Foi meu raciocínio na época. Eu já tinha a experiência da FAU...

Porque lá no laboratório de alunos da FAU era perfeito, era minha própria vida, eu ensinava as pessoas a fazerem fotografia... e coloquei o laboratório numa condição boa de trabalho, reformando, instalando tudo que tinha que instalar, abrindo uma área para preparar os químicos de processamento... (para se perder aquela visão de que o produto químico é uma coisa inacessível).

E fui para a secretaria convidado, para ajudar a colocar em ordem seu acervo.

Então fui fazendo especializações na área, que aqui a gente não tem esse conhecimento organizado, a fotografia não é uma coisa que você chegando “lá” as pessoas vão te ensinar, aqui não tem essa história, quem quer aprender fotografia tem que caçar uns dois ou três que estão ensinando. Aonde é que tem ?

Bom, o trabalho lá terminou em três anos ( a política!) e eu concluí que estava deixando de fotografar, que a razão por que eu tinha começado a fotografia, que é essa coisa mais pessoal, que é a coisa mais importante, o sair na rua, perguntar... a vontade de viajar... estava ficando de lado... ( também ninguém vai financiando projetos ).

E aí eu resolvi abrir um estúdio. Rubens Fernandez convidou Raul Garcez, Robert Alves de Lima e eu para documentarmos o acervo da Pinacoteca do Estado e começamos a criar padrões para a Museologia. Criamos escalas de cinza onde a gente discutia com o Fábio Magalhães, o Paulo Portela, enfim, o pessoal da Museologia, como eram que os pretos e os brancos dos quadros tinham que ser representados fotograficamente.

“Espere aí, nós vamos representar o branco do quadro como o branco do papel ou um cinza em que se possa identificar a pincelada do autor ?” - Apareceu essa conversa. Então, a gente foi dando subsídios para as pessoas poderem conversar com a gente. Eles diziam o que achavam que precisavam, a gente propunha uma primeira imagem e refazia procurando responder à necessidade da nova fotografia.

A gente conversava muito, inclusive sobre se precisava ficar caprichando, porque se a gente às vezes imprime um catálogo muito bonito ...( eu vi isso numa galeria importante, só que o que está impresso é melhor que o quadro...) [risos]. Então a gente faz uma coisa mais ou menos, sem essas frescuras... muito cheio de onda... sabe?. E tem as coisas específicas... Isso de pesquisar a produção com a obra de arte foi levado até às últimas consequências, tem umas coisas magníficas. O departamento do Louvre que faz isso é altamente sofisticado... se eu quero saber se um quadro está craqueando, o procedimento é um, se ele está quebrando, o procedimento é outro; se eu quero saber se tem desenho por trás eu faço um raio X, faço um ultra-violeta para ver se as matérias que o quadro o quadro tem, brilham diferentemente, porque as matérias colocadas, com os anos... e a expressão da pessoa...

L – Quando foi que você começou a dar aula na ECA ?

M – Faz cinco anos que estou aqui. Mas para continuar aqui eu fui obrigado a fazer pós-graduação. Mesmo contra a vontade, sem querer... mas aí o pós me interessou, a orientação era boa, a Regina Silveira tinha vontade de ser uma pessoa amiga, ela virou amiga...

De repente não sei escrever sobre um projeto que parece que toca o lado da poética... que vai para a literatura, que não tem nada a ver com falar coisas objetivamente... e eu encontrei as pessoas mais objetivas que já conheci. Acho essas pessoas extremamente inteligentes.

Dizem claramente o que pensam e deixam de lado o que não é para pensar aberto, entendeu?. Porque na hora que a imagem está aparecendo você tem que deixar o canal aberto para ela.

É o raciocínio da imagem, a especificidade dela. Verbalmente a gente não consegue amarrar o processo de criação da imagem. Mas tem algumas coisas que podem servir de esteio, para auxiliar a gente a por o pé no chão. E ela ( R. Silveira) é uma pessoa que sabe fazer isso e me auxiliou – “isso, escreve sobre isso... não, escreve desse jeito mesmo como você está dizendo...” – e então eu perdi o medo de dizer as coisas e passei a passar para o papel, foi um bom exercício. A tese era um ensaio, fui para um ensaio de fotografia, e o compromisso voltou a ser o meu próprio trabalho.

L – Você pode me dizer o título e mais ou menos do que se trata ?

M – Chama-se *Viagem a uma terra desconhecida...*

Posso lhe mostrar, que eu achava bom você ver. Na hora que eu entendi o trabalho , já fazia um ano, ano e meio de trabalho, eu compreendi que ele era mais do que um ensaio, era uma proposta de fazer um livro. Então, a tese passou a ser o ensaio e a organização disso em forma de livro.

É o roteiro de uma viagem à essa terra desconhecida onde há dois viajantes, o fotógrafo e o que escreve e, aparentemente, esses dois sujeitos são um único... Mas não são, são citações de viajantes que através do tempo andaram pela natureza, achando que ela tinha uma pista de entendimento... Eles, nessa viagem, poderiam através do tempo e da atenção, se envolverem com o que estavam vivendo, compreender a si próprios e o lugar em que viviam...

Eu compreendi durante o trabalho, que isso era uma referência de moleque, que tinha a ver com Moby Dick, com as coisas que eu tinha lido, com as propostas dos que entram dentro do navio e tentam descobrir o que é esse universo, que tentam descobrir porque é que o capitão está tentando matar a baleia... e as citações que passaram a existir dentro da tese eram as referências desses viajantes.

Então, comecei a reler tudo o que eu achava que tinha sentido, fui fazendo uma compilação que deu uns trinta e dois textos que norteiam a viagem. A tese não é literal, não é descritiva.

Tem hora que o viajante se perde, tem hora que tem uma grande chuva, tem hora que ele entra na floresta e sente medo, tem hora que ele pensa que achou o caminho mas depois percebe que não encontrou, tem hora que ele acha que vai resolver um enigma...

São vários autores que no fim da tese... porque eles não aparecem como citação... Nós discutimos isso, porque eu achava que tinha que tirar as aspas e o pessoal “Não, porque na universidade tem que pôr aspas...” e no fim todo mundo disse “Você tem razão, tem que tirar as aspas”. E no final da tese, isso vai se esclarecer, como nessa viagem mágica, que os autores são aqueles... o Huxley, a Doris Lessing, o Antoliev, o Rilke... e outros...

L – Quando foi que você terminou ?

M – Em setembro e eu defendi agora em novembro de 1990.

L – Você foi me contando a história até aqui e eu fico pensando se esse seu percurso, de ter se tornado professor... não foi uma opção sua ?...

M – Não, não acho isso. Ou melhor, foi uma opção em parte. O que está pensando hoje, o que eu tenho claro é o meu trabalho fotográfico. Adoro conviver com as pessoas, ensinar... isso também é uma coisa tão incorporada quanto a fotografia, mas eu abro mão de qualquer coisa em função de manter o trabalho, porque eu o perdi e sei o que significou isso durante cinco anos; não fazer ! A minha proposta dentro da fotografia é fazer fotografia, essa é a prioridade, a segunda é estar convivendo com as pessoas, porque isso também tem a ver com o fazer... Você pega uma pessoa que não sabe nada e que chega com a mesma centelha que é a tua... (porque tem uma coisa que tem inspiração, né ?) ... lhe recoloca com esse compromisso, do fazer.

Por isso que o curso aqui está orientado não para discutir estética, as linhas de fotografia, com critérios fechados em cima de um determinado comportamento, achando que documentação é uma coisa legal...

Tento ligar minha cabeça de todas essas coisas mais ideológicas e que amarram o trabalho, e tento entender o trabalho de cada um, mesmo que a pessoa me apareça, como uma coisa que já aconteceu, e eu pensar “ele está querendo fazer isso... mas que coisa mais boba...”

Tem que parar e tentar entender o que é que ele está querendo, e dar subsídio para ele poder ir sozinho. E de repente aparece, já aconteceram grandes surpresas. Você fala “Puxa, está vendo?”. No fim esta pessoa lhe dá um retorno que é surpreendente. A proposta inicial era uma besteira, mas no fim o que apareceu no trabalho da pessoa... Apareceu o que era para aparecer.

L – Você tem atualmente outro tipo de trabalho além do que desenvolve aqui na universidade ?

M – Tenho um estúdio fotográfico que faz institucional para empresa. Ele presta serviço e foi isso que financiou a tese, porque ela me custou um monte de dinheiro, uma coisa sofisticada à nível de material... Por baixo, o custo ficou em torno de quinhentos mil cruzeiros de material direto, sem meu trabalho, sem as saídas fotográficas.

Foi feito com uma série de objetivas que eu uso no meu trabalho para vender imagens...

E eu estou hoje aqui a vinte e sete mil cruzeiros, sem tese, que não está legalizada ainda, pra dar doze horas de aulas semanais. Isso dito EM ABRIL DE 1991.

L – Pronto, está registrado. [risos]

M – É ridículo. Não dá para pagar uma escola de um filho.

L – É verdade. Musa, eu gostaria que você me falasse um pouco do seu curso.

M – É um curso de fotografia ligado à área de artes. Ligado às Artes Plásticas. Eu sou o único professor de fotografia da ECA que foi contratado pela própria Artes. Todos os outros cursos são dados pela área de cinema. Então é um curso de fotografia ministrado para jornalismo; um curso de cinema ( que é um professor de cinema ), que dá um curso de cinema para propaganda... eu sou o único do departamento de Artes Plásticas mesmo.

L – O curso é bacharelado ou licenciatura ?

M – O nosso bacharelado não está completamente implantado por um problema grave, a gente não tem nem o espaço físico nem os professores para poder dar todas as matérias optativas, que seriam o caminho para o aluno seguir, especificar o seu bacharelado. Então, estamos oferecendo só o bacharelado de gravura, porque existem os laboratórios de gravura funcionando. Para se poder dar o bacharelado na área de multimídia, tanto quanto para a licenciatura, a gente teria aí um núcleo obrigatório que é Fotografia I, que nós consideramos de formação e outros de especialização. A Fotografia I é um curso de formação... esse curso eu já dei o semestre passado, esse que estou dando agora é Fotografia II, um curso mais especializado. (1)

Neste segundo curso, parto do básico, faço uma recordação... coloco processos que a gente achou que ficaram falhos, que eles não entenderam, como por exemplo: a gente tem uma preocupação de ensinar preservação, nós não ensinamos fotografia comercial, ensinamos fotografia para se rever os processos artesanais, se poder interferir na imagem, se poder ter parâmetros para uma permanência da imagem, de processá-la para se ter longa permanência.

Assim, nós não paramos em um fixador, a gente ensina o uso de dois fixadores, o porque disso... porque preparar um fixador sem endurecedor... a gente tem muita coisa do formulário, dos livros... uma emulsão para se por em vidro como é que faz, se alguém quiser a gente ensina a pesquisar, como se rebaixa cópias, como se limpa com pincel uma imagem, como se pinta uma imagem, como se faz uma viragem... o curso tem essa coisa aberta, com a prática e o desenvolvimento.

Existe um nucleozinho da matéria, que é o procedimento, que todo mundo tem que saber, mas que é mínimo, eu nem posso falar muito dele... mas que é bem básico... para que a pessoa a partir daí e a necessidade do trabalho, possa se desenvolver...

Essa é a grande palavra, “necessidade” que o trabalho específico de cada um peça a informação que tenha que ser completada. Assim, na hora em que cada um vem aqui perguntar, nunca respondi “eu gosto”, eu pergunto qual é o projeto, o que você está querendo ? Aí eu posso dizer o que ele pode fazer para conseguir aquilo. Isso eu posso fazer. Eu não posso nunca dizer como ele tem que fazer, entendeu ? Ele tem que falar “estou querendo suavizar a imagem, como eu faço?” “estou querendo clarear, como eu faço?” “estou querendo que o papel tenha uma textura, como eu faço? Aí se pode responder, mas nunca dizer: está bom. Mas eles sempre perguntam.

L – Esses alunos são de que semestre ?

M – Estão cursando o terceiro semestre das Artes Plásticas. Eles fizeram Fotografia I no segundo semestre.

L – Musa, como você conjuga o seu trabalho pessoal, a sua pesquisa sobre a fotografia, com suas aulas ?

M – É a mesma... é a mesma assim: no início, quando comecei a fazer fotografia, achava que tinha um jeito de fazer fotografia que era aquilo só, pegar uma máquina 35mm e andar na rua com um filme de alta sensibilidade puxado... você não conhece fotografia a fundo...

L – Eu sei que um filme puxado tem uma granulação maior...

M – Isso, tem um grão maior, muito ligado ao trabalho do Cartier Bresson, ligado à essa coisa que é na rua que a fotografia vai me dar informação sobre mim, sobre as pessoas... essa convivência... e com essa pesquisa eu descobri que não era só isso, que

a fotografia é muito mais do que isso. Que, de repente, eu poderia criar uma luz totalmente estranha, fazer... teve uma hora que se ampliaram as possibilidades fotográfica.

No momento em que eu comecei a conviver com os processos alternativos, percebi que tinha coisas que a gente poderia fazer, álbumem, fazer um daguerreotipo, isso aumenta os horizontes. Puxa, percebi que poderia fazer uma coisa colorida em cima de um suporte não sei o que.. percebe ? E isso tem a ver com a aula, porque pode aparecer uma pessoa com uma proposta de fazer um trabalho que no fim se desdobre em coisas que podem ser muito gratificantes para pesquisar. Um dado novo, uma coisa completamente nova; e isso aparece já desde cedo em quem começa, se você não restringe. Então tem a ver com a minha própria pesquisa... e eu hoje já não me atendo tanto a material, tento não ter preconceito ao jeito de fazer, fotografo em formato pequeno, grande, em cor...

L – Esse seu jeito de dar aula tem influência de algum professor ou de alguém de que você se lembre?

M – Tem a ver com os índios. [risos]

L – Me explica isso melhor.

M – Brincadeira. Tem a ver com ... que jeito ?

L – Esse modo particular seu...

M – Não. Nunca tive aula com professores que me pegassem pela coisa do professor não... Na engenharia eu nunca tive um mestre mesmo, mas eu acho que os mestres existem, essas pessoas que sabem, e elas ensinam porque tem que ensinar mesmo. Não tem a menor dúvida de que o que elas estão fazendo é o melhor, tem uma coisa de ser impecável, é a palavra correta, de estar passando o conhecimento.

Tornar-se um guerreiro, na metáfora indígena, tem essa coisa de impecabilidade.

Sabe, de que ele tem que ser um guerreiro porque tem que perder o medo de agir, porque deve confiar naquilo que sente, deve traçar o próprio caminho, deve enfrentar os perigos mesmo tendo medo para conseguir resolvê-los...

Isso da cultura indígena, da norte-americana pelo menos, isso da coisa ligada aos mestres do Tai-Chi, ou... sabe ? Acho que existe isso. No fundo, a formação que a gente vai dando é uma coisa da pessoa inteira.

E tenho que ter essa postura. Se eu não consigo resolver, se eu estou tentando agradar alguém na hora que eu faço isso, eu não estou sendo impecável, porque eu estou querendo agradar alguém.

A gente tem que ir à necessidade que o aluno traz. A gente teria que fazer o exercício de saber ouvir. É muito melhor você nortear o seu curso pelas perguntas ( mas ouvindo mesmo o que elas são ) do que achar que você tem que passar alguma coisa, a priori, já pronta.

Porque o conhecimento vem da prática, é o que chamamos de técnica.

Sei fotografia do meu ponto de vista técnico etc... e caso não saiba o problema que o aluno apresenta, vou saber encaminhar, como “Olhe, isso eu não sei mas vai procurar por ali, talvez esse material tenha a informação...”

Eu não conheço procedimento em raio-X, mas se interessar a alguém, se quer saber um pouco, dá até para encaminhar. Coisas que não se sabe, com a forma de encaminhar se aprende. Assim, esse não é o problema, ou seja, a minha insegurança não é essa.

A minha insegurança seria de estar prestando atenção ( ao mesmo tempo que eu sei que isso é aprendido ) ao que é que estão me perguntando. Porque às vezes a pergunta não está clara, ela é uma pergunta que tem por trás uma pergunta maior.

L – É difícil ser professor ?

M – Não. Acho que tem que ter um chamado, vocação para isso. Não tem ? [risos]. Tem talento e tem uma coisa que lhe evoca.

[ Aqui fazemos uma parada longa na entrevista para atender a um aluno. O atendimento, grosso modo, foi mais ou menos assim:

Aluno: Acho que já estragou. (falando do produto químico)

Musa: Só vendo, eu acho que não, porque quando estiver estragado ele não vai mais conseguir fazer a foto clarear. Ai você joga fora, lava... Ai nesse caso, meio litro daria.

Aluno: Eu estava pensando em muito menos.

Musa: Não, meio litro. Não é muito desperdício. Essa dosagem química é muito diluída e barata, com menos você não consegue colocar a folha inteira.]

L – Você participa de algum tipo de entidade de classe, social, artística ?

M – Não. Porque ?

L – Algumas vezes o trabalho profissional tem relação com outro tipo de atividade.

M – Não. Fiz Tai-Chi, faço e mexo com um monte de coisas. Gosto de ler, de estar ligado à área de Literatura. Leio muito.

[Parada para atendimento à aluno.]

L – Eu vejo que este lugar é muito grande, com várias salas interligadas. Como é dar aula nesse espaço físico ?

M – O espaço foi reformado. O projeto do laboratório foi feito por mim e pelo Antônio Carlos D’Avila.

O laboratório, enquanto estrutura de espaço é perfeito, para as condições que nós achamos que teria que ter para funcionar. A gente imaginou um espaço com múltiplos usos, onde cada um de nós pudesse cumprir o seu programa.

O problema é que o laboratório está funcionando para todas as cadeiras das áreas de todos os cursos. O que falta é espaço livre de laboratório para os alunos poderem fazer a prática. (2)

L – Quer dizer que o curso de Cinema tem fotografia, o de Rádio tem fotografia... todos os cursos têm fotografia e é nesse laboratório ?

M – Nesse laboratório. Então nos sobra, às Arte Plásticas, um dia da semana, que é hoje. E um horário de atendimento livre, mas que é a maior bagunça, aparece muita gente, com todo mundo fazendo o que quer e ao mesmo tempo, não tem condições de trabalho como um dia de aula.

L – Depois daquela sala de montagem ( a última, lá adiante ), você me disse que havia um espaço para os alunos que já tinham um projeto de trabalho adiantado. Aquilo é um outro laboratório ?

M – Sim, dois laboratórios pequenos. Eles são completos. Tem uma bancada molhada, um ampliador bom, tem as luzes vermelhas, tem tudo o que uma pessoa precisa para trabalhar sozinha.

L – Musa, eu tenho acompanhado a sua aula, vim a semana passada, hoje eu estive no período da manhã... Como são suas aulas ? Como é que elas acontecem ?

M – São sempre assim. Nesse estágio do trabalho são sempre assim. O trabalho é calcado nos problemas que as pessoas tem, nas necessidades que elas têm de mexer no próprio trabalho. Você está vendo uma turma que já está a seis meses comigo. Eles já tiveram a base do procedimento. Eles estão, na verdade, com um projeto individual, que está na cabeça de cada um e eu estou ajudando no projeto. É isso.

Eu estou completando o conhecimento comum. Por exemplo, todos queriam ver uma viragem de selênio, aí eu paro esse atendimento, esse jeito de trabalhar feito um ateliê e explico para todo mundo, para não ter que falar dez vezes a mesma coisa.

L – Como hoje de manhã.

M – É. Você viu. Na outra aula que você não viu, tinha sido a viragem sépia e o rebaixador. Então a gente vai informando o princípio da iluminação, é uma coisa que eles querem saber... eles querem uma hora, uma aula de introdução à cor. A gente adoraria fazer uma coisa profunda...

Fazer uma introdução à cor significa sair com um filme colorido e bater fotos, e não vai dar. A gente não consegue processar colorido aqui. Daria até para fazer um curso pensando em alguém processando, mas sairia muito caro e a gente não tem dinheiro para isso. Nós até fizemos o orçamento uma vez... Precisa ter aí uns quarenta, cinquenta mil para usar em material. Revelar um filme, fazer os contatos, escolher cópia, mandar copiar, alterar a cor, falar “quero mais amarelo, quero mais vermelho...”. No laboratório manual custa hoje dois mil, tres mil cruzeiros uma cópia, uma única cópia.

L – Quando você me diz “as aulas acontecem sempre assim”... você tem uma linha de como o processo vai acontecendo ?

M – Isto que está ocorrendo agora ou desde o início ? São instantes diferentes.

L – Não vamos nos prender a uma única aula. Digamos esse curso, nesse semestre.

M – Eu vou falar um pouco do curso antes, que é pra me localizar. O primeiro tem a idéia de instrumentalizar as pessoas. Porque tem um básico, que são esses princípios dos quais eu estava lhe falando de manhã, que eu preciso dar a conhecer e as pessoas precisam passar a raciocinar dentro deles.

Mesmo as coisas mais simples, que parecem simples e fáceis de entender, mas que eu acho que não são tão simples assim... Por exemplo, expôs mais, escureceu, expôs menos, clareou.

Todos os materiais sensíveis funcionam dessa maneira, os negativos. O difícil de entender na exposição da luz são essas relações construídas. Então é preciso instrumentalizar as pessoas quanto à esses princípios, e quanto ao conhecimento que as pessoas tem que ter para poder manusear todos os equipamentos e coisas aqui dentro.

Uma coisa chata em fotografia é você fazer o aluno entender câmera. Mas entender de um jeito amplo, completo, e não ficar falando só em números.

Assim, tem uma base bem simples que a gente passa, mas aí eu tenho que ir pegando um por um e tentando resolver. Tanto é que tem gente que atrasa, que fica com uns problemas para trás.

Ampliar, revelar filme... cada etapa dessas é uma parte do processo para você colocar esses instrumentos na mão da pessoa, para ela poder ter liberdade de mexer com eles. Eu acho que o primeiro objetivo é concretizar isso, porque quatro ou cinco meses é muito pouco tempo. Em primeira instância as pessoas têm que se sentir seguras, como se elas achassem as soluções passo a passo. As soluções não podem estar mais ou menos, você tem que ter segurança de ir lá fora e dizer: “Olha, expõe o filme menos e revela mais” - porque eu penso: quero isso e vou revelar 30% a mais, porque eu acho que isso é bom, e porque eu já fiz isso uma vez e 20% quase chegou lá, acho que com 30% chega.”

L – Esses objetivos permanecem num continuum...

M – Acho que é continuum. Por isso que eu estou dizendo que é importante instrumentalizar nesse nível, para acabar, concretizar isso. Porque ao falar para o aluno voltar para o ampliador e ampliar meia dúzia de vezes, isso não lhe dá o conhecimento profundo e total da ampliação, de quanto ele pode mexer com o negativo que está

quase... quase aquilo que ele esperava dele, mas que ainda não é. E o que pode ser feito? É necessário ir completando esse conhecimento, que é amplo, que não termina.

A gente conversou e as pessoas perceberam que não adianta só ficar ampliando, elas viram que tinha que aumentar o universo da imagem.

É o que eu dizia pela manhã. “eu tenho que perder o medo de ver uma informação num livro e achar que eu não possa experimentar essa informação”. Porque a fotografia foi muito pesquisada nas décadas de cinquenta, sessenta e até setenta. São “n” processos descritos em livros, que não são só esses de prata, são outros. E que deixou de ser artesanal para ser uma coisa quase industrial. Você leva a cópia, o laboratório faz, lhe devolve e você fica sem entender o que é que tem por trás. Você pode fazer processos alternativos, pode criar, pode até fazer papel fotográfico em casa.

L – Como foi que você chegou nessa aula que você dá hoje? Com a estrutura atual dela?

M – Pela própria aula. E pela revisão dessa aula, em determinada hora, em função de coisas que outras pessoas fizeram.

Assim, no tempo da FAU a gente dava aula, no tempo da Politécnica a gente dava aula. Os cursos eram o oposto do de hoje. A gente achava que fotografia tinha que ter um caráter sociológico, que as pessoas tinham que aprender ideologia pelo curso. A gente achava que fazer foto de periferia ou de bairro ou de pessoas pobres ia ensinar às pessoas alguma coisa sobre o mundo. Isso é uma bobagem.

As pessoas saíam com uma coisa que não é a própria fotografia. Era um pensamento a priori que se colocou como apêndice à fotografia e isso não existe, as coisas não funcionam desse jeito. E fui percebendo qual era o resultado final do aprendizado.

O que é que elas usavam das informações? O que é que sobrava para elas daquilo? Operar máquina e tirar foto de não sei que?. Fui revisando pela própria prática.

E uma vez a gente teve uma conversa aqui na FAU, e que durou três semanas e foi uma coisa até publicada. Quem fez isso foi um órgão que estudava ensino. Posso até ver em casa. Foi assim: a gente sentou junto, numas férias de julho, várias escolas que

tinham programas de curso de fotografia. Gente da FAU, Focus, Defobi, Iadê... e outros órgãos.

Sentamos para ter uma grande discussão. Acho que aquilo foi uma primeira luz em cima do problema, de que a gente na verdade estava fazendo uma outra coisa do que ensinar fotografia, a gente estava na verdade, querendo forçar as pessoas a pensarem como a gente.

E que o assunto principal da aula de fotografia tinha que ser a própria. Uma conclusão que tiramos, foi que não sabíamos como fazer. Então dissemos: “os alunos vão bater um filme, mas o primeiro grande tema (próprio da fotografia) vai ser fotografar a luz “Entendeu? As pessoas tentaram ... e no fim concluímos que não era nem isso. Que o tema era intrínseco da pessoa.

L – Você prepara suas aulas?

M – Não. Já preparei muito.

L – Mesmo quando você diz “... vamos lá para o estúdio na semana que vem ... você sabe o que vai acontecer?”

M – Isso sim é preciso organizar um pouco. Mas quando eu chego aqui, para falar de viragem, já falei isso para tantas pessoas... eu não vejo problema não. Era problema quando entrei aqui na universidade e me perguntaram “Como é que é seu programa?” Então sentei e estruturei um programa e discuti com a Regina, discuti com as pessoas... mas não preparo não. Não tem sentido preparar aula. Fora as três ou quatro primeiras aulas, que têm que ser preparadas mesmo, ( que eu até posso lhe contar, porque são bem interessantes), eu acho que não tem sentido preparar porque a aula não depende de mim, ela depende do que as pessoas vão me dizer.

L – Isso por conta do projeto individual que cada aluno tem?

M – Isso. Se a aula descambar e ninguém trabalhar, se eu não conseguir fazer com que as pessoas trabalhem... no fundo eu não tenho nada que ensinar, essa motivação tem que ser de cada um.

Esse segundo curso é optativo, as pessoas vêm aqui porque elas querem. Elas tem um projeto, por mais que elas não consigam nem dizer qual é. O que não importa também. Ninguém tem que explicitar um projeto nessa altura. É muito difícil para as

peessoas dizer “Eu quero chegar nisso”. Precisa muita experiência. Hoje como professor, rascunhar um projeto claro até dá, mas os alunos não estão ainda capacitados para isso.

A fotografia, por exemplo, tem raciocínios ... o negativo é o positivo, você halogeniza e revela, sim e não, mais e menos... as pessoas têm uma baita dificuldade para raciocinar.

L – Vamos pressupor um aluno que não tenha um projeto pra lhe trazer. Ele faz as fotos e ... vai fazendo.

Como você sabe por onde ir? É claro que tem um lado técnico, e aí as questões vão aparecendo...

M – É, isso é fácil...

L – É. Quer dizer, não sei...

M – Fácil. Fácil assim: se eu não interfiro na confecção da foto é fácil. Se a pessoas diz “Ficou escuro, como faço para ficar claro? Isso eu respondo. São respostas em cima de um problema concreto, aí é fácil. Agora, como é que eu sei que a pessoas está indo na direção dela?

Quando eu acho que o que ela está me trazendo é verdadeiro.

Que não é uma coisa para me agradar, mas para satisfazer a própria necessidade de expressão.

Então eu tenho que criar uma relação entre eu e quem está me trazendo, que seja uma relação não de falar “Puxa, o Musa vai gostar”. E tem hora que eu consigo e tem hora que talvez não. Bom, mas checar isso com absoluta certeza não dá. É minha intuição, minha experiência. Quanto mais velho ficar, melhor vou saber fazer isso. É verdade. O que me ensina a fazer isso é a prática.

L – Eu fiz essa pergunta porque vi você levantando elementos nas fotos dele, por exemplo, (aponto o aluno) de composição... formais..., existiam outros elementos estéticos lá, que eu não vejo você apontando nas fotos desses alunos que estão lhe trazendo fotos agora.

M – Ah, mas isso é diferente. Eu já considero ele quase igual, no sentido de que ele já pode ter uma relação comigo mais madura. Porque ele já cursou a fotografia básica. Já foi fazer um estágio num outro lugar...

L – Então você acha que não seria o caso de fazer o mesmo com os seus outros alunos daqui, nesse momento?

M – Não. Não seria porque eu posso criar uma tendência às pessoas fazerem uma coisa que não é delas, e é preciso fazer elas se revelarem a você. Essa é que é a maior dificuldade. Não é o que falar que é o importante é onde se omitir que é o importante. O importante, é onde você às vezes só provoca, você não fala, uma coisa onde você faz a pessoa se mover. Você responde, mas não responde. Você poderia até responder, mas você não responde porque a pessoa vai ter que responder sozinha. Tem um poeta que diz isso.

Tem uma porção de coisas que eu conheço e que não vou dizer, porque dizer seria matar a possibilidade dele conhecer. Conhecer as coisas é numa outra instância, é uma vivência própria. Conhecer as coisas é numa outra instância, é uma vivência própria. Não dá pra explicar como é a dor de perder uma pessoa, como é estar apaixonado. Tem que viver. Na fotografia também. Tem que por as pessoas a caminho para viverem isso, ou elas não vão saber.

L – Esse argumento... a paixão, a dor... estão muito no universo do sensível. A fotografia também? Essa relação em que o aluno descobre por si só pertence a esse universo do sensível?

M – Não, eu acho que não, essa é uma leitura sua.

Eu acho que é um equilíbrio, o perceber não é só o sensível, é da cabeça também.

Porque muitas vezes, na nossa sociedade, a gente acha que só a cabeça que consegue compreender e o sensível acaba morrendo. É preciso um equilíbrio entre as duas coisas.

L – O equilíbrio, então, é uma busca?

M – Uma busca.

[ Almoço ]

M – Eu acho que a gente chegou no cerne da questão do que significa ensinar.

Primeiro cativar, fazer com que a pessoa tenha uma ligação com aquilo que ela está fazendo, de se empenhar com aquilo, de procurar uma qualidade na sua relação. Porque o equilíbrio é a procura dessa qualidade. Se ela existe... como ela é, quando a gente se depara com o equilíbrio, a gente não sabe, mas é uma procura. Ainda mais usando a sensibilidade, o criar, que é uma coisa fantástica...

M – Você não tem filhos, né?

L – Tenho.

M – [falando baixinho] Não é uma coisa complicada?

L – [baixinho] Muito.

M – Eu acho que as questões que se remetem ao ensino, são questões que se remetem aos filhos. Não é ? Se a gente tivesse algo que fosse um aprendizado...

O ator italiano, Vitério Grasmann, fala que se ele pudesse, gostaria de ter duas vidas, uma para ensaiar e uma para viver mesmo, porque a segunda ele viveria integralmente, sem o menor receio de não estar fazendo a coisa correta. Porque eu, eu não sei, eu fiz tanta besteira, eu aprendi na base do erro. Os chineses é que dizem isso, que a gente aprende mesmo na base do erro. Se quiser aprender. Você olha e diz: “por aqui não vai, deixei de levar em conta aquilo”.

L – Você tinha falado em qualidade...

M – Quando a gente fala em qualidade, há algo colocado na fotografia que está sempre por detrás disso, que é a atenção.

Se a gente soubesse olhar uma coisa a gente saberia muda-la. Se a gente prestasse mesmo atenção às coisas, se envolvesse... eu acho que a fotografia é um ato de presença. A fotografia para ser boa, você tem que estar na frente do que você está fotografando de forma integral, vivendo o que está fazendo. Os índios dizem isso, que o ensino do homem é uma coisa que se perdeu através do tempo, que a falta de ligação seria a negação do homem com a sua própria natureza. Os chineses dizem que a gente teria um eixo que iluminaria as pessoas de alto a baixo e que os ligaria à terra, e que o homem, enquanto ser, teria que ter essa ligação refeita.

... Mas o que estava por trás do que o índio falava, é que é ele o sujeito que tem essa relação com a natureza, esse símbolo de estar presente, de fé, de estar realmente diante... é uma coisa fundamental. Acho que qualidade é meio por aí.

Então, na hora em que o aluno está preocupado, quando ele não está ali, e na hora de bater a foto está pensando em resolver um problema que é entregar um trabalho para o professor, a relação deixa de existir. Eu tenho que gerar outro tipo de qualidade de relação, por isso que é tudo aberto, por isso que eu não posso querer que as pessoas me tragam cinco fotos ou dez sobre o tema da semana santa, a feira livre ou o estádio de futebol, sei lá; porque quando eu faço isso eu saio fora do que é o principal que é tornar os homens razoáveis, decentes, gente que sabe olhar, ouvir, que vivem o que estão fazendo.

A fotografia para mim é esse grande prazer, esse grande ensinamento, foi isso que eu descobri com ela, isso ela sempre me retorna, não importa o que estou fazendo... Se eu decidi que devia aprender sobre o centro da cidade e fui até lá, passar meses entendendo o que era aquele prédio, quem morava ali... ela é o próprio instrumento de conhecimento ali, ... todo dia de manhã eu vou voltar ali e olhar as pessoas que estão morando... a fotografia é a ponte dessa ligação.

Eu ando às vezes na paisagem, e se tiver algo que me proponha a fotografar, parece que a paisagem se renova.

Se for preciso descer à praia e andar um quilômetro na costa...

Se conseguir ensinar para alguns alunos que uma pequena ação deles, que o movimento pode se converter em algo produtivo, que existe o prazer de fazer, de descobrir, pronto! É essa a qualidade. Uma pessoa aprender a fazer isso, já não é uma coisa legal? Eu acho que aprendi isso muito tempo depois. Foi tão difícil chegar numa coisa assim, acho que levei dez anos, porque não tinha ninguém para me ensinar isso.

L – Você disse que não havia ninguém?

M – Não tinha, não tinha. Não tem gente que faça isso o tempo todo, é difícil. (...)

Só mais uma coisa... a pergunta anterior está respondida? Eu acho que essa coisa da palavra educação, da raiz da palavra... parece que educar é uma coisa de

comportamento, como se eu pudesse ensinar alguém o comportamento... Você sabe o que a raiz da palavra quer dizer? Você sabe o que a palavra educar quer dizer?

L – Não, a raiz da palavra eu não sei não, mas educar depende da sua concepção.

[Nesse ponto da entrevista a entrevistadora pediu para desligar o gravador, porque a fita estava acabando, e falou alguma coisa sobre como as concepções de educar tiveram abordagens diferentes ao longo da história.]

M – Porque tem alguma coisa mais ampla até, do que aquilo que eu disse da ligação com o lugar em que as pessoas vivem. Tem a ver com auto conhecimento, acho que a gente não se conhece enquanto pessoa. O exercício da fotografia, nas artes, em qualquer área de conhecimento, ao fazer isso, ao exercer isso a pessoa proporciona-se a possibilidade de se enxergar. De adquirir um conhecimento interior, vamos definir assim.

Que essa religião a que a gente estava se referindo depende cada vez mais, de você se conhecer. Até de saber que a partir desse instante eu não vou mais suportar ouvir tal coisa e vou perder a paciência, sabe? Saber bem quem eu sou. Então, você pode olhar bem uma foto que é sua mesmo, e que tem esse critério, de ser verdadeira, verdadeira em relação a quem faz, porque ela não é um produto, só o é em relação a quem a fez, como manifestação dele mesmo.

Você pode olhar essa pequena criação e se enxergar nela. Ela lhe retorna algo sobre você: o que você pensa, o que você sente, como é também o mundo através de você. E se aparentemente a relação não é clara no primeiro momento, com o tempo, ela poderá se esclarecer.

L – Me diga uma coisa: na medida em que você vai acompanhando o fazer e o expressar do “ser” desse aluno, quando ele lhe traz a fotografia, você tem condições de dizer “esse aqui é ele e essa é a fotografia [produto] dele?”

M – É. É verdade. Eu já disse isso para os alunos daqui, existe uma linguagem secreta, que é a linguagem do iniciado. E não adianta, é a linguagem de iniciado. [em fotografia]

E qual é a linguagem do iniciado? Aos meus olhos, tudo o que eles trazem tem significado, e aos olhos do outro, que está do lado, isso não tem, ou aparentemente tem

pouco significado. E é uma linguagem secreta com ele, eu sei o que é isso que eu estou vendo, num certo sentido pelo menos, pela experiência, por ter vivido, pela convivência ... porque eu aprendi esses sinais. Atenção: eu erro também. Mas eu reconheço sim, quando a coisa não está indo bem, quando está presa, quando a pessoa não está bem, quando não está nem contente com o que ela está fazendo.

L – A figura do iniciado é aquela do professor de gravura que reconhece os sinais no desenho do aluno...

M - É.

L – Você consegue perceber isso, em alguns momentos, em outra área? Por exemplo, você vai à uma exposição de pintura e comenta sobre o “qualitativo” naqueles trabalhos?

M – Sim, acho que sim.

Quando o trabalho é sério, eu posso até não concordar com o que o trabalho me traz (com as idéias, com o sentimento), mas eu posso olhar, e perceber que o aluno foi até o fim no que ele achava, no sentido de que ele trabalhou mesmo, e o resultado tem a qualidade do sujeito comprometido com ele mesmo, de ter arriscado, de ter batalhado, uma coisa séria de se olhar. Eu consigo reconhecer isso, mesmo que eu não concorde. Ou, dá para reconhecer aquilo que é fino, de qualidade fina, delicada, uma coisa que talvez, todos nós estejamos procurando.

L – Musa, nós falávamos sobre as suas aulas. O conteúdo geral do seu curso, é algo da sua vivência ou você chegou a discuti-lo com alguém?

M – Cheguei. Houve processos de discussão, mas isso remota a algum tempo. Uma certa altura da vida, depois de dar dezenas de cursos de fotografia, a gente se reuniu num grupo, na FAU, com o Iadê, nós da FAU, escolas profissionais, Imagem e Ação... para discutir e eu vi esse material editado outro dia, num sebo. Bom, a gente achava que a fotografia tinha muita ligação com o real, e que tem mesmo, isso de sair na rua, fotografar, e as coisas aparecerem como de fato elas são; e de que todo encaminhamento de curso era voltado para o assunto do tema. Mesmo que a gente estivesse falando do autor, de como ele fotografou o tema, o tema era o que nos prendia. Entende? E assim, durante uma semana, a gente levantou como as aulas eram feitas,

como eram organizadas... e a gente percebeu que as estruturas dos cursos de fotografia, tinham uma coisa em comum no seu esqueleto, elas eram voltadas para ensinar o sujeito a mexer com a câmera, para logo chegar no tema; e todo mundo, tinha um exercício seguinte, que era o tema. “Você escolhe um tema aí...”E um escolhia a feira, outro escolhia um bairro, o carnaval... e as pessoas iam trabalhando, traziam para nós, os professores, e o que acontecia? Ficava uma conversa que suprime o fundamental, que é o lado da interpretação, que é o lado da fotografia.

Então, conversando com o Arnaldo Pappalardos, que dava aula no Iadê, ele tinha uma experiência que eu resolvi usar na FAU, em 1978, que era dar um tema, que fosse intrínseco à fotografia, por exemplo – a luz.

L – Eu me lembro, você me contou essa experiência.

M – Pois é, daí em diante, é que eu percebi que eu não devia mais restringir e que na verdade, o tema que estava sendo trabalhado era a vida da pessoa. Que o processo fotográfico, passado um tempo, ele nada mais é que desvendar a atitude de quem faz. De descobrir o que está por trás daquele autor. O tema é secundário, o jeito de fazer é fundamental. Eu descobri uma certa hora que era muito mais importante trabalhar a maneira de fazer, e tentar deixar claro isso, que ... Eu não sei, os alunos parece que ficam esperando a revelação a si mesmos. Eu acho que um grande aspecto da obra de arte é a revelação a si mesmo, e que só pode ser feita, se for verdadeira a manifestação.

Em geral, isso não se revela instantaneamente, é um processo comprido de trabalho. Ninguém chega ao fim de um ano de curso sabendo ler as imagens. Eu acho que as fotografias podem ser isso, elas podem deslocar o seu ponto de vista, elas podem fazer com que você deixe de ser um sujeito envolvido consigo mesmo e fazer com que se gente passe a olhar o que a gente faz, de fora da gente.

L – E uma vez que você trabalha assim, quando o aluno traz uma foto para você olhar, você discute a linguagem que se apresenta naquela imagem ou você só a discute tecnicamente? A aula que eu assisti, mostrou uma abordagem técnica, e eu não sabia se era especificamente aquela aula, aquele momento, ou se era uma característica do curso.

M – Em primeira instância, eu vou deixar a pessoa realizar o que ela quer até o fim, mesmo que, de início, eu não entenda onde é que ela está querendo chegar. Porque

às vezes as pessoas me trazem coisas que eu não sei onde é que elas querem chegar. E eu tento ouvir várias vezes, é um exercício de ouvir o aluno para que eu não o confunda.

Porque na hora em que a gente interfere, errado, não deixa que a coisa aconteça. Eu tenho o maior cuidado com isso, é que às vezes escapa. Meu treino nesse sentido, nos últimos cinco anos, tem sido saber ouvir e tentar olhar o que eu não sei.

Porque é muito fácil trazer aqui cinquenta fotos de um fotógrafo e discutir o trabalho dele. Se a gente pegar o ANSEL, por exemplo, que trabalhou anos, o trabalho está ali, concretizado. E o aluno, é frágil, incipiente, extremamente delicado, se você forçar muito, arrebenta. Eu, também, nunca trago imagens minhas, meus alunos não conheciam o que eu fazia até o fim do segundo semestre de fotografia, evitei discutir os autores.

São medidas que eu tenho da turma, e que são de turma para turma, até que a conversa esteja madura o bastante para as pessoas virem pessoalmente pedir isso. E aí é uma discussão individual. Não dá para generalizar. É que atualmente está todo mundo me pedindo isso. Um pede e os outros querem ficar ouvindo, então estou propondo começarmos com outros trabalhos, porque nem sempre dá pra começar com a fotografia do sujeito, o que eu acho que está lá na foto, porque você sabe, a foto é essa coisa reveladora... ou não...

Tem foto que não revela, a pessoa tem medo, então ela não deixa transparecer, acontece muito... o que transparece é o receio... Tem autores na história da fotografia... que o grande conteúdo é a sedução, o tempo inteiro é um truque. Eu acho que é mais fácil você achar um truque para resolver... porque quando você domina uma técnica é fácil... “eu sei mexer com amarelo e verde, então...” Fica aquela coisa vistosa, sedutora, ao invés da que revela, a qual entra pelos caminhos dos mistérios da vida, quem sou eu? Precisa ter um caminho pra isso, pra que as pessoas não tenham medo da aventura da Arte. No fundo o grande risco de um curso de artes é esse: o que é ensinar um procedimento? A gente está profissionalizando as pessoas para elas poderem ter uma maneira de fazer dominada? Não, né? Estamos tentando revelar uma coisa da dimensão do homem. Não estamos ensinando a competir, de que esse é melhor que aquele. Tem de que esse nos revela isso, aquele nos revela um outro pedaço.

Não se pode educar com o clima de que tem um aluno aqui fazendo um trabalho melhor que o outro. E como fazer isso? Chamando a atenção de que cada um tem o trabalho dele. Pra ninguém ficar falando... porque meu filho diz “na minha classe tem um menino que desenha legal, mas eu não desenho...” Eu acho que quando aparece esse valor o trabalho desmorona e com esse valor ele deixa de produzir uma coisa que era dele... e uma coisa que podia... Isso é questão fundamental, não importa o que você esteja ensinando. Através de cerzir um tecido você pode aprender alguma coisa sobre você. ter um controle sobre a sua pessoa.

Pra fazer um bolo saboroso tem que fazer o bolo mais de uma vez, alguma coisa de prazer, de que doando aquela energia, ela vai lhe devolver a coisa completa, você vai poder enxergar. A questão da linguagem é essa, ela torna visível o que você não vê. Fala de você e de sua relação com o real.

O método é da prática mesmo... não está escrito em lugar nenhum, é pegar esse aluno e ir levando ele delicadamente... para aquela coisa que é dele.

L – Vou tentar aproveitar o que seja sensível. Como você sabe que está alcançando o aluno? Ou seja, nesse momento, o lado técnico da aula vai encontrar com a experiência do aluno, vai interessá-lo e ele vai começar a trabalhar no seu projeto pessoal...

M – Eu vejo isso estando nele e na foto.

Eu digo sempre para os outros professores que o meu maior prazer é ver quando isso acontece. Eu gosto de ver fotografia. Eu tenho uma profunda afeição às fotografias. Pela minha própria história, mesmo. É como ver um bom filme. Uma coisa da minha natureza. Se você quer me deixar feliz, me traz um bom livro... E eu acho que obtenho sempre uma boa resposta dos alunos. E vejo sempre as fotografias dos meus alunos no final do curso e fico feliz, eu digo “poxa, esse aluno chegou numa coisa que é dele...” É bonito por isso. É como estabelecer uma relação de amor. Quando as pessoas estabelecem uma relação de amor pelo trabalho delas, isso é claramente visível. Uma hora você vê isso, e quando a relação é falsa, com o tempo ela se revela.

É dedicação, sacrifício, porque esse trabalho exige trabalho, exige da pessoa ir e voltar, ir e voltar...

O dado não é só uma imagem, é uma atitude também. Você vê a pessoa trabalhando, o aluno traz de volta uma cópia e faz de novo outra, e faz de novo... e faz outra...

E eu sempre pergunto: “Você gosta da cópia? Você chegou onde queria? O contraste é o que você gostou? É essa luz que você quer? As perguntas são essas, não sei se você já reparou. Tudo bem. As pessoas ficam meio inseguras, porque elas tem que responder, então elas vão tentando procurar... Elas voltam lá e tentam copiar mais escuro, mais claro. Dizem: “Não, eu gostava mais da primeira, ficou melhor mais claro, se eu limpar aqui fica mais bonito... se eu fizer uma viragem talvez a foto ganhe, porque ela vai ficar com um clima mais velho...”

Esse trabalho é que vai levando a conhecer a pessoa, você vê as atitudes, que vão se revelando nas imagens.

Eu faço fotografia o tempo inteiro. Eu sei quando alguém está gostando do que está fazendo.

Veja essa menina que veio aqui agora a pouco. Veio pedir filme novo. Ela disse: tudo que eu estou fazendo já se esgotou, não tem mais nada que eu possa tirar desses negativos. Ótimo, está aqui, vai lá fazer filme novo. Tem uma regra para distribuir filme? Tem. É essa. É a necessidade de cada um.

Qual é o programa do curso? Formalmente para a universidade eu tenho que colocar [conteúdos] tipo “a técnica...”a invasão da cor...” Na prática o que é que importa? É o que o aluno está querendo saber. Não tem outro jeito.

L – Nesse fazer, nesse acontecer da aula, você proporciona de alguma forma que o aluno se aproxime do universo ético, profissional da fotografia? O curso de fotografia está imerso no curso de Artes Plásticas, e o aluno se prepara para ser um futuro profissional. Existe algum momento, em que o fazer da fotografia proporcione que o aluno discuta essas questões?

M – Não. Mas acabou de acontecer um caso na sua frente. E envolve uma aluna que eu gosto muito. Uma aluna que foi atrás de ler tudo que eu gosto, que foi prática, que não deixou nada escapar.

Não sei, acho que acontece, mas as coisas não são claras para que eu possa dizer: nesse instante: consegui ensinar.

Mas à nível de curso, eu acho a gente muito isolado. Somos um monte de ilhazinhas experimentando coisas aqui dentro. O curso de Artes Plásticas não tem um todo. Não imagine você que nós sejamos um corpo de professores que converse muito. Temos algumas afinidades, eu olho o trabalho e acompanho muito por conversa, pergunto e peço para ver coisas que os outros mandam fazer, eu sei muito pouco o que os alunos estão produzindo. Eu converso de vez em quando com o Evandro Jardim... acho que de seis em seis meses, tem a Regina que foi minha orientadora e isso permite uma certa proximidade. E eu sei que ela é exigente, que tem uma atitude de cobrar o trabalho dos alunos.

Eu fico vendo as pessoas sendo obrigadas a cumprirem uma certa tarefa e que, nessa idade, não sabem fazer isso. Responder uma solicitação... isso é positivo desde que lhe proporcione conhecer...

Mas não discutimos essas coisas... a formação que damos e a outra, que a parte teórica deveria dar. Tem um projeto discutido, sobre o bacharelado, mas que é anterior à minha chegada, um projeto interessante, mas que não foi colocado na prática, não temos o prédio. E também por uma questão estrutural. É que a universidade paga tão mal...

Eu, como fotógrafo, já teria parado de produzir, é que a fotografia é tão cara... se bem que as outras artes gastam tanto dinheiro quanto a gente. Porque eu falei quando trabalhei na instituição Cultural a dez anos atrás. Não tinha mais dinheiro para fazer uma imagem. Um buraco de produção no meu trabalho. Até os meus filhos que eu fotografava regularmente não deu mais. Não tem documentação nem da minha vida de fotógrafo nem da minha familiar nessa época.

L – Você falava de outros professores... De algo que você admira neles. Existe para você o papel do professor e o do aluno?

M - Eu acho. Eu acredito muito no papel do mestre. Eu procurei durante minha vida alguém que pudesse me ensinar fotografia, e me resenti disso, eu não achei, mesmo, ninguém em que pudesse confiar. Tem umas pessoas que lhe ensinam umas coisas, mas que não são mestres, em instância alguma. Mas eu tive mestres em outras

coisas. Em do-in, tai-chi, tem pessoas que tem uma outra qualidade, e essa qualidade está em ser mestre. O trabalho do mestre está em formar pessoas, em levá-las adiante, em tirar as pessoas da vida ordinária e colocá-las na perspectiva de que tem algo mais do que elas enxergam. Tem alguns professores no departamento que preenchem essa perspectiva.

Os alunos quando chegam aqui ainda estão pensando em vestibular e essas pessoas conseguem movê-los.

O papel do aluno vai depender muito do mestre e dele mesmo, aluno. Primeiro de ter ouvidos para o que está sendo colocado. Os alunos dependem muito de estímulo exterior, não são ainda independentes, já sabendo por onde ir, independentes do que estiver acontecendo. Então, o professor, tem que cativar essas pessoas... eu costumo fazer umas brincadeiras com a ampliação de foto nas primeiras aulas. E o aluno tem que responder. Se falhar esse gancho, aí eu acho que falha para sempre. Sabe, se acharem você antipático, pessoa desagradável... É importante fazer com a arte que a gente ensina, o jogo do amor, mostrar que a gente gosta do que faz... Se o aluno responde, você só tem que ensinar a disciplina do trabalho, que todo trabalho requer concentração, de levar os detalhes até o fim, de não parar no meio. E faz parte do método, nenhum método funciona se não tiver isso junto. Eu tenho que fazer exercícios todo o tempo e rever se o que estou fazendo está sendo feito da maneira correta. Se eu revelo um filme eu tenho que cuidar para que ele esteja sendo revelado com todos os cuidados. Há uma série de cuidados que são o próprio ensinamento.

Uma vez, houve um comentário que os alunos fizeram, sobre uma pessoa muito estranha, com a qual eu não soube lidar, até o fim. Mas no fim, na hora de entregar o trabalho, todos estavam atentos ao mostrar como cada um tinha terminado, como é que o ensaio tinha sido feito, como é que cada um tinha arrumado sua solução de trabalho, e teve gente que fez uma surpresa. Tinha essa menina, que o trabalho dela era todo desordenado e ninguém entendia direito onde é que aquilo ia dar. Quando ela montou, ela fez uma edição das imagens que foi... AH ! todo mundo disse “que legal, que coisa bonita”... E teve um menino que passou o tempo inteiro preocupado em receber a nota, passar, veio tão pouco na aula, e conviveu tão pouco no grupo, que no fim, as pessoas

todas, meio rindo, meio brincando, disseram que ele era o cara mais “por fora” aqui. Ele veio com mil desculpas, de que não tinha conseguido fazer e as pessoas resolveram brincar, dizer que ele não tinha entendido o espírito da coisa. “Que o resultado final do que está sendo mostrado hoje, é um pedaço de história das pessoas durante o ano todo aqui. E que você está trazendo uma coisa que nunca viveu.” Quer dizer, ele estava por fora mesmo. Entende? Então tem uns dois, que parecem que se esgueiram o tempo todo com medo dessa... Eles estão aqui para passar de ano. Aí então, não tem muito jeito. Porque na hora que você tentar trazer a pessoa para perto, ela não vai ficar.

L – Esses são, de alguma forma, aqueles que você perde, lá, nas aulas iniciais?

M – Nem sempre, já perdi no meio. Se se faz uma grosseria com o aluno que se perde no meio, fica claro com o tempo. Conversei, depois, com alguns alunos que ficaram até o fim... às vezes é uma bobagem, e você nem estava percebendo o que era ... Por isso é preciso estar muito atento, tem que estar presente, não pode estar fazendo de conta. Porque o importante pode estar nesse instante.”

Observações do professor:

(1) Hoje, (1999) já existem quatro bacharelados: Pintura, Gravura, Multimeios e Escultura, sendo que a Fotografia oferece quatro diferentes níveis para quem quer se especializar em Multimeios.

(2) Atualmente o Departamento de Artes Plásticas possui prédio próprio e o Laboratório de Fotografia conseguiu se equipar com verba da FAPESP, e atende em tempo integral os quatro cursos de Artes Plásticas. Sendo assim, os alunos conseguem ter horários livres para a prática.

### **Anexo 3 -Registro de Observação de aula com diário de campo.**

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULA nº 02**

**PROFESSOR:** Ubaldo Álvaro De Bautista Breijo

**OBSERVADOR:** Lucia Sinicio Ikenami

**DATA:** 28.08.1990

**TURMA :** 4º semestre do curso Educação Artística

**TEMPO DE OBSERVAÇÃO:** 3Hs.

**LOCAL:** Sala de pintura do Instituto de Artes da UNICAMP

Os alunos estão nos seus lugares e a modelo posando.

O professor auxilia uma aluna no que se refere a pincéis. Explica que pincéis melhores, mais finos importados, são melhores em fase final, para trabalhar veladuras.

Uma aluna comenta a notícia do jornal Folha de São Paulo, de 26 de agosto de 1990, quando um quadro de Tiziano foi adulterado pela restauradora.

O professor dirige-se a mim e me mostra o jornal: “Talvez a restauradora tenha até esta tese, mas em pintura não é assim. Em pintura é preciso saber pintar.”

O professor sempre me diz que eu deveria estar pintando e não aqui sentada escrevendo teoria. O professor insiste na sua proposta de que pintores, bons pintores, só se fazem pintando, e que doutores não pintam, escrevem. Sem pensar muito faço um gesto afirmativo com a cabeça, a maneira que encontrei no momento para livrar-me de uma posição incômoda.

O professor ajuda a aluna a firmar as cunhas de sua tela para esticá-la melhor. A seguir ele aproveita para comentar as telas limpas que estão à venda no mercado. Que não possuem cunhas e que os fabricantes enriquecem vendendo material de qualidade duvidosa. Que ao comprar um quadro acaba-se descobrindo depois a marca do fabricante e ... faz um gesto de enfado.

Mostra para uma aluna que está usando uma tela muito pequena. Comenta o tom de azul de outro trabalho.

Hora do café. Um grupo ri no centro da sala. Passam pelo professor e brincam com ele. O professor comenta que se o curso fosse de Química ou Física não brincariam assim com ele, mas que faz bem desopilar o fígado. Existe a palavra desopilar?

Uma aluna, a que tinha a tela pequena, diz que vai “descolar” um chassi. O professor diz que um chassi sem cola vai ficar todo mambembe.

Volta do café. Uma aluna anota como se colocam as cores na palheta. Outra canta, com os braços erguidos.

A modelo reclama com frio nas mãos. Os alunos demoram um pouco até posicionarem-se e começarem a trabalhar.

Penso que se trabalhasse logo que chegassem à sala aproveitariam mais o tempo de exposição da modelo, mas o “tempo de cada um” em pintura é extremamente pessoal.

O professor ajuda um aluno a colocar as cores. Aponta o azul e o avermelhado na pele da modelo. Pede para o outro aluno fechar os olhos e observar estes tons. Pede a outra aluna que deixe aparecer as sombras através da transparência.

Junto a outro aluno que utilizou muito branco o professor diz que a moça pintada parece um fantasma. “Ocre, ouro e transparência para aquecer” - explica à Renato.

\_\_\_ “Há dois modos de aquecer um quadro... ponê-lo no forno ou ...”

\_\_\_ “Ocre, ouro e transparência” - repetem em côro os alunos próximos.

O professor sugere a uma aluna que utiliza veladura verde para dar mais profundidade à seu trabalho. Observo que a aula transcorre entre o riso e a técnica, a História da Arte e a construção do processo contínuo e “sofrido” do conhecimento de pintar.

Junto a outro trabalho o professor declara-se maravilhado, diz que lembra-lhe Constant Werneck.

Com meia volta, fitando o trabalho de uma aluna o professor diz sentir-se chocado. Sugere que juntem-se todos os quadros no meio da sala, numa pira funerária e com os pintores por cima.

\_\_\_ “Com terebintina e verniz cítrico vai ser uma beleza...”

Os alunos vão, o professor volta-se e torna a explicar o processo para a aluna.

Wilma pergunta porque sua tela rachou e a colega ao lado responde que é porque usou muita cola. O professor brinca, dizendo que ela pode levar seu trabalho até os jornais, e quando os críticos de Arte perguntarem o que é aquilo, que ela pode responder afrancesadamente que é um craquelê....

Perto de outro trabalho, na sua volta pela sala, o professor diz que a aluna clareou demais, além do que ele havia sugerido e que agora a pintura parece o fantasma da ópera. O professor torna a comentar o trabalho de restauração que danificou o quadro no Museu de Arte de São Paulo.

Próximo a uma aluna que coloca branco no trabalho, propõe que na aula seguinte ela deva aquecer o quadro. “Nós o colocaremos no fôrmo de cerâmica e...”

O professor volta a falar sério e explica àquela aluna que o objetivo de sua disciplina, naquele semestre é aprender a trabalhar o claro-escuro, “retirá-lo” da tela. Explica as veladuras que ressaltam o claro-escuro, cita uma obra da historiografia artística. “Queremos nesse curso trabalhar o clássico, dar rudimentos.”

Pára em frente ao quadro de Máriam, diz que desde o início da aula ela já pintou na mesma tela mais de vinte e cinco quadros. “Deveria ter uma câmara de vídeo ao lado, gravando. Quando quem vê diz que deve parar ela vem estraga tudo... e o quadro fica melhor ainda.”

O clima de respeito é bastante palpável nesse momento.

\_\_ “O quadro deve ser pintado em conjunto, pintando-se o nú e o fundo. Se termina o nú e vai-se para o fundo, desequilibra-se todo o quadro. Eles devem sair conjuntamente.”

\_\_ “A Terra de Possuoli é uma mistura de carmim e azul... se você quer mais frio usa um pouco mais...” \_\_ e o professor vai juntando cores com os dedos na palheta de Cézár.

De onde estou vejo o professor observando Luciana pintar. Ele olha apenas e em determinado momento diz “Pára”.

Percebo que o efeito do seja esse “pare” vai sendo produzido muito lentamente na aluna. Ela leva um certo tempo observando o trabalho até que possa concluir que ali, naquela pincelada, uma etapa do processo estava terminada.

Com alguns alunos, as observações do professor parecem que são compreendidas mais rapidamente, ou talvez , porque voltem rapidamente ao trabalho, não posso perceber se deixaram de refletir sobre a observação ou se não a compreenderam.

Uma aluna usou verde inglês ao invés de usar verde vessiê. De longe, observando o trabalho, o professor diz que é a cor errada. Ele chega bem perto e argumenta: – “Servir, serve, mas não atinge os objetivos que nós queremos”.

Duas alunas discutem sobre o vermelho. “Como se faz o Vermelho de Possuoli ? – o professor pergunta para a classe.

– “Ocre, carmim e azul”- respondem os alunos.

“Vermelho de Sevilha ou Vermelho Chinês?” – diz o professor – e mostra a diferença que se obtém, quando por cima, dá-se uma demão de verde vessiê em veladura. O professor passeia pela classe. “Máriam vai levar o prêmio por produtividade. Quinze quadros por aula.”

Estando em outro extremo da sala, o professor, de repente, vem correndo. Marisa pintava. “Não, nunca dê duas veladuras, uma sobre a outra, antes de secar. Veja, está arrancando todo o fundo. Agora não há mais nada a fazer até a próxima aula. Deixe secar... observe a luz, de onde vem...”

O professor faz a chamada pela segunda vez, a primeira é feita mais ou menos uns quinze minutos após o início da aula.

Os alunos trabalham. Às vezes, um sai do lugar e passeia entre os cavaletes que circundam a parede observando os trabalhos. O professor saiu da classe. Ouve-se o barulho das ferpas das brochas em contato com o fundo das telas.

Alguém canta.

Observo os quadros. Aos poucos, vão tomando feições diferentes, a modelo é a mesma, o professor o mesmo, as cores próximas; no entanto, a modelo é representada através das expressões mais diversas. É claro que o trabalho está apenas começado, mas sem dúvida estilo é uma palavra muito concreta nessa aula.

Os alunos quase sempre passam por mim e perguntam porque escrevo tanto. Às vezes param e vão lendo enquanto escrevo.

Eu freqüentava esse curso de pintura. Os alunos perguntam porque parei, digo que não daria conta de observar e pintar ao mesmo tempo. Eles perguntam como me sinto e confesso-me com muita inveja do trabalho deles.

Luciana diz para a colega que seu quadro parece um sonho e acrescenta à fala um gesto que traduz fluidez.

O tempo escurece, parece que vai chover. Os alunos reclamam que não há luz suficiente para pintar. Lembro-me que nessa mesma sala, o professor já disse ter procurado a engenharia para resolver o problema das lâmpadas que não se acendem.

Uma aluna sai da sala com um quadro, digamos, expressionista. A modelo foi traduzida em manchas coloridas, contornadas, e sobre um fundo verde e preto. aguardo o posicionamento do professor sobre o objetivo “clássico” proposto.

O professor saiu para atender algum problema a que foi chamado na secretaria do departamento. Os alunos trabalham normalmente.

Faltam dez minutos para as doze horas e agora os alunos começam, aos poucos, a limpar pincéis e tintas para sair.