



II ENCONTRO NACIONAL  
DAS LICENCIATURAS  
I SEMINÁRIO NACIONAL  
DO PIBID

**28, 29 e 30 de Novembro**

Centro de Eventos Ricardo Freire Bulhões UFG - Câmpus  
Samambaia

Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil

# COMISSÃO ORGANIZADORA

## **Presidente**

Sandramara Matias Chaves

## **Subcomissão De Finanças**

Gisele de Araújo Prateado Gusmão

Jaqueline Araújo Civardi

## **Subcomissão De Publicação**

Francisco Luiz de Marchi Netto

André Vasconcelos da Silva

Paulo Alexandre de Castro

## **Subcomissão De Transporte**

Bruno George Ferreira

## **Secretária**

Camila Marques Menezes

## **Subcomissão Científica**

Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Lana de Souza Cavalcanti

Dulce Barros de Almeida

Eliana Melo Machado Moraes

Ivanilton José de Oliveira

Jaqueline Araújo Civardi

Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa

Maria Margarida Machado

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Silvio Carlos Marinho Ribeiro

Marlon Herbert Flora Barbosa Soares

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Rones de Deus Paranhos

Karolina Martins Almeida da Silva

Vanilton Camilo de Souza

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Adriana Sposito Alves Oliveira

Denis Richter  
Vânia Carmem Lima  
Coraci Helena do Prado  
Rafaela da Silva Rabelo  
Adriana Aparecida Molina Gomes  
Paulo Alexandre de Castro  
Wagner Wilson Furtado  
Janice Pereira Lopes  
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago  
Tatiana Diello Borges  
Divina Nice Martins Cintra  
Adriana Oliveira Aguiar  
Newton Armani de Souza  
Keyla Andrea Santiago Oliveira  
Eleny Macedo  
Carime Rossi Elias  
Nancy Nonato de Lima Alves  
Noêmia Lipovetsky  
Lúcia Maria de Assis Vieira  
Thaís Lobosque Aquino  
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira  
José Pedro Machado Ribeiro

#### **Subcomissão de Passagens e Hospedagem**

Elisandra Carneiro de Freire  
Francisco Antonio de Castro

#### **Subcomissão De Comunicação**

Letícia Segurado Côrtes

#### **Subcomisssão De Monitoria**

Mariana Viana Pinto

#### **Subcomisssão De Monitoria**

Thaynara Santiago

#### **Subcomissão De Alimentação**

Marilda Shuvartz

Cleiton Porto Moraes  
José João Cruvinel  
Joselito da Silva Neves  
Keila da Silva Oliveira  
Charles Antonio de Oliveira  
Sara Cristina Nogueira  
Liana Jayme Borges

### **Organização Geral**

Modesto Batista Borges  
Renato Afonso

### **Diagramação**

Simonides Garcia Mendes

### **Subcomissão Cultural**

Thaís Lobosque Aquino

### **Subcomissão de Logística**

Valtercides Cavalcante  
Guilherme Silva Marques  
Hermínio Alves Fernandes  
Mariza Alves Naves da Silva  
Cristiane de Fátima Ribeiro Rocha  
Diolino Anselmo dos Santos  
Jeovânia Pereira Marinho

Universidade Federal de Goiás  
Pró-Reitoria de Graduação



II ENCONTRO NACIONAL  
DAS LICENCIATURAS

I SEMINÁRIO NACIONAL  
DO PIBID

GRUPO DE TRABALHO 08  
ARTES VISUAIS/CÊNICAS/MÚSICA/DANÇA

## **Apresentação**

**O II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID** tem como meta mobilizar instituições, docentes e estudantes que lidam com a formação de professores para a educação básica, com o intuito de socializar e debater questões relativas às políticas públicas, programas e práticas formativas referentes às licenciaturas, bem como ao PIBID.

Com o tema **Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil**, pretende-se criar possibilidades para que as instituições formadoras por meio de seus professores e estudantes promovam a análise, proposição e intervenção nas políticas públicas referentes à formação de professores e à Educação Básica no Brasil vislumbrando um caminho promissor para atingir o tão almejado objetivo da qualidade da educação.

O debate sobre essas temáticas tem relevância em decorrência do panorama atual caracterizado por mudanças em todas as dimensões da vida social e educacional no mundo e no Brasil, as quais têm requerido políticas mais coerentes com esse contexto e mais especificamente, políticas para a formação de professores que possibilitem fazer frente aos inúmeros desafios postos cotidianamente para esses profissionais.

Dessa maneira, possibilitar espaços de discussão de diferentes formas de compreender e lidar com as questões pedagógicas, de socializar concepções curriculares e propostas de formação de professores, reveste-se de fundamental importância para o campo das licenciaturas no país.

A discussão sobre uma Política Nacional de Formação de Professores tem repercussão direta sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país, fornecendo subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados.

Diante disso, têm-se como objetivos para esse evento:

- Proporcionar discussões e reflexões teóricas e políticas relativas à formação de professores no país.
- Refletir sobre as contribuições das políticas públicas e programas no âmbito das licenciaturas;
- Debater as diferentes propostas curriculares de formação de

professores e suas demandas;

- Criar espaços de trocas de experiências formativas produzidas nos cursos de licenciatura;
- Discutir sobre o papel da produção do conhecimento nos processos formativos do professor;
- Socializar materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito das licenciaturas
- Incentivar a reunião, integração e promoção de interlocuções sobre as diferentes experiências de formação e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid em nível nacional;
- Criar espaço dialógico que divulgue os saberes construídos de modo articulado nos ambientes acadêmico e escolar, pelos bolsistas de iniciação à docência .

A importância dessa temática ficou confirmada com a inscrição de quase mil trabalhos para apresentação nas diversas modalidades. Após a seleção, disponibilizamos nos Anais (publicação *on-line*; *link na home-page* da PROGRAD-UFG, no endereço [www.prograd.ufg.br](http://www.prograd.ufg.br)) a programação e o resumo dos trabalhos. Desejamos a todos os participantes um excelente e proveitoso evento.

Sejam bem-vindos a Universidade Federal de Goiás.

Comissão Organizadora.

**COMUNICAÇÃO ORAL - 29/11 (terça-feira)**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR MUSICAL:**

**A CONTRIBUIÇÃO DO TROMPETE COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO DOS ALUNOS NO PROJETO “VOZES EM CANTO”.**

**Alan Kardec Nogueira JUNIOR**

Escola de Música e Artes Cênicas- UFG

alanjrtr@yahoo.com.br

**Thaís Lobosque AQUINO**

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

tlobosque@hotmail.com

**Palavras-chave:** Trompete – Canto Coral- Formação de Professores.

Os estágios curriculares supervisionados em espaços formais do Curso de Educação Musical - Ensino Musical Escolar da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG) são ministrados a partir do quinto semestre, sendo as disciplinas denominadas “Didática e Prática em Educação Musical I, II, III e IV” totalizando 320 horas. A partir do sétimo período, a disciplina é ofertada em conjunto pelas professoras Adriana Oliveira Aguiar, que é responsável pela orientação dos alunos especificamente no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG) e Thaís Lobosque Aquino que é responsável por orientar, entre outros campos, os alunos no projeto “Vozes em Canto”

O projeto é realizado na rede municipal de educação na cidade de Goiânia-Go com o intuito de difundir a educação musical através do canto coral, sendo que a maioria dos ensaios acontece nas escolas onde os alunos estudam sendo ministrados pelos professores regentes e/ou pelo idealizador do projeto e também professor supervisor Júlio Melo. Os professores regentes recebem orientação através de cursos ministrados na secretaria municipal de educação pelo professor Júlio Melo no intuito de aprimorar seus conhecimentos, pois a maioria deles são formados em outras áreas, porém são os únicos que estão dispostos a trabalhar com os grupos, haja vista o déficit de professores de música nas escolas municipais de Goiânia em razão das poucas vagas oferecidas nos concursos e o déficit de

professores com formação na área (PENNA, 2002, 2004; CERESER, 2004).

É interessante lembrar que a Lei 11.769/2008 torna o ensino obrigatório somente dos conteúdos musicais nas escolas e não traz a música como disciplina obrigatória, ou seja, se a música ainda não se constitui como disciplina na lei, ela isenta as instituições de contratar professores específicos de música desestimulando os mesmos a procurarem formação específica a nível superior causando assim a falta de professores específicos da área. Fontanella enfatiza que:

Desde que a música deixou de ser conteúdo específico a ser trabalhado nas séries iniciais, o seu entendimento e sua utilização tem se centrado principalmente em: recreação, animação de datas comemorativas, pontuar tarefas – música do lanche, música para entrar na sala, música para guardar o material. Isso acaba por enfraquecer a música como área de conhecimento. (FONTANELLA, 2009, p.5).

O regente trabalha com o método de escuta-repetição, que tem como objetivos: estimular a memorização, afinação, ritmo e internalização musical dos alunos, não fazendo assim a opção pelo uso da partitura com as crianças até mesmo porque muitas delas não sabem ou tem dificuldade com a leitura e escrita da língua portuguesa. Esse método, de forma inconsciente ou não, traz a desmistificação em relação ao pensamento elitista da educação musical sob os moldes europeus trazidos para o Brasil em meados do século XIX, em que entre outros fatores, tem a concepção que para se tornar músico, é preciso saber ler partitura. Penna ressalta que:

[...] ‘saber música’ ou ‘ser músico’ corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira. (PENNA, 2003, p.72)

O supervisor utiliza o teclado como instrumento harmônico e melódico para trabalhar aquecimentos e canções com os alunos, alguns estagiários que tem domínio sobre esse instrumento o auxiliam tocando, os outros auxiliam regendo, cantando e/ ou utilizando os instrumentos de sua experiência musical.

Especificamente nesse campo, o trompete está sendo utilizado desde o começo do ano para auxiliar os alunos melodicamente nos aquecimentos e principalmente nas músicas.

A partir dessas descrições é interessante investigar sobre as questões que permeiam o uso de novos instrumentos musicais nos campos de estágio mesmo que, como nesse caso, esse não seja o instrumento utilizado pelo professor supervisor de campo. Neste sentido, vale perguntar: é possível trabalhar em aulas de canto coral usando o trompete como instrumento mediador? Como a prática instrumental do trompetista contribui nesse processo especificamente no coral “Vozes em Canto”?

O presente relato tem como objetivo mostrar o papel do estagiário enquanto sujeito que pode incrementar o processo pedagógico-musical desenvolvido em campo, pois ao trazer seu instrumento para o canto coral, no intuito de ressignificar o processo de musicalização no campo, traz novas perspectivas para todos os envolvidos no processo. Será tratada aqui, especificamente, a realidade da Escola Municipal Castelo Branco, tanto durante as aulas ministradas em sala de aula, como também nas apresentações ocorridas ao longo do semestre.

Na Escola Municipal Marechal Castelo Branco<sup>1</sup>, o ensaio do coral acontece nas manhãs de quarta-feira numa sala com tamanho significativo. O regente classifica as vozes dos alunos (soprano, contralto e tenor) individualmente após o aquecimento e na maioria das vezes através de músicas que já são de conhecimento dos alunos. Sempre se questiona aos estagiários em qual classificação vocal os alunos se encontram naquele momento e o porquê, como forma de ser entendido o processo que ali está sendo feito. Essa divisão pode sofrer alterações, pois muitos deles se encontram numa faixa etária em que ainda ocorrem mudanças vocais.

Os alunos são aquecidos com vocalizes com auxílio do trompete, usado como elemento motivacional que contribui no estabelecimento mais claro de parâmetros de altura os quais, por sua vez, auxiliam na melhoria da afinação. O timbre desse instrumento desperta muita atenção dos discentes. Isto porque muitos alunos estão conhecendo o trompete pela primeira vez ou estão tendo um maior contato com o timbre nesse momento<sup>2</sup>.

A extensão do trompete, segundo Berlioz, vai da nota sol 2 até a nota dó 5, sendo que entre as notas sib 5 e dó 5 a realização é considerada muito difícil (BERLIOZ, 1948). O trompete nas aulas descritas tem sua extensão explorada entre as notas lá 2 e sol 4, região que é confortável de se tocar desde que o instrumentista

---

1 Situada no setor Jardim Guanabara III na cidade de Goiânia-Goiás, a escola atende os alunos do ensino fundamental da comunidade do setor em questão, como também é uma das escolas do município participante do projeto “Vozes em canto”.

2 O trompetista tem total percepção que precisa tocar sempre na intensidade piano, já que o trompete é um instrumento que possui grande potência sonora quando comparado a voz humana.

saiba respirar bastante de modo que não seja necessário utilizar pressão excessiva no conjunto de: lábios, dente e língua. Dissenha (2011) ressalta que “a embocadura, atuando em harmonia com uma coluna de ar correta, deve ajudar o instrumentista a expressar todas as suas idéias musicais.” Acredita-se que munido dessa técnica, o estagiário terá maior tempo para se preocupar com o desenvolvimento dos alunos principalmente no que diz respeito a sua musicalidade.

O trompetista acompanha o coral tocando as introduções das músicas que geralmente são trechos tirados de parte das canções ou tocando a introdução quando vem escrita para teclado resignificando-a no que diz respeito à altura das notas para que fiquem dentro da extensão do instrumento. Após a introdução, quando o regente está ensaiando os cânone, o trompete toca a melodia pela primeira vez e depois apenas toca quando os tenores cantam sua parte. Em músicas que não se configuram cânone, o trompetista toca a parte que ele e o maestro entendem que o grupo tem mais dificuldade de realização. Dependendo do arranjo e se as crianças já tenham adquirido autonomia para cantar de modo qualificado suas respectivas vozes, o trompete toca elaborações à parte dessas melodias lendo clave de fá se assim for necessário.

Entende-se que o trompete está contribuindo efetivamente no desenvolvimento musical dos coristas, servindo dentre outras condições, como motivação tanto para os exercícios de aquecimento quanto para a divisão das vozes. Percebe-se também, o desenvolvimento da autonomia musical dos alunos, que ao longo das aulas, cada vez mais estão conseguindo cantar suas respectivas partes com mais detalhes, com maior precisão de altura e mais atenção ao regente. Quanto ao estagiário, está contribuindo diretamente em sua formação profissional, pois nesse campo ele está tendo a oportunidade de musicalizar usando seu instrumento de modo a resignificar seu fazer pedagógico-musical na interseção entre prática coral e performance instrumental.

## 2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERLIOZ, H.; & STRAUSS, R. **Treatise on Instrumentation**. Nova Iorque: Edwin F. Kalmus, 1948.

CARDOSO, Antônio. **Duas Saídas para uma Intrada, Comparando Interpretações** <<http://www.trompetenet.com/2010/12/honnegger-intrada-artigo.html>>. Acesso em: 14 Out. 2011.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

DISSENHA, Fernando. **Embocadura Eficiente**. Disponível em: <[http://dissenha.com/bocal\\_duvida05.htm#embocadura](http://dissenha.com/bocal_duvida05.htm#embocadura)>. Acesso em: 2 Out.2011

FONTANELLA, Karina. **Música nas Séries Iniciais: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo**. 2009. Maringá: Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Música, Universidade Estadual de Maringá, p.5.

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>>. Acesso em: 29 Jun. 2011

PENNA, Maura. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_ (2004). **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar**. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 11, p. 7-15, set. 2004.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Abem nº 9**, Porto Alegre, 2003, Setembro. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 11 de Setem. 2011.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DA EMAC/ UFG NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O CORAL “VOZES EM CANTO” DA SME/GOIÂNIA/GO**

Gilmar dos Santos **LOURENÇO**

EMAC-UFG

Gilmar\_sl@hotmail.com

Thais Lobosque **AQUINO**

EMAC-UFG

tlobosque@hotmail.com

O presente relato tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas por estagiários no projeto “Vozes em Canto” da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia (SME). Este se configura enquanto um projeto de canto coral que contempla alunos do ensino fundamental e jovens da comunidade. O projeto, criado em 2005, prevê uma parceria da SME com a Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG), visando à formação profissional de Educadores Musicais em escolas da rede.

A realização do estágio é obrigatória, sendo prevista na matriz curricular do Curso de Educação Musical - Licenciatura em Ensino Musical Escolar, a partir do quarto período pela disciplina “Didática e Prática da Educação Musical”. (AQUINO E AGUIAR, 2011)

O que nos moveu a engajar neste campo de estágio foi a vontade em vivenciar o processo de ensino do canto coral, a carência de educadores com experiência nessa modalidade de ensino musical.

O “Vozes em Canto” objetiva difundir a música e promover a integração entre o educando da rede municipal e a comunidade em geral. Prima pelo desenvolvimento de habilidades e competências em música, especificamente na prática do canto coletivo, visando de modo amplo contribuir para a educação integral do indivíduo, e a apreciação estética, a partir de espetáculos corais variados e de qualidade.

Além disto, propõe estimular a percepção sonora; desenvolver habilidades para uma emissão vocal consciente; possibilitar ao aluno cantor a vivência de outras realidades socioculturais para ampliar sua visão de mundo; reconhecer, valorizar, respeitar, preservar, experimentar e apreciar as diferentes produções musicais e culturais enfocando, inclusive, o regionalismo. Visa ainda o desenvolvimento da sensibilidade, do potencial criativo e da socialização do alunado.

O projeto, ao contar com a participação de estagiários, contribui também

para a formação do futuro educador musical, inserindo-o no campo de trabalho onde são requeridas reflexões acerca de sua experiência pedagógico-musical de forma significativa.

O coral conta com a participação de aproximadamente 800 crianças do ensino fundamental e da comunidade. Destas, são selecionadas para as apresentações públicas, apenas 80.

A dinâmica de trabalho do regente divide as vozes quanto a sua classificação em naipes (soprano, contralto e tenor), levando em consideração as transições decorrentes de fatores fisiológicos proveniente da faixa etária do aluno.

Nossa presença nos ensaios ocorre de forma bem prática, além de compor as vozes infantis, também contribuimos como intérpretes instrumentais, alongamento corporal, aquecimento vocal e regência coral.

O acompanhamento das músicas se dá com leitura de partituras tradicionais e cifras. As cifras são arranjadas pelo professor e, às vezes, pelos estagiários. Em alguns momentos, o uso do falsete se torna necessário. Segundo Behlau e Rehder (1997), falsete é um modo de emitir a voz, sendo um conceito associado à noção de registros vocais.

O processo metodológico usado para a aprendizagem das músicas é o da “escuta-repetição”, baseada na noção de imitação. O cuidado para com a emissão do som é constantemente ressaltado e sua projeção e formas de ressonância são apresentadas e exemplificadas. Não há introdução sistemática de teoria musical.

Em algumas escolas, os alunos já possuem alguma experiência anterior. Em outras, são iniciantes. Contudo, a maneira como o professor regente conduz seus ensaios produz excelentes resultados envolvendo tanto os alunos iniciantes quanto veteranos, tanto os professores de classe quanto os estagiários.

Além da atuação com alunos, o professor regente desenvolve um curso de educação musical destinado a professores que trabalham no projeto.

A participação dos estagiários no projeto se dá através de ações docentes ora difusas, propostas pelo professor regente no momento mesmo da prática pedagógico-musical, ora bem organizadas e estruturadas com a elaboração prévia de planos de aula.

Intervenções em campo se dão de forma fundamentada, baseadas em pressupostos teóricos e práticos desenvolvidos pelas diversas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Musical da EMAC.

Estas intervenções estão pautadas em planos de aula expostos no denominado “laboratório de experimentação didática” (AQUINO E AGUIAR, 2011) onde todos contribuem para que os conteúdos sejam aplicados e os objetivos

propostos se concretizem da melhor maneira possível.

Nesse sentido, ocorre uma troca de conhecimentos e experiências pessoais e coletivas em prol da ação educativa que é construída através da visão crítico-reflexiva do grupo. As ações decorrentes do processo educacional também são hospedadas em um grupo on-line onde todas as atividades tornam-se públicas.

A avaliação da aula ministrada é feita pela orientadora da EMAC/UFG, supervisor do projeto e pelos demais estagiários envolvidos. Assim, questões pertinentes são levantadas com o objetivo de trazer à baila aspectos positivos e negativos da atuação do estagiário em campo.

Diante do exposto, podemos afirmar e reconhecer a viabilidade do projeto. Evidentemente que as dificuldades são imensas, pois os alunos, por se tratarem de grupos sociais diferentes, em alguns momentos as relações com o outro são difíceis e tensas. Mas são frequentes os momentos de demonstração de carinho e respeito.

De modo mais amplo, é possível afirmar que no decorrer do estágio da EMAC/UFG, nossa visão de escola passa a ter outro significado. Afinal, a experiência em sala de aula é bastante desafiadora e mobilizadora. Entendemos que a profissão do educador tem seus percalços, porém é preciso rever os conceitos e os propósitos antes de se ingressar no ofício de educar para que se possa discutir a ação dos professores na contemporaneidade. Suas intenções, crenças, valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola (FELDMAN, 2009).

Com base nas considerações de Hentschke (1991), o valor e o lugar que é atribuído à educação musical dentro da sociedade devem ser alcançados através de discussões juntamente com pais, professores de outras áreas e também com os alunos, protagonistas dessa educação, pois “só a partir de uma reflexão crítica a respeito dos seus fins, poderemos construir uma estrutura sólida como base de ação para a prática efetiva de Educação Musical”. (HENTSCHKE, 1991, p. 111)

Considerando as reflexões realizadas no decorrer desse trabalho, pensamos encontrar possibilidades de caminhos para a atuação do professor em sala de aula, quanto às práticas de educação musical que, com base na vivência, percepção, criação e interpretação, integrem e desenvolvam aspectos da música como fenômeno cultural e formativo da sociedade.

O Estágio Curricular Obrigatório ofertado pela EMAC/UFG exerce papel fundamental na formação profissional e humana do educador musical, pois promove a inserção crítica dos estagiários em escolas regulares, conscientizando-os acerca de seus múltiplos papéis na sociedade. O perfil desse profissional deve estar sedimentado em bases sólidas, que possam nortear sua trajetória de vida, no campo pessoal ou profissional. Precisa se embasar em valores e conhecimentos

significativos nos âmbitos educacional, social e político. Afinal, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. (FELDMANN, 2009, p. 197)

Os educadores, principalmente os que estão ingressando no mundo da educação musical, tem em sua trajetória profissional grandes desafios pela frente. Contudo, as responsabilidades devem ser compartilhadas como forma de buscar a superação diante dos entraves e desencontros, advindos da prática de ensinar e aprender de maneira respeitosa, baseada em princípios éticos.

Por fim, a experiência vivenciada por nós estagiários do Curso de Educação Musical sem sombra de dúvidas nos engrandece em todos os sentidos, seja na forma de planejamento e organização das aulas, domínio pedagógico contextualizado perante a heterogeneidade das turmas, nos objetivos propostos pelo quadro de docentes supervisores e orientadores, ou até mesmo da colaboração dos colegas estagiários. Os estabelecimentos de relações afetivas e de respeito entre educadores e educandos passam a fazer parte de nossa vida profissional e pessoal, algo que só foi possível a partir de trabalho sério onde o que se levou em consideração, acima de tudo, foi o ato de ensinar e aprender.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AQUINO, Thaís Lobosque; AGUIAR, Adriana Oliveira. **A formação profissional do educador musical: possibilidades e tensões reflexivas do Estágio Curricular Obrigatório da EMAC/UFG**. In: *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos, v. 1, p. 133- 140, 2011
- BEHLAU, M.; REHDER, M. I. **Higiene vocal para o canto coral**. Livraria e editora Revinter Ltda. Rio DE Janeiro, 1999. ISBN 85-7309-216-5.
- CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- DEL BEN, L. M. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 2, p. 29-40.
- DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 5, p. 86-100.
- FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade/ Org**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2009.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Educação Musical, Música e espaços atuais**. Anais Abem, Uberlândia, 2001, p. 11-18.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania*/ Gimeno Sacristán, J. Trad. Ernani Rosa; Porto Alegre; Artmed, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003.

## **SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO MUSICAL DOS INTEGRANTES DA BANDA MARCIAL LÍGIA REBÊLO**

Vanessa Leão **QUEIROZ**

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

nes15sinha@hotmail.com

Thaís Lobosque **AQUINO**

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

tlobosque@hotmail.com

**Palavras-chave:** Banda marcial; educação musical; socialização; educação moral.

Este relato descreve e analisa uma experiência de estágio curricular obrigatório proporcionada pelas disciplinas “Didática e Prática da Educação Musical I e IV” do curso de Licenciatura em Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). Ao longo do estágio, foram realizadas observações e ações docentes em aulas de música e ensaios da Banda Marcial Lígia Rebêlo da Escola Estadual Professor Pedro Gomes, perfazendo três horas semanais de atuação durante quatro meses do primeiro semestre de 2010 e outros quatro meses no segundo semestre de 2011. O objetivo é demonstrar como a banda contribui para a formação do ser social e político de todos os envolvidos, sendo ela um *lôcus* privilegiado de formação musical, socialização e educação moral.

A finalidade do estágio está relacionada à promoção de reflexões e ações cruzadas, para que seja possível ao estagiário analisar e compreender os múltiplos espaços de atuação profissional, bem como repensar práticas pedagógicas, de modo a fomentar uma inserção profissional crítica, com ações transformadoras e criativas.

Realizar o estágio curricular obrigatório na Banda Marcial Lígia Rebêlo do Colégio Estadual Professor Pedro Gomes acrescenta muito na formação profissional do educador musical, pois propicia uma compreensão mais abrangente da relação professor-aluno em aulas de música. Na banda, o aprendizado transcende a idéia de compartilhar conhecimentos unicamente musicais, proporcionando experiências que influenciam de modo indelével a vida de seus integrantes. São múltiplos tanto os aprendizados, como também a origem dos mesmos, que podem ser obtidos a partir de várias relações: professor e aluno, entre os próprios alunos, entre o meio escolar e o aluno, entre o estagiário e os alunos, entre o orientador e o supervisor e entre estes e o estagiário.

referência; uma experiência da qual até hoje retiro ensinamentos e lições de vida. Nela convivi boa parte da minha adolescência e juventude. Passava, constantemente, mais tempo na sede da banda do que no convívio de minha casa. A banda era outra família, uma segunda família. Ali aprendi a respeitar regras; a compartilhar problemas e soluções; a construir novas aspirações, opiniões, atitudes, ou seja, adquirir outra visão de mundo (LIMA, 2005, p.13).

O objetivo desse relato de experiência é refletir sobre a ação docente realizada no referido campo de estágio, evidenciando a banda como *lócus* privilegiado de construção de conhecimentos musicais e, ao mesmo tempo, propulsor de elementos relacionados à socialização e educação moral. Neste ambiente, o mundo escolar se desterritorializa fundindo-se com o mundo “fora” da escola, o que contribui para mudanças significativas na formação integral de seus componentes.

Estamos aqui para formarmos pessoas sensíveis à música, que podem ou não tornarem músicos profissionais futuramente, mas que com certeza serão cidadãos melhores. (Professor Supervisor Gilson Pires da Silva, da Banda Marcial Lígia Rebêlo – RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO, 2010)

O Colégio Estadual Professor Pedro Gomes foi fundado em abril de 1947, sendo um colégio de referência nas décadas de 60, 70 e 80. A Banda Marcial Lígia Rebêlo é uma das bandas mais antigas e tradicionais do estado de Goiás, foi criada em 1959 e, desde 1973, está sob a regência do maestro João Carlos da Silva.<sup>3</sup>

O histórico da banda revela apresentações em mais de cinquenta municípios goianos e em oito estados da federação, além de ter sido a primeira banda marcial de Goiás a participar de um evento internacional realizado no Chile. Foi também pioneira na participação em concursos de bandas fora do estado de Goiás, tendo competido em inúmeros concursos, sempre obtendo excelentes colocações. Para exemplificar, em 2001 foi campeã no Concurso Nacional de Fanfarras e Bandas de Campo Grande (MS), em 2004 foi igualmente campeã no Concurso de Fanfarras e Bandas de Pirassununga (SP). Em 2008, venceu novamente o Concurso Nacional

---

3 Histórico a respeito do Colégio Estadual Professor Pedro Gomes, presente no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

de Bandas e Fanfarras de Campo Grande (MS).

As apresentações em desfiles ou concursos é um momento de realização pessoal dos integrantes, além de divulgar a escola, despertando a curiosidade de outras pessoas para o trabalho ali realizado e promovendo, inclusive, o ingresso de novos integrantes.

A Banda Marcial se mantém como um ambiente de iniciação musical, que trabalha no sentido de formar musicalmente seus alunos, também através do aprimoramento técnico no instrumento escolhido. As aulas e ensaios acontecem na própria escola e esta possui algumas debilidades. Com relação à parte física, há apenas duas pequenas salas disponíveis para a banda, não tratadas acusticamente e abafadas. Importante salientar que as aulas de teoria musical, os ensaios com os naipes e também aulas para os alunos iniciantes são feitas nesses espaços, já o estudo individual do instrumento acontece no pátio da escola. No pátio, os professores circulam entre os alunos, sanando qualquer dúvida e aparando questões técnicas de execução dos exercícios, peças e métodos pré-estabelecidos.

No primeiro dia de estágio, os professores da banda esclareceram como acontecem as aulas, os ensaios, a entrada de novos alunos e a permanência destes; elucidaram o perfil da banda e os objetivos principais que pretendem alcançar. Não é exigido que os alunos aspirem ser músicos profissionais no futuro, apesar de os professores disponibilizarem uma formação musical que oferece condições para a entrada em um curso de graduação em Música. Aos integrantes são exigidos: responsabilidade quanto ao horário de chegada aos ensaios, estudo, bom comportamento e disciplina.

A banda representa a escola, está vinculada a ela e, ao mesmo tempo, está aberta à comunidade (membros da comunidade podem compô-la) e não há pré-requisitos musicais para o ingresso. Duas vezes na semana acontecem as aulas de teoria musical. Alunos iniciantes ou com dificuldades em leitura rítmica ou melódica, devem necessariamente cursá-las antes de iniciarem a prática com o instrumento. Somente após saberem identificar as notas na pauta, as figuras musicais e os ritmos básicos, eles estão livres para escolherem o instrumento desejado.

Quando isto acontece, começam as aulas com o professor. São trabalhados o conhecimento, o funcionamento e a manutenção do instrumento, como também a embocadura e a respiração. Depois que aprendem a tocar a escala de Dó maior, inicia-se o estudo de uma apostila. Cabe ao professor então, verificar em que nível o aluno está, para que ele possa posteriormente começar a praticar as músicas do repertório da banda.

Para os integrantes que já estão tocando as peças do repertório, os professores prestam atendimentos individuais e coletivos a fim de esclarecer

dúvidas, visando orientá-los tecnicamente durante o estudo das peças. Após este momento de ronda dos professores, é feito o ensaio com toda a banda, onde são passadas as peças para possíveis apresentações e *performances* em concursos.

Os supervisores de campo são compromissados e estão cientes do seu papel, pois têm a dimensão que suas ações contribuem tanto para promover experiências musicais aos alunos, quanto para a formação profissional dos estagiários.

Num campo como esse, os professores devem estar preparados para lidar com as mais diversas situações, ainda mais pelo fato do público alvo estar na fase da adolescência, momento fundamental no processo de construção de identidade, repleto de dúvidas, questionamentos e descobertas. Nessa idade, há a necessidade de se pertencer a grupos identitários que existem dentro da própria escola e a banda pode se enquadrar como um destes grupos.

A educação musical a eles oferecida ao visar a promoção humana também os auxilia a se estruturarem e a se organizarem pessoalmente, a experimentarem novas modalidades de relacionamento, tomarem contato com outras ordens de valores e outros parâmetros de referência (KATER, 2004).

A banda configura-se enquanto *lôcus* que promove inclusão social. Nesse âmbito, o trabalho na banda deve garantir o “atendimento alimentado por iniciativas estimulantes de formação, que busquem auxiliá-los na preparação para a vida, tanto no ponto de vista pessoal quanto profissional” (KATER, 2004).

O estagiário desenvolve sua aprendizagem profissional a partir do contexto em que a escola campo de estágio está inserida (localização e situação socioeconômica), tendo em vista seu projeto político-pedagógico, seus valores, o trabalho dos professores, a dinâmica interativa dos saberes. Aprende por meio dos movimentos e dos conflitos suscitados em sala de aula e, enfim, pelas relações estabelecidas entre as teorias estudadas na universidade e as práticas da escola (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 118 - 121).

É preciso que haja um olhar crítico diante da realidade escolar. O estagiário necessita observar e verificar os impasses, desafios e perspectivas do processo ensino-aprendizagem desenvolvido no campo de estágio, de modo a levar adiante uma ação reflexiva, embasada em investigações teórico-práticas e discussões coletivas que envolvam todos os envolvidos: orientador, supervisores, estagiários, alunos.

O estagiário deve estar preparado – e preparar-se – para o contato com a prática, não só no sentido teórico-pedagógico, mas também para as especificidades cotidianas, sejam burocráticas ou no âmbito das relações profissionais, para que possa exercer o uso de seus direitos e deveres, construindo sua auto-estima enquanto sujeito no processo de construção do conhecimento (MATEIRO e TÉO, 2003).

As disciplinas “Didática e Prática da Educação Musical I e IV” do curso de Licenciatura em Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG) proporcionam ao estagiário um momento denominado “laboratório de experimentação didática” (AQUINO E SILVA, 2011; AQUINO E AGUIAR, 2011). Nele, há o diálogo crítico-reflexivo entre as teorias estudadas nas aulas da universidade e as práticas vivenciadas nos campos de estágio. É neste momento que situações de conflitos são trazidas à baila e discutidas, levando os estagiários a pensarem suas ações.

Sendo assim, é possível concluir que apesar de existirem limitações e dificuldades, o trabalho desenvolvido na banda contribui para a formação musical, social e profissional de seus envolvidos.

### **Referências bibliográficas**

- AQUINO, Thaís Lobosque; SILVA, José Antônio. **O Estágio Curricular Obrigatório na formação do discente em Educação Musical da EMAC/UFG: uma experiência significativa.** In: *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos, v. 1, p. 117-132, 2011.
- AQUINO, Thaís Lobosque; AGUIAR, Adriana Oliveira. **A formação profissional do educador musical: possibilidades e tensões reflexivas do Estágio Curricular Obrigatório da EMAC/UFG.** In: *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos, v. 1, p. 133- 140, 2011
- CAMPOS, Nilcéia Protássio. **O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados.** In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 19, p. 103-111, mar. 2008.
- KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.** In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, p.43-51, 2004.
- LIMA, Ronaldo Ferreira de. **Bandas de música, escolas de vida.** Dissertação

(Mestrado em Ciências Sociais)-Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MATEIRO, T; TÉO, M. **Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento.** In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 9, p. 89-95, set. 2003.

PIMENTA, S. Garrido; LIMA, M. S. Lucena. **Estágio e Docência.** 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, Vanessa Leão. **Relatórios de Observação de Estágio - Banda Marcial Lígia Rebêlo.** 2010.

# **EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA DA EMAC-UGF**

Flavia Maria **CRUVINEL**

Escola de Música e Artes Cênicas

fmcruvinel@yahoo.com

**Palavras-chave:** Educação Musical Transformadora, Espaços Alternativos, Estágio Curricular Supervisionado; Formação Docente.

## **Introdução**

A Educação Musical em Espaços Alternativos vem ganhando espaço considerável nos últimas décadas no país. Consideram-se espaços alternativos àqueles ligados ao ensino não formal, como os Projetos Culturais e Sociais ligados as Casas de Cultura, as ONGs, as Ocipes, as Fundações, as Igrejas, as Empresas, os Meios de Comunicação.

A partir das necessidades sociais, constata-se que os espaços e as funções de atuação do educador musical vêm ampliando consideravelmente. A Educação Musical em Espaços Alternativos vem sendo difundida nas mais variadas formas.

O terceiro setor surge como uma alternativa para prestação de serviços de caráter público e é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais. O primeiro setor é o governo que é responsável pela gestão do Estado, que visam atender as questões coletivas, ou seja, as demandas sociais. Já o segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a crise do Estado Nacional, a perda de vitalidade das instituições democráticas e das formas de representação política, os movimentos sociais ligados ao Terceiro Setor passam a participar diretamente na resolução de problemas sociais, contribuindo o surgimento de novas formas de organização que visam intervir na esfera social.

No Brasil, a figura jurídica da ONG - Organização Não Governamental ocupa um considerável espaço em atividades que visam o desenvolvimento social dos seus participantes. A partir dos chamados Projetos Sociais conseguem mobilizar a comunidade no sentido de buscar a inclusão e transformação social.

Segundo Kleber (2006) as ONGs vem desenvolvendo um trabalho importante na dimensão cultural das comunidades urbanas estigmatizadas, tendo como objetivos primordiais o resgate da dignidade humana e o exercício de cidadania plena. Para Santos (2005) os projetos comunitários e sociais têm se dedicado com

freqüência cada vez maior ao ensino da música, com diferentes ênfases no sentido de afastar jovens da marginalidade social, como alternativa de profissionalização, como instrumento de valorização da cultura popular, de melhorar a qualidade de vida da população atendida. Confirmando este pensamento, Kater (2004) afirma que a música presente nos projetos de ação social apresenta-se como elemento de integração social. Oliveira (2003) complementa que as ONGs se propõem atuar no sentido de desenvolvimento da cidadania e a música é utilizada como elemento agregador e de desenvolvimento psicossocial e estético.

Apesar das dificuldades, os educadores musicais habilitados devem assumir a condução das práticas pedagógicas, já que os Projetos Sociais configuram-se como um campo de trabalho em ascensão. O perfil profissional do educador musical que se propõe em trabalhar em espaços alternativos é diferenciado daquele que atuam em espaços formais de ensino.

Como agir em sala de aula diante deste novo cenário? Qual é a música que se deve ensinar? Quais estratégias e metodologias utilizar? Qual é o alcance e dimensão do nosso trabalho? Como a universidade pode contribuir na formação profissional dos futuros educadores abrindo nos campos e mercado de trabalho? Que tipo de profissional pretende-se ajudar a formar? São questões que devem estar presentes nas reflexões e avaliações do educador musical comprometido.

Diante do contexto atual é necessário que o educador assuma o papel reflexivo e crítico diante da realidade do mundo e na sua realidade particular. Os conceitos “prática reflexiva” e “professor reflexivo” vêm sendo difundidos por autores como Schön (1992), Zeichner (1993), Alarcão (1996). Outro atributo para o educador musical torna-se imprescindível - o de interventor social. O Educador Musical como interventor social seria aquele que assume o papel de intervir não só na vida escolar bem como na sociedade, buscando a sua transformação (Cruvinel 2003, 2005).

**Kleber (2006), afirma que as ONGs são campos emergentes de novos perfis profissionais. Para autora, as ONGs são organizações que trabalham com conteúdos flexíveis, demandas emergenciais, sendo que as ações socioculturais são constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática. Assim, o profissional que atua nestes espaços deve ter uma visão crítica e reflexiva sobre o seu papel na sociedade, buscando conhecer a realidade do mundo e a sua realidade particular. Segundo Kleber (2006), Oliveira (2003), Santos (2005) outras características importantes são: a flexibilidade; as habilidades gerais e específicas para executar, apreciar, analisar e compor músicas de estilos diversos e de vários locais e compositores; a capacidade de organização pedagógica e artística para estimular a ONG e a comunidade a dar suporte para a entidade e para os profissionais, elevando a auto-estima**

**profissional e artística de todos envolvidos; autoconhecimento; desenvolver-se continuamente, avaliando a sua atuação diante dos saberes do outro, o outro em relação aos objetivos da entidade, a ele próprio e aos colegas.**

Mas será que as universidades têm conseguido preparar profissionais com este perfil desejado? A formação de professores é uma problemática levantada por alguns educadores musicais. A seguir, como a EMAC-UFG promove a formação deste perfil profissional por meio dos estágios em espaços alternativos no Curso de Música-Licenciatura.

## **Metodologia**

As disciplinas Estágio 2 e 3 trata-se da atuação em espaços alternativos de Educação Musical e tem como objetivos principais: 1) Proporcionar aos licenciandos a atuação docente em espaços não-formais de ensino musical; 2) Estimular a reflexão sobre a teoria e a prática, de acordo com as realidades sócio-culturais de cada espaço alternativo; 3) Propiciar reflexões relativas à Educação Musical a partir do referencial teórico que relacione questões sobre Educação, Cultura, Música e Sociedade; 4) Fomentar a elaboração de Plano de Ensino e Planos de Aulas propiciando o planejamento pedagógico de acordo com o perfil do público-alvo de cada campo de estágio; 5) Fomentar a elaboração de Projeto de Intervenção Pedagógica (somente no Estágio 3).

As disciplinas têm carga horária de 64h por semestre, divididas em atividades reflexivas, de planejamento e a atuação em campo de estágio. Os alunos serão organizados para atuar em campo de estágio em pequenos grupos formados por 3 ou 4 alunos. Os estágios são realizados em campos como ONG'S, Casas de Cultura e Projetos Sociais. Os discentes vão a campo nos horários disponíveis nas instituições conveniadas com a EMAC e a UFG conforme acordo prévio entre as instituições, totalizando carga horária de 2 horas semanais de atuação docente. A avaliação é realizada em um processo contínuo, levando em consideração a participação do aluno estagiário em sala de aula por meio de trabalhos teóricos e práticos e sua atuação no campo de estágio, sendo exigido um relatório contendo todas as atividades teóricas e práticas realizadas pelo discente-estagiário, tais como: planos de ensino e aulas, programas de eventos relacionados ao campo de estágio, relatórios e auto-avaliação da sua atuação nos campos de estágio. Ao final de todo ano letivo, é realizado um recital onde são apresentados números musicais de cada campo de estágio, demonstrando o resultado do processo de ensino-aprendizagem daquele período.

A princípio foram escolhidas algumas instituições que já tinham convênio com a UFG e outras que possuíam o interesse de conveniar-se para a recepção

de estagiários. Assim como os estagiários são incentivados a se envolverem na atividade de estágio, há um trabalho constante de informação, conscientização e convencimento dos diretores, coordenadores e professores das instituições concedentes da importância do estágio para todas as partes: tanto para a universidade e discentes no fortalecimento da formação de futuros profissionais quanto nos benefícios que as instituições teriam ao receber o estagiário.

## **Resultados e Discussão**

Desde 2006, quando a disciplina foi implantada a partir do Projeto Pedagógico do antigo curso de Educação Musical, atualmente, Música-Licenciatura, foram atendidas as seguintes instituições: as Casas de Cultura Oficina 3 – OIKOS, A-SOL, Casa de Eurípedes, Resgate da Identidade Cultural, CTCG – Centro de Tradições e Cultura Goiana; os SEMAS/CRAS da Vila Redenção e Vila União; a OVG – Organização das Voluntárias de Goiás; a Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Renascer; a Acade Vida – Missão Resgate; o Projeto Semear; a Fundação Pró-Cerrado; o Projeto Retocar - Instituto Selecta/Convento Mãe Dolorosa; o Instituto Dom Fernando – Escola de Circo; o Lar Espírita Francisca de Lima; além do Projeto de Extensão da EMAC – Oficina de Cordas.

Nestas instituições foram ou são trabalhadas as seguintes Oficinas por meio do Ensino Coletivo de Instrumento Musical: Cordas, Violão, Sopros, Percussão; Flauta Doce. Além das oficinas ligadas aos instrumentos musicais, oferecemos também a Oficina de Canto Coral e de Sensibilização Musical, para Terceira idade (2007-2008) e infantil/04-06 anos (2011).

Até 2010, aproximadamente 25 discente/estagiários atuavam por ano nos campos de estágio de espaços alternativos de educação musical, atendendo em média aproximadamente 400 alunos/ano. Com a abertura do Curso de Música-Licenciatura no período noturno o número de discente/estagiários passam para aproximadamente 40, o que possibilitou o aumento de atividades nos campos de estágio e consequentemente, o número de pessoas beneficiadas.

## **Conclusões**

A EMAC-UFG busca por meio dos campos de estágios em espaços alternativos e nos Projetos de Extensão uma maior aproximação entre a universidade e a sociedade. A partir do exposto, vê-se a necessidade de discutir com os licenciandos, futuros educadores musicais, a trama existente entre as concepções filosóficas de educação, suas relações históricas, culturais, políticas e sociais, a fim que o conhecimento seja construído coletivamente. Da mesma forma, é necessário que os discentes atuem em campos de estágio que privilegiem as vivências e a

compreensão do funcionamento da educação musical em espaços e seus atores.

Por fim, acredita-se que por meio da abertura de estágio em espaços alternativos, houve uma melhora significativa na formação acadêmica e profissional dos discentes, contribuindo para a construção do perfil que se deseja: o educador musical crítico, reflexivo e interventor social.

### **Referências Bibliográficas**

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas**. 1. ed. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 256p.

**KATER, Carlos**. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social". **Revista da ABEM, Porto Alegre, Vol.10, p.43-51. Março de 2004.**

**KLEBER, Magali**. **Educação Musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, Vol.14, p.91-98. Março de 2006.

**Revista da ABEM, Porto Alegre, Vol.10, p.53-58. Março de 2004.**

**OLIVEIRA, Alda**. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. **Revista da ABEM, Porto Alegre, Vol.8, p.93-99. Março de 2003.**

**SANTOS, Marco Antônio Carvalho**. Educação Musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM, Porto Alegre, Vol.12, p.31-34. Março de 2005.**

**SANTOS, Regina Márcia Simão**. **Música, a realidade nas escolas e políticas de formação**. Revista da ABEM, Porto Alegre, Vol.12, p.49-56. Março de 2005.

## **SUBPROJETO DE LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS**

### **TEATRO E MÚSICA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE ENSINO INTEGRADO**

**Professoras:** Urânia **MAIA** e Fernanda **ALBERNAZ**

Escola de Música e Artes Cênicas - UFG

Allan **SANTANA**

Larissa de **PAULA**

Roberto **PONTES**

Katarine **ARAÚJO**

Nayara Silva **SANTOS**

Mônica **SILVEIRA**

Acadêmicos bolsistas do projeto

**Palavras chaves:** Teatro, música, ensino, espetáculo, processo

Teatro e a Música se referem a áreas do conhecimento independentes que quando juntas conservam sua autonomia e suas especificidades. Existe uma consonância perfeita entre ambas, pois estas, quando inseridas no processo educativo, têm por objetivos principais a sensibilização e a experimentação do aluno com a linguagem teatral e musical de forma pedagogicamente estruturada, permitindo que um processo de autoconhecimento transformador se instale a cada aula, a cada encontro e se estenda para a vida cotidiana

Acreditamos que o teatro e a música no ensino fundamental podem proporcionar experiências que contribuirão para o crescimento integrado do aluno sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. No plano do coletivo, o teatro e a música oferecem, quando usados como uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. No plano artístico, a capacidade de sensibilização ante o belo, ante as artes desenvolvidas pelo ser humano ao longo da história, oportunizando o surgimento de uma predisposição para a criação de obras de arte e para a apreciação das mesmas.

Entendemos que o Teatro e a Música, como exemplo de manifestação de arte, integram a cultura que está em constante transformação. Isto possibilita a ampliação da produção e da re-significação do conhecimento. Por isso, o desenvolvimento de conhecimentos teatrais e musicais, integrados aos já existentes no currículo da escola é primordial para uma formação global que visa todas as

áreas dos saberes.

Quando se pensa o Teatro e a Música na educação pretende-se desconstruir a idéia de que eles acontecem apenas de uma forma, ou seja, espetáculo e platéia separados; e que a encenação seja algo que não permita ao público também criar. Por isso, é importante que os educadores percebam essas áreas do conhecimento além dos conceitos usuais que eles conhecem.

A arte é o conhecimento integrador de diferentes saberes. Dessa forma, surgem infinitas possibilidades de estruturação de um trabalho voltado para ela. No momento em que a escola dispuser de recursos materiais adequados, licenciados preparados e um reconhecimento da arte como integrante do currículo escolar, com espaço e tempo apropriados a expressão teatral e a musical irá se desenvolver de maneira efetiva. Todavia, não se inclui arte num currículo escolar, pensando-se apenas que ela vai contribuir de uma maneira global na formação da personalidade dos educandos. Ela também é um conhecimento transdisciplinar, ou seja, abrange outros conhecimentos.

O professor de artes é por nós considerado o maior responsável pelo desempenho da prática artística. Este não deve estar preocupado em seguir regras ou padrões, mas em criar condições para que o aluno se desenvolva, percebendo sua capacidade de sensibilização e seu potencial criativo em relação ao mundo que o rodeia, para que possa questioná-lo e transformá-lo. Porém, sua atuação não deve ser neutra, mas crítica, não sendo dessa forma, o professor, um mero repassador de técnicas, mas um incentivador da liberdade, da reflexão, da transformação e da criação artística. É importante também que esse professor tenha uma formação sólida e conheça as diversas metodologias para o ensino de sua área. Ele deve ter conhecimento dos seus recursos, autores, técnicas, enfim, que esteja preparado para o desempenho desse ofício, sob o risco de, não sendo dessa forma, se legitimar a idéia de que arte na escola significa apenas diversão e complemento recreativo.

O professor de Arte, como ser político, emotivo, pensante não pode ser imparcial em suas atitudes, deve sempre mostrar o que pensa, apontando diferentes caminhos, levando em consideração o contexto sócio-político-cultural que seu aluno faz parte, procurando estimular à reflexão crítica para que este tire suas próprias conclusões e, quando necessário, responsabilizar-se pelas conseqüências de seus atos e construa assim sua autonomia. “Ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 2004, p.30) e aos seus interesses e sua realidade também.

O docente deve também ensinar a pensar certo. E é somente “quem pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2004, p. 27). O autor acredita que ensinar exige **rigorosidade metódica** e o dever do educador democrático é reforçar a capacidade crítica do educando,

sua curiosidade, sua insubmissão.

Para Freire (2004, p. 40) “ensinar não é transferir conhecimento”, assim os licenciandos devem criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos, num processo em que o professor e o aluno não se reduzam a condição de objeto um do outro. Insiste que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

O que observamos nas escolas de Goiânia, que utilizam o Teatro e a Música na sala de aula, é sua aplicação, na maioria das vezes, desprovida de cuidados técnicos, sem nenhuma visão estética e muitas vezes descomprometidas socialmente. Reconhecemos nos eventos teatrais e musicais escolares simples reproduções e/ou criações coletivas sem qualidade dramática e estética e uma inexistência de técnicas e aperfeiçoamento artístico. Vemos, às vezes, em algumas apresentações, uma discreta preocupação com a formação da cidadania e conscientização política, mas geralmente desassociada de cuidados técnicos. Parece difícil unir a preocupação social com a preocupação estética. Consideramos que essas áreas do conhecimento ainda continuam sendo vistas como meros instrumentos para a transmissão de conteúdos das demais disciplinas e como entretenimento.

A ausência de qualidade artística observada em trabalhos teatrais e musicais com professores de Teatro e de Música nos conduziu a pensar uma maneira de ensinar essas linguagens de forma transdisciplinar, onde não só a finalidade social seja almejada, mas também os valores artísticos sejam vistos como uma prioridade para o desenvolvimento de um espetáculo completo, que possua, além de uma dramaturgia consistente e concientizadora, uma técnica apurada em teatro e música; advém daí o nosso interesse em experimentar junto a três escolas estaduais de Goiânia uma metodologia de ensino de arte onde o Teatro e a Música estejam integrados e juntos culminem na construção e apresentação de um musical considerando a realidade social dos alunos, isso tudo embasados na utilização das *peças didáticas de Bertolt Brecht*, nos jogos teatrais, em estudos de *técnicas teatrais* e *musicais* e na observação da música que é feita e cantada no contexto cultural onde cada escola está situada.

Outro estímulo que nos motiva a pensar em uma experimentação pedagógica artística transdisciplinar do professor de Teatro e de Música surgiu a partir da observação que a tendência contemporânea quanto aos objetivos da educação formal está direcionada para uma formação omnidirecional, ou seja, em todas as direções do ser humano (SAVIANI, 1997) e das pressões sociais e

políticas da economia de mercado em processo de globalização, além da automação crescente exigindo uma formação multilateral do educando, um sinal evidente da valorização das artes na escolarização dos indivíduos.

Este subprojeto está sendo desenvolvido em uma escola estadual de Goiânia/ GO Waldemar Mundin com seis acadêmicos bolsistas, matriculados no Curso de Licenciatura em Artes Cênicas e no Curso de Música Licenciatura da EMAC – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Cada um cumpre uma carga horária de dez horas semanais, sendo oito horas em atividades na escola e duas em reuniões de planejamento, orientação, avaliação e elaboração de relatórios – conforme previsto no cronograma.

Os acadêmicos bolsistas estão ministrando uma oficina de teatro e música, onde aplicam seus conhecimentos e desenvolvem um projeto de criação metodológica de ensino de arte capaz de proporcionar aos estudantes uma educação político-estética, conduzindo-os ao exercício de interpretação teatral e musical, a reflexão política e a crítica social, é preciso desenvolver experiências que estimulem essa educação. Entendemos que isso pode acontecer através da aplicação da *peça didática* brechtiana associada à música local e à preocupação estética. Essa qualidade artística poderá ser obtida por meio de exercícios e técnicas teatrais e musicais voltados para um produto final, elaborado a partir do *modelo de ação*, das associações feitas durante o processo, do exercício da oralidade. Um texto criado a partir dos jogos e das improvisações, resultando numa apresentação teatro/musical que sintetizará todo o processo desenvolvido durante a execução do subprojeto.

O que observaremos na construção do conhecimento a partir da aplicação da *peça didática* é o aprendizado crescente tanto social quanto artisticamente, o aluno/ator vai tirando suas próprias conclusões, refletindo seu próprio comportamento e sua “atuação” no mundo bem como sua “atuação” enquanto ator e autor. Os jovens identificarão suas relações pessoais com as relações dos personagens e na avaliação ao final de cada encontro, conceitos como cidadania, cotidiano, classe social, desigualdades, política, etc. serão discutidos e analisados criticamente, além das discussões sobre a arte e seu exercício prático que permite um treinamento contínuo e um aperfeiçoamento técnico do trabalho corpóreo-vocal

Analisando todos os aspectos apresentados, compreendemos que a introdução da arte como elemento educativo deve ter como objetivos precípuos o desenvolvimento global do indivíduo, num processo de socialização consciente e crítico, propiciando um exercício de convivência democrática, através de atividades artísticas com preocupações de organização estética, humanística e cultural.

## REFERÊNCIAS

- BORNHEIM, Gerd A. **A estética do teatro**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERREIRA, Sueli (Org.) **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música no Brasil**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

### PROCESSO DE CRIAÇÃO E ENSINO EM ARTES VISUAIS

Autora: Aline Gomes **RODRIGUES**

Email: *alinegodri@gmail.com*

Orientadora: profa. Dra. Edna J. Goya, professora graduação  
*Faculdade de Artes visuais – Universidade Federal de Goiás*

**PALAVRAS-CHAVE:** artes visuais; processo criativo; ensino.

#### Introdução

A pesquisa *Processo de Criação e Ensino em Artes Visuais* propõe conhecer um pouco sobre processo criativo, tendo como base a investigação por meio da pesquisa bibliográfica e experimentação pedagógica através da pesquisa-ação, na Escola Municipal João Braz. A criação foco de estudos desta pesquisa pode ser definida por Cecília Salles (*apud* GOYA, 2006) como uma ação que se desenvolve em busca de materializações “mas de forma vaga, sustentada pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para o mecanismo de raciocínio, responsável pela introdução de idéias novas.

O tema torna-se pertinente tendo em vista que este é pouco percorrido e estudado em sala de aula no curso de graduação e também nas escolas de ensino fundamental. Coloco em questão acerca de qual o entendimento do professor sobre a criação, sobretudo de seus alunos? O que os alunos entendem sobre ser criativo? Sendo assim, na busca das experiências da criação que baseio meus estudos bibliográficos e empíricos, buscando, assim, maior aproximação entre teoria, professor e o fazer do aluno. Para tanto o arcabouço teórico centra-se nos seguintes autores: Cecília Salles (2004); Edna Goya (2006; 2009); Ana Mae Barbosa (1998), Jacob Bronowski (1983), entre outros.

#### Metodologia

Para a realização da pesquisa na escola utilizo a metodologia da pesquisa-ação. Enunciada por Marli André (1995), a prática se constitui como uma pesquisa que tem objetivos claros, é definida e desenvolvida sob um plano de ação sistemático. Decorrendo de um processo que tem acompanhamento e controle da ação bem como o relato concomitante dessa metodologia. Onde o pesquisador é também sujeito da ação que promove e conta com a colaboração dos sujeitos pesquisados.

## **O criar para as Artes**

Desde o início da existência da arte o homem sente prazer, como também necessidade em construir algo. Bronowski (1983, p. 61) instiga a pensar, “o que incita os homens a fazerem algo que parece bonito para eles ou para os outros?” No caso da obra de arte, esta traz consigo um pouco de seu criador.

O homem rejubila, antes de tudo por ter criado um artifício, sente-se feliz por reencontrar-se em sua obra e por igualar-se assim ao criador, ao celebrar sua própria criação, como os primitivos flamengos do século XV (LACOSTE 1986, pag.44).

Um objeto seja artístico ou não, quando observado traz consigo não apenas o artefato em si, mas também as marcas de todo trabalho feito até que este se concretize. A peça sempre carrega o diálogo “intrapessoal e interpessoal” (GOYA, 2009), travados pelo artista em sua execução.

Na formação de um trabalho o artista conta com o seu gosto que é parte do início para a criação. O trabalho, contudo, nem sempre será exatamente o que foi de início pensado, contando que no início a idéia é vaga e se mostra com o trabalho (MAIOLLO apud SALLES, 2004). “Todas as vezes em que a idéia precede e rege a execução, é a indústria. Para o artista, pelo contrario, a idéia vem à medida que ele faz. Cria e recria enquanto constrói”(LACOSTE, 1986, p.64). Aquilo que pode ser medido e é previsível faz parte da indústria. Para o artista tudo que está a sua volta e é buscado pode interferir no processo de construção.

No trabalho de desenvolver algo o acaso toma um papel fundamental que muitas vezes orienta e mostra o caminho a ser seguido.

Aceitar a intervenção do imprevisto implica compreender que o artista poderia ter feito aquela obra de modo diferente daquele que fez. (...) admite-se que outras obras teriam sido possíveis (SALLES, 2004, p.34)

O acaso adquire assim o trabalho de intervir, de criar de suscitar constantes mudanças no trabalho, o artista também conta com a intervenção deste novo elemento percebendo-o de lugares e maneiras distintas. O inesperado pode ser algo que não deu certo de uma determinada maneira, mas, faz-se assim descobrir novos caminhos e descobertas maravilhosas Klee enuncia que a estupidez também nos ajuda a fazer descobertas (apud SALLES 2004).

## **Parceria com a Escola pública**

A ação educativa como parte da pesquisa ocorreu na Escola Municipal

João Braz. Fundada em 1973, a escola se situa na Vila Jardim São Judas Tadeu em Goiânia – Go.

A instituição tem como proposta de ensino a de *Ciclos de Desenvolvimento Humano*, atuando com os ciclos I, II e III divididos nos turnos matutino e vespertino. A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) também é ofertada pela escola no período noturno.

Um dos objetivos fundamentais da pesquisa é a parceria com a escola publica. Onde os sujeitos participam ativamente do processo. Durante a pesquisa na escola tive a oportunidade de conhecer, dividir experiências e aprender com a turma G1. Do trabalho realizado efetivou-se a ação chamada *Criações do G1*, a qual se refere o próximo ponto.

### **Criações do G1**

*Criações do G1* é o nome dado à ação pedagógica desenvolvida com a turma G1, da Escola Municipal João Braz, durante a pesquisa *Processo de Criação e Ensino em Artes Visuais* do Programa Institucional de iniciação a Docência FAV/ UFG entre os anos 2010/2011.

A turma é formada por alunos de idades entre 10 a 14 anos. Os mesmos moram no setor Vila Jardim São Judas Tadeu e bairros vizinhos. A classe com cerca de trinta alunos corresponde a uma turma de 6º ano. Encontrávamos-nos – eu e os estudantes – durante as aulas de artes que aconteciam as sextas feiras no período matutino. Os encontros ocorreram em meio aos meses de abril a junho de 2011.

Na ação desenvolvida baseio-me nos fundamentos da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, composta por três pontos principais: “ver, fazer, contextualizar”. Com a educação fundamentada na Proposta Triangular se pretende uma educação critica do conhecimento estabelecido pelo próprio estudante com a mediação do professor (BARBOSA, 1998).

As atividades partem de conhecer os estudantes: quem são, de onde vem, como se comportam em sala. No decorrer do processo, parto do primeiro eixo do triangulo: *ver*, que corresponde a apresentação do artista que trabalhei com a turma, Vik Muniz. Ocorreu também inicialmente um dialogo professor/aluno, para saber quais eram os conhecimentos de cada um sobre processos criativos e uma avaliação inicial, para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos.

A primeira aula foi expositiva, onde articulei com os estudantes sobre o trabalho feito pelo artista Vik Muniz, explicando alguns dos processos criativos e materiais por ele utilizados. Materiais dos mais variados possíveis como, por exemplo, açúcar, chocolate, poeira, lixo, entre outros.

A *contextualização* acontece em dois momentos. O primeiro, ao inicio da

aula expositiva ao serem perguntados se conheciam o artista Vik Muniz ou uma de suas obras, todos presentes responderam que não. Então, entre outras, apresentei a obra feita pelo artista para a abertura da novela *Passione*. As novelas são parte integrante do cotidiano de tais crianças, que neste momento demonstraram maior interesse aos aprendizados e à proposta.

O segundo momento em que acontece a *contextualização* é no instante do *fazer*. Após as discussões sobre o processo criativo – através das obras de Vik Muniz – e apreender que “é pela testagem, pela experiência, que a resposta é encontrada” (GOYA, 2009, p.3247). Os estudos levaram a compreender que através do trabalho a obra surge.

Durante cada processo o estudante ao fazer seu trabalho utiliza-se de seus conhecimentos e vivências de diferentes lugares seja de casa, da TV, das relações com as pessoas e mesmo da vivência em sala de aula. As informações adquiridas anteriormente juntamente com seus sentimentos revelam formas durante o processo de feitura de uma obra.

No decorrer da ação os estudantes *fizeram* esboços de como seria a apresentação final de seus produtos e todo um processo de elaboração de suas obras. Ao fim dos trabalhos as imagens foram fotografadas como resultado da ação. As imagens fotografadas geraram um catálogo com os respectivos resultados. Onde cada autor descreve como foi seu processo de criação, seus aprendizados e materiais utilizados.

### **Considerações finais**

O criar exige um contínuo trabalho de fazer, de pensar e desenvolver uma ação. Fato pouco conhecido por estudantes e professores de artes visuais aos quais pude acompanhar. Após os estudos os alunos acompanhados descreveram como foi o processo por eles desenvolvido na produção de imagens.

Por meio de texto, os alunos descreveram como foi estudar obras de arte de um artista conhecido em várias partes do mundo, mas, a eles privado tal conhecimento. Um aspecto importante foi o diálogo, onde cada estudante teve oportunidade de relatar à turma como foi produzido seu trabalho, os materiais por eles utilizados e quais foram os aprendizados com os estudos do semestre.

A pesquisa realizada conta com a orientação da professora Dra. Edna Goya, a supervisão dos professores Nívea Maria das Neves e Emílio Caetano. E a participação da turma G1 da Escola Municipal João Braz.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da pratica escolar**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.
- BRONOWSKI, Jacob. **Arte e Conhecimento: ver, imaginar, criar**. Edições 70, 1983.
- GOYA, Edna de Jesus. **Gravura como meio de comunicação: Processo de criação de DJ Oliveira**. 2006. 307pag. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- GOYA, Edna de Jesus. O artista plástico D. J. Oliveira – os murais e a e a comunicação com a cidade. In **Anais ANPAP**, Salvador, 2009.
- LACOSTE, Jean. **A Filosofia da Arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.
- OSTROWER, Fayga: **Criatividade e Processos de Criação**. 24 ed – Petropolis, Vozes, 2009.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 2ª edição. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

# ARTE, CULTURA VISUAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO COMPROMISSO POLÍTICO: A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA COMO PONTO DE PARTIDA

Kelly Christina Mendes **ARANTES**<sup>4</sup>

Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás

**Palavras-chave:** Artes Visuais, Cultura Visual, alfabetização visual, e alfabetismo visual crítico.

## Introdução

O presente trabalho diz respeito à relação de minha prática docente, como professora de arte do ensino fundamental, com o meu processo de formação como professora-pesquisadora da cultura visual.

Parto de duas experiências de práticas de ensino em artes visuais e cultura visual que se situa em diferentes momentos de minha trajetória docente. Um primeiro momento em que me posiciono como professora de arte e um segundo momento em que me posiciono como professora-pesquisadora em artes visuais e cultura visual.

O primeiro momento diz respeito ao estudo da obra de um artista brasileiro que refletiu, em minha prática, a perspectiva pedagógica adotada pelo curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Minas Gerais, em que o ensino das artes visuais se restringia ao universo das artes plásticas, como, por exemplo, ao universo da pintura, do desenho e da escultura, para citar apenas alguns.

O segundo momento diz respeito às reflexões e discussões abordadas na minha trajetória como aluna do curso de doutorado da Universidade Barcelona: Educação Artística e Aprendizagem das Artes Visuais. Ambas as experiências tem, em seus respectivos momentos (tempo e espaço), importantes repercussões para a análise sobre a formação do/a professor/a e sobre a contribuição desses para a formação de uma sociedade democrática, levando-nos a refletir sobre a clássica pergunta: *Que tipo de professores desejamos formar e para que tipo de sociedade?* (COSTA, 1993).

Com essa narrativa tenho a intenção de abrir perspectivas para se pensar a formação do/a professor/a conectada às reais necessidades da comunidade

---

<sup>4</sup> Kelly Christina Mendes Arantes - sou doutora em Educação Artística e Aprendizagem das Artes Visuais pela Universidade de Barcelona, professora adjunta da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e, atualmente, sou coordenadora pedagógica do curso PARFOR, Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade à Distância.

escolar, em especial, às necessidades dos estudantes. *Como reconhecer as demandas que afloram a partir dos estudantes e de seus contextos sociais que contribuem para a construção de uma pedagogia crítica e política? Ou seja, como contribuir para a construção de uma pedagogia que seja, efetivamente, transformadora e contra-hegemônica?* (GIROUX, 1997).

Sendo assim, ao diferenciar “artes visuais” de “cultura visual” pretendo como defende Hernández (2007) ampliar o leque de atuação do/a arte-educador/a, em que a obra de arte ou a imagem não se transformem em únicos objetos de pesquisa, mas que sejam mediadores no processo de ensino e aprendizagem, abrindo perspectivas para a compreensão dos sujeitos sobre as suas próprias histórias inseridas no contexto cultural, social, econômico, político, territorial e etc. Nesse sentido, quando utilizo o termo “Cultura Visual” vou de encontro ao que (HERNÁNDEZ, 2007, p.22) defende:

(...) a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar.

Nessa perspectiva, professores/as e alunos/as, se conectam e encontram espaços de diálogos capazes de criar narrativas emancipadoras, “pois juntos tem uma história para compartilhar e escrever” (HERNÁNDEZ, 2007, p.16). Esse posicionamento não exclui, de forma alguma, o ensino das artes visuais ou a “alfabetização visual”, mas propõe um novo desafio de pensar as artes visuais como a cultura visual a partir de um “alfabetismo visual crítico”,

(...) que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (HERNÁNDEZ, 2007, p.24).

Portanto, e, de acordo com, esse mesmo autor, considero que a narrativa é uma forma de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência, ou seja, ao narrar duas ações pedagógicas no contexto do ensino da arte e da cultura visual busco construir e contribuir para novas narrativas que apontem possibilidades para se pensar a formação do professor/a como compromisso político.

### **Ação Pedagógica I**

Jorge dos Anjos: Um artista brasileiro – 1999

Esse projeto foi bastante inquietante, ainda que, desenvolvido com base na abordagem formalista voltada para “alfabetização cultural” (proclamando a

objetividade técnica, a neutralidade política, a importância do objeto sobre o sujeito e a imparcialidade no estudo dos fenômenos sociais).

Em minha prática como arte-educadora, essa abordagem definiu os limites de minha atuação. No desenvolvimento da ação, surgiram perguntas latentes, embora eu não disponibilizasse, naquele momento, de ferramentas suficientes, para construir “crenças alternativas” (DIJK, 2005). Por exemplo, os alunos e, entre eles, os alunos negros, se surpreenderam ao se depararem com um artista negro.

Como “professora”, e de posse de uma única forma de abordar o conteúdo não soube tirar proveito dos imprevistos inerentes do processo ensino aprendizagem, como propõe Kincheloe (1997).

Desta forma, a perspectiva metodológica adota se fundamentou no ensino formalista de leitura do objeto artístico. Como professora tradicional afirmava o conhecimento legitimado, tendo como ponto de partida, as composições formais do objeto artístico (cor, ponto, linha, equilíbrio, movimento e etc.) assim como, releituras da obra do artista.

Questões sobre gênero, etnia, sexualidade, classe social, religião, territorialidade e etc., não foram consideradas ou problematizadas no processo ensino/aprendizagem dessa ação pedagógica. As histórias dos sujeitos envolvidos ficaram à margem.

## **Ação pedagógica II**

Desconstruindo a identidade hegemônica de adolescente – 2005

Nesse projeto, enquanto “professora-pesquisadora” e coordenadora me sentia encorajada a assumir como ponto de partida as inquietudes, os riscos e as provocações latentes da sala de aula. Eu, também, já havia passado pelas experiências investigativas de Barcelona, como citei no início dessa narrativa. Estava sensibilizada e disposta a provocar os estudantes no que dizia respeito ao conhecimento “naturalmente” legitimado. Assim, partimos problematizando o estereótipo de adolescente, (ARANTES, 2005).

Adotei uma perspectiva pedagógica fundamentada em pressupostos epistemológico-filosóficos críticos, buscando uma educação libertadora e democrática. O método (sessões de filmes, registros fotográficos, desenho, pintura e escrita sobre a temática) foi utilizado como parte integrante da própria concepção do processo formativo, incorporando a perspectiva teórica crítica, para fundamentar a construção de crenças alternativas a partir da desconstrução do estereótipo de adolescente. Desta forma, a tecnologia e métodos utilizados contribuíram para a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Questões sobre gênero, etnia, sexualidade, religião, territorialidade foram

abordados criticamente no processo da construção do conhecimento.

Ao refletirmos através de diferentes abordagens as possibilidades de ser adolescente hoje (alienado, individualista, solidário, participativo, questionador e etc.) mediada por filmes, textos, entrevistas, diálogos e debates, os alunos aprenderam a pensar, criticamente e politicamente sobre suas realidades, sobre o seu lugar no contexto da família, da escola e no convívio com os amigos, além de reconhecer a importância dessa conscientização nas relações sociais mais amplas.

Nessa ação pedagógica, a arte, assim como, a leitura crítica da cultura visual, que povoa seus contextos, contribuíram para a construção de uma identidade de adolescente “contra-hegemônica” (GIROUX e MCLAREN, 1998), na qual os jovens puderam ir além de sua rebeldia transformando o conhecimento em ação social.

## **Conclusão**

Apresentadas estas experiências, podemos pensar que o papel oferecido aos docentes durante muitos anos, é inadequado para o contexto real da escola atual. Que a diversidade como pauta do dia (de alunos, de situações, de maneiras de aprender, de interesses, de expectativas e formas de ver) vem afetando o ambiente atual das escolas e como “‘respostas’, a estas situações, as escolas continuam afirmando um sistema moderno, monolítico, que segue pretendendo obter fins profundamente anacrônicos no centro das estruturas opacas e inflexíveis” (HERNÁNDEZ, 2003, p.2).

## **Referências Bibliográficas**

- ARANTES, K. C. M. **De que lado nós estamos? Uma experiência na educação de adolescentes através da cultura visual**. Visualidades. Goiás, v.3, n.2, p.57-88.
- COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Pressupostos filosóficos-epistemológicos da avaliação educacional**. Cadernos CTCH 1993, p.37-43. Disponível em: <[www.portaleducacao.com.br/.../gestao-democratica-escolar](http://www.portaleducacao.com.br/.../gestao-democratica-escolar)> Acesso em: 03/11/2010.
- DIJK, V, T. **El discurso como interacción en La sociedad**. In DIJK, V, T. (Org.). *El Discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2005, v. 2, p.19-66.
- GIROUX, H. **Cruzando Límites: Trabajadores culturales y políticas educativas**. Barcelona: Paidós, 1997.
- GIROUX, H.; MCLAREN, P. **Sociedad, cultura y educación**. Madrid: Miño y Dávila, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores de cultura visual: propostas para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

## **O GRAFITE COMO EXPRESSÃO E LINGUAGEM EM UMA PROPOSTA DE AÇÃO EDUCATIVA NA CIDADE DE GOIÂNIA**

Francisca Kaline Souza **SANTOS**  
Lady Diane Oliveira **FARIAS**  
Faculdade de Artes Visuais – UFG  
e-mail: kalinesyan@hotmail.com

**COSTA**, Nívia Maria das Neves  
Profa.-Supervisora da Escola Municipal João Bráz – SME

**GOYA**, Edna Jesus  
Dra. Profa.-Orientadora da Faculdade de Artes Visuais – UFG

**Palavras-chave:** Grafite, Artes Visuais, Linguagem, Expressão.

### **INTRODUÇÃO**

O termo grafite vem do italiano *graffito*, plural de *graffiti*. *Graffito* significa em italiano e latim “escritas feitas com carvão” e grafite vêm da palavra *graphéin*, que em grego significa escrever. Grafite também se refere ao material de carbono que compõe o lápis, que segundo o Dicionário Aurélio “[...] serve para obtenção de efeitos de luz e sombra nos esboços de desenho [...]” como também significa “Inscrição ou desenho rabiscados a mão sobre um muro, uma parede, uma estátua etc.; pichação”.

Para Stahl (2009), o uso de muros e paredes está ligado como meio de expressão para desenhos e mensagens relacionados à vida do próprio produtor. Por muitas vezes trata-se apenas de uma necessidade pessoal de se expressar e nem sempre tem a necessidade de relacionar-se com a arte ou ser reconhecido. Stahl diz ainda que “o que provém da rua, raramente, é considerado de qualidade (para a arte oficial)” e dessa forma identifica o grafite como sendo uma forma de expressão sem classificação.

Este projeto enquanto ação educativa visa entender como se dá a compreensão do grafite dentro do contexto escolar e como essa forma de expressão e linguagem se dialoga com o sujeito e suas possibilidades de perceber o mundo a sua volta. Por meio de uma experiência prática em uma escola da Rede Municipal de Goiânia, está sendo proposta uma discussão sobre o tema, e assim será mostrada as diferenças existentes entre o grafite e a pichação, uma vez que as mesmas são

confundidas pela sociedade por falta de conhecimento.

A metodologia que orienta este projeto é a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2009) que propõe a contextualização, a leitura visual e o fazer artístico, visando assim não desenvolver apenas atividades práticas, mas também o pensamento crítico voltado para questões sociais e culturais, motivando assim a curiosidade e a investigação por parte do educando (a).

O objetivo é levar aos educandos (as) orientações sobre a teoria e a técnica do grafite através de aulas expositivas, além disso, leva-os a regiões da cidade de Goiânia para que possam visualizar muros grafitados, e assim contextualizar e desenvolver um fazer artístico com base em suas vivências e experiências. As atividades visam gerar reflexões sobre o tema, onde cada educando (a) desenvolva sua opinião crítica através de suas criações.

## MÉTODO

A metodologia da pesquisa num planejamento deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executados ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação (BARRETO; HONORATO, 1998).

Segundo Gil (2002), uma pesquisa, tendo em vista seus objetivos, pode ser classificado da seguinte forma:

**Pesquisa exploratória:** Esta pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Segundo Gil (2002), uma pesquisa, quanto aos seus procedimentos técnicos, pode ser classificada da seguinte forma:

**Estudo de campo:** Procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade. Para Ventura (2002, p. 79), a pesquisa de campo deve merecer grande atenção, pois devem ser indicados os critérios de escolha da amostragem (das pessoas que serão escolhidas como exemplares de certa situação), a forma pela qual serão coletados os dados e os critérios de análise dos dados obtidos.

**Pesquisa-ação:** Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida

e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Para as atividades pedagógicas trabalharemos com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2009) que propõe a contextualização, o fazer artístico e a leitura visual, visando assim não desenvolver apenas atividades, mas também um pensamento crítico voltado para questões sociais e culturais, motivando assim a curiosidade e a investigação por parte dos alunos.

## **RESULTADOS**

Devido a dificuldades enfrentadas no começo envolvendo mudança da Escola Jales Machado para a Escola Municipal João Braz e troca de supervisor não foi possível realizar por completo a ação pedagógica, porém a parte teórica já se encontra em processo de finalização faltando somente concluir o experimento na escola citada acima.

Por a pesquisa ainda se encontrar em andamento neste primeiro momento estamos em processo de visita à escola para reconhecimento do local e perfil dos educandos.

Na primeira visita foi realizado reconhecimento do entorno onde a escola se encontra e observação de grafites e pichações nas proximidades do local. Na segunda visita foram feitas as apresentações e reconhecimento da turma e na terceira visita foram coletados informações e registros imagéticos do arte/educador em aula com os educandos (as) cujo tema trabalhado era o grafite e os mesmos utilizando a técnica do estêncil no muro da escola.

Como conteúdo iremos num primeiro momento trabalhar as origens do grafite situando-o no tempo e espaço como nos situa RAMOS (1994, p.13) “De Lascaux e Altamira às urbes capitalistas, nos processos Intersemióticos de re-criar e/ou re-formar as linguagens, fomos surpreendidos desde a década de 60 com o retorno do mais antigo registro de linguagem: o grafite.” Discutiremos o grafite no Brasil e os seus precursores, como se deu o movimento e suas principais características. Levaremos a conhecimento dos educandos artistas da atualidade tais como Alexandre Orion e os Gêmeos, suas técnicas, temáticas e materiais.

No segundo momento iremos analisar por meio de leitura visual o grafite no contexto da cidade de Goiânia através de aulas multimídia e presencial. Usaremos para está proposta um ônibus no qual nos levará a um determinado ponto da cidade de Goiânia para que os educandos possam ter contato direto com a obra em questão

a ser analisada e discutida.

Em um terceiro momento vamos propor aos alunos a produção de um grafite bem como de uma pichação para que ambos no final sejam analisados e refletidos pelos educandos. Usaremos por base tudo o que foi repassado aos educandos como historicidade do grafite e contato com obra direta tendo registro imagético feitos dos alunos com os grafites ao qual eles, mas se identificaram no momento da visita para que posteriormente possam estar elaborando sua produção com base em sua vivência social.

## CONCLUSÕES

Como conclusão final visa-se observar como se dá a compreensão do grafite dentro do ambiente escolar e como essa forma de expressão e linguagem se dialoga com o sujeito e suas possibilidades enquanto interventor do mundo a sua volta. E assim mostrar as diferenças existentes entre a linguagem do grafite e a pichação, uma vez que as mesmas são confundidas pela sociedade por falta de conhecimento da proposta e crítica social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino de Arte: anos 1980 novos tempos**. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & Cia/ Célia Maria Antonacci Ramos**. - São Paulo : ANNABLUME, 1994.
- STAHL, Johannes. **Street Art. Cidade não identificada**. Editora H. F. Ullmann, 2009.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- VENTURA, Deisy. **Monografia jurídica**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2002.

## ÓRGÃO FINANCIADOR

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS – PIBID/FAV/UFG

Profa. Dra. Edna de Jesus **GOYA**

Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás

ednajgoya@yahoo.com.br

**Palavras chave:** ensino; artes visuais; formação de professores

**Introdução:** A proposta do texto é apresentar uma reflexão acerca de uma experiência metodológica de trabalho que esta sendo desenvolvido para a orientação dos bolsistas do *Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/FAV/UFG)*, projeto que visa a melhoria da formação do professor ao buscar a aproximação entre formação acadêmica, na área de Artes Visuais e docência.

O propósito é falar dos procedimentos de trabalho com o grupo; dos resultados prévios, respectivas conquistas e dificuldades encontradas durante o desenrolar do programa, ou seja, para falar das relações entre formação do professor, pesquisa e ensino, iniciado em abril de 2010. O grupo é formado por 15 bolsistas, de diferentes níveis na graduação, com diferentes interesses e heterogeneidade. Queremos falar das expectativas do projeto e resultados prévios - das propostas de estudos dos bolsistas, de suas experiências de ensino, da mediação de seus trabalhos em eventos científicos e respectivas ações desenvolvidas nas três escolas conveniadas, pertencentes a Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Sabemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 busca redefinir não apenas as políticas para formação de professores, estabelecendo novas orientações e criando novos programas para melhorar a qualidade da formação do educador, como também redefine o campo do ensino da arte, inserindo-a no currículo não como atividade apenas, mas como área de conhecimento. Consequentemente essa mudanças irão afetar a qualidade tanto da educação básica quanto superior.

Todavia devemos considerar que um dos maiores desafios da formação do professor, hoje, refere-se a tornar estes projetos realidade e, com qualidade, ao lidar como problemas tão complexos e, em níveis tão diferenciados, e que não deixam de interferir na realização dessas metas, a exemplo da formação desatualizada e compartimentalizada do professor da rede, falta de domínio do objeto gerador de saberes da sua área, ou mesmo a falta do reconhecimento do papel de sua área de para a formação do individuo, sem deixar de falar na falta de domínio dos processos de ensinar e aprender. Contamos ainda com a ambigüidade das diretrizes, que de certa forma, induz à polivalencia, sem falar da superlotação das salas de aula, dentre varias outras questões. Todos estes problemas, associados,

contribuem para desestimular as novas gerações de licenciados a se interessarem pela docência.

Ao chegarem às escolas eles se assustam ao se depararem com uma dura realidade que terão que enfrentar. É claro que tudo isto será acrescido pela violência que se inscreve no âmbito escolar e falta de condições de trabalho.

“Ensinar” arte ou formar um professor de arte implica em proporcionar ao licenciando uma visão complexa de seu campo de ação. Implica em qualificá-lo para conhecer os códigos de sua área, as linguagens, a História da Arte, os contextos de produção, conhecimento dos artistas, concepções estéticas, práticas criadoras, associado à capacidade de “ensinar e aprender”: didática e prática de ensino, processos de avaliação. Desse modo tornar-se-á possível se produzir sentido no ensino de arte.

Apropriado de suas competências (seus saberes) o professor poderá compreender a escola e o aluno na complexidade da cultura, e em suas diferentes fases e maneiras de pensar, se expressar, de coletar informações, de selecionar no ambiente sociocultural a matéria e buscar as ferramentas necessárias para materializar visualmente um “objeto de arte”, ou seja, para forma material as suas idéias plasticamente.

Então, levantaremos a pergunta: Como formar o professor que não seja apenas um repassador/transmissor de informações, mas um produtor e mediador de saberes?

**Metodologia:** Para desenvolver uma proposta de orientação nos moldes do PIBID – em que privilegia a formação, pesquisa e docência - nos levou, em um primeiro momento, a nos indagar: Por onde começar? O que fazer para desenvolver uma proposta que não se resume à apenas a pesquisas desvinculadas da prática docente, e com alunos de tão diferentes níveis dentro do currículo de formação? Como desenvolver uma dinâmica de trabalho com um grupo tão heterogêneo e numeroso?

Pensado em buscar estas respostas e conciliar pesquisa e ensino, conforme metas do programa, e ao mesmo tempo atender aos diferentes interesses dos bolsistas procuramos elaborar, dentro do projeto da Unidade/FAV/UFG, um subprojeto no qual abrisse espaços para a investigação de diferentes temáticas para que os bolsistas pudessem se inscrever, de modo individual ou em duplas, conforme interesse. O propósito é formar um professor pesquisador uma vez que não há mais lugar para um professor “transmissor” de informações.

**Resultados e discussão:** A idéia de sugerir temáticas, ou sub-temas para os bolsistas se orientarem ocorreu para estimulá-los a investigar assuntos de seus interesses no campo do ensino de artes visuais e, ao mesmo tempo, proporcionar

ao grupo pibidiano o desenvolvimento de atividades estimulantes e diversificadas, pensando tanto na complexidade do ensino artístico quanto nas necessidades das escolas parceiras, da rede municipal – segunda fase do ensino básico - com as quais temos o compromisso de lhes oferecer contrapartidas.

São três as escolas conveniadas para o desenvolvimento do projeto, sendo que a escolha das escolas pelos bolsistas se deu mediante sorteio, sendo cinco alunos por escola. A partir dos conhecimentos temáticos desenvolvidos como pesquisa pelo bolsista, ele deveria desenvolver suas atividades de ensino de arte, apoiado, e claro, pelos conhecimentos sobre organização do trabalho docente, articulado aos *processos de ensinar e aprender*, orientado pelo coordenador e supervisor de rede.

A escola necessita de um profissional dinâmico, reflexivo, qualificado e aberto para lidar com diferentes realidades e diversidades: educacional e cultural. Isto implica em saber lidar com diferentes situações de ensino, espaços e contextos, o que inclui o domínio de conhecimentos tanto no âmbito das políticas educacionais quanto históricos, estéticos, artísticos, processuais, técnicos (de criação) e processos de ensinar e aprender. Para isto ele deve conhecer os materiais, os aspectos conceituais e filosóficos, as regulamentações e estar qualificado para compreender as questões de ensinar e aprender em artes, mas sem se esquecer da complexidade e diversidade cultural que envolve todas as temáticas, práticas e contextos do ensino o artístico.

A partir das temáticas desenvolvidas pelos bolsistas se pretende resignificar conceitos e praticas da area, atualizar a escola e bolsistas, a exemplo do tema *Materiais no Ensino de Artes Visuais* em que a bolsista esta desenvolvendo, um trabalho intitulado: *Materiais Alternativos a Partir de Materiais Naturais No Ensino de Artes Visuais*, em que ela discute os materiais a partir de sua origem, mostrando sua historia e seus diferentes usos, sua trajetória no decorrer do tempo e respectivas transformações conceituais dessa pratica, sem perder de vista a arte contemporânea, especialmente a partir dos anos 90 em que começa a se acentuar a preocupação da sociedade mundial com o meio ambiente, resignificando o conceito e uso de material alternativo, visto como pedagogia da miséria, por não proporcionar a escola/aluno outras possibilidades de uso, ou discuti-lo, dando ao tema uma abordagem política de uso dos materiais, sem perder de vista uma proposta estética.

É claro que o diferencial do PIBID, em relação a outros programas, é privilegiar as relações entre produção de conhecimento e mediação dos mesmos em sala de aula, aspecto que vem contribuir, e em muito, não somente para melhorar a qualidade do ensino, mas para estreitar as relações entre escola, formação e docência, experiência que somente aconteceria no curso a partir do penúltimo

semestre do curso de Licenciatura.

O trabalho de orientação dos bolsistas consiste em uma agenda semanal, com a participação de todos os bolsistas, com duração de 2 horas, às quintas-feiras, na FAV/UFG, sala 1, que tem infra-estrutura para apresentação dos trabalhos de pesquisa. As orientações também são feitas individuais e, ou em grupos de 2, cujo agendamento ocorre para atender as dúvidas e andamento das pesquisas. Cada grupo/aluno tem a oportunidade de apresentação de seu projeto para os demais, aspecto que eles consideram bastante produtivo ao permitir a troca de experiência e amadurecimento do grupo.

A orientação do coordenador acontece em sintonia com as atividades do supervisor escolar para que o bolsista possa desenvolver um pensamento amplo e articulado sobre o seu tema, com vistas à extensão, se possível. Os projetos são desenvolvidos em parceria com as escolas conveniadas, com a preocupação da melhoria da formação do bolsista, ao colocá-lo em contato com as diferentes realidades da escola e melhorar a qualidade de ensino artístico, na primeira fase da escola básica, sendo que para isto foram necessárias ações e desenvolvimento de um projeto de experimento pedagógico, cuja finalidade é a associação entre formação, pesquisa e ensino. Baseado em sua pesquisa o bolsista desenvolverá sua proposta, sob a orientação do supervisor escolar e orientador de pesquisa.

Uma das metas do projeto refere-se a aproximação e o estreitamento de laços entre instituições escolar e a Universidade ao levar o bolsista a compreender a escola como instituição cultural e educacional e estrutural e criar oportunidades para que o aluno conheça e interaja com a realidade do ensino público na área de artes visuais ao conviver com o sistema de organização pedagógica da escola e estabelecer um diálogo entre teoria, prática e realidade, e que elabore e vivencie projetos de ensino em parceria com a escola. Queremos ainda a promover um espaço de debates dentro do curso, escola e secretarias de educação sobre ensino de arte com o intuito de melhorar a formação dos alunos do Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura da FAV/UFG

### **Considerações**

Esperamos que o projeto resulte em mais uma oportunidade para a afirmação de políticas para a redefinição de formação de professores, preocupação iniciada pelo Fórum de Licenciatura, que teve importante papel ao começar em políticas de formação docente. Esperamos que o projeto se torne um espaço para o debate, e para se discutir e melhorar a formação do Licenciando em Artes Visuais, na FAV/UFG, conseqüentemente estreitar as relações entre a Universidade e as instituições oficiais de ensino básico. Pelo projeto, de Iniciação à Docência PIBID, o

aluno poderá melhorar os seus conhecimentos sobre a realidade do ensino público (Municipal e Estadual) e, especialmente superar os tabus para com a profissão de professor e escola publica hoje sinônimo de falta de condições de trabalho e violência.

Pela avaliação dos bolsistas no cotidiano do curso já é possível se notar certo amadurecimento e mais capacidade reflexiva. Mas esperamos que o contato dele com a realidade de ensino os aproxime da profissão e sirva de motivação para o exercício do magistério, hoje em crise em nosso país, por falta de políticas para a educação brasileira e de qualidade.

### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Referenciais para formação de Professores/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

Resolução – CCEPC Nº 631 – Define a política da UFG para formação de Professores da Educação Básica.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental.-Brasília: MEC/SEF, 1998.

Edital PIBID Nº 02/2009 – CAPS/DEB.

Órgão(s) financiador(es): CAPs.

# **ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: APROXIMAÇÕES A PARTIR DA COTIDIANIDADE**

**SILVA**, Hertha Tatiely

*Faculdade de Artes Visuais – Licenciatura*

*herthatare@gmail.com*

*Bolsista PIBID*

Orientadora: Profa. Dr. Edna GOYA

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de arte; arte contemporânea; cultura visual.

## **I – INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa apresenta questões referentes ao ensino de arte na contemporaneidade, trazendo reflexões sobre a transição de paradigma e as mudanças pedagógicas na pós-modernidade. Aportando a perspectiva multicultural pela ótica da pedagogia crítica da arte e da cultura visual. Propõe o uso das obras de arte contemporânea na educação por aglutinarem expressões de diferentes grupos culturais ou/e apresentarem posicionamentos político frente a questões do cotidiano.

## **II – METODOLOGIA**

Esta pesquisa parte de um aporte teórico bibliográfico, cuja análise, visa apresentar questões referentes ao ensino de Artes Visuais na contemporaneidade. Tendo como foco relações entre a arte atual e o cotidiano.

Nos primeiros meses da pesquisa dediquei exclusivamente ao levantamento e estudos de bibliografias relacionadas ao ensino de Artes Visuais na contemporaneidade. Após esse levantamento geral, escolhi alguns autores que respondia melhor as minhas indagações, sendo esses autores Fernando Hernández, Paul Duncum, Ana Mae Barbosa e Kerry Freedman.

Procurei relacionar essas teorias e desenvolver um texto que descrevesse as propostas de mudanças para que o ensino de Artes Visuais acompanhe as mudanças do contexto social. Partindo o pressuposto que a Arte/Educação vem sofrendo mudanças, tanto no que diz respeito às finalidades, quanto às tendências pedagógicas. Tais transformações provêm de questões amplas, cuja centralidade passa pelas mudanças de paradigmas nas ciências humanas, nas artes e na educação em geral. Desta forma o ensino de Artes Visuais está passando por significativa revisão.

O segundo momento da pesquisa foi o desenvolvimento de ações pedagógicas na Escola Municipal João Brás. Utilizei a abordagem qualitativa, onde

se pretende estudar, discutir e compreender os elementos desta investigação no local de origem dos dados, ou seja, na unidade escolar onde a pesquisa está sendo realizada. Dessa forma diminuir a distância entre o contexto e a ação (MAANEN, 1979<sup>a</sup>, p.520, citado em NEVES, p.1).

O espaço da pesquisa qualitativa é o mundo da experiência vivida. Quando falamos do „mundo da experiência vivida, estamos nos referindo a um espaço dinâmico e complexo onde “crença individual e ação se intersectam com a cultura” (DENZIN & LINCOLN, 2003, p. 12). (MARTINS, p.240)

Assim o enfoque de pesquisa qualitativa é a etnográfica de observação participante, que no campo educacional pressupõe uma dupla perspectiva: 1) a coleta de dados ou a pesquisa propriamente dita; 2) a intervenção pedagógica ou ação transformadora do pesquisador junto ao grupo observado (THIOLLENT, 1984, p. 82-103).

Dentro desse enfoque desenvolvi uma ação artística-pedagógica na Escola Municipal João Brás.

### **Ação Pedagógica:**

Turma: H1, ciclo 2; Desenvolvida no 2º semestre de 2010; Quantidade de aulas:3.

O planejamento da ação partiu da observação da turma H1, a ideia que a partir dessa observação pudesse coletar dados para que a ação pedagógica que fosse desenvolver dialogasse com o interesse e a realidade daqueles estudantes.

Naquele momento o professor estava trabalhando com a linguagem grafite, e eles estavam muito empolgados com os trabalhos, achei então coerente partir desta linguagem para desenvolver a ação. Escolhi o tema autorretratos na arte contemporânea. Enfatizando a expressão subjetiva e o desenvolvimento de uma poética pessoal. O artista Basquiat foi à ponte de ligação entre a minha proposta de ação e as atividades que estavam sendo desenvolvidas pela turma.

Busquei desenvolver a proposta dentro da perspectiva da Cultura Visual no ensino de Artes Visuais, pois acredito que essa perspectiva representa uma possibilidade concreta de reforma sustentada pelo pensamento pós-moderno. É um campo interdisciplinar e reflete sobre a prática de ver e ser visto.

O desenvolvimento da ação se deu primeiramente a partir do diálogo com os estudantes, sobre o que eles entendiam sobre auto-retrato e qual experiência deles com essa prática. Depois apresentei um vídeo sobre o artista norte-americano Basquiat, e seus auto-retratos subjetivos. O primeiro momento diante das obras desse artista foi de estranhamento, pois os estudantes não tem contato com estéticas mais contemporâneas da arte, entendem a arte a partir de um ideal estético moderno.

Trabalhei com os estudantes o que é subjetividade. De como muitos artistas na atualidade buscam se expressar de maneira subjetiva. Para isso utilizei um texto com algumas definições do conceito, em uma linguagem acessiva a alunos daquela faixa etária.

Após a apresentação e contextualização do que seriam autorretratos subjetivos, partimos para a prática artística. Levei o material que utilizamos, papel, tinta, pinceis. Esse momento foi muito bem aceito pelos estudantes, esse tipo de prática não acontece com frequência, por uma série de motivos, principalmente a falta de materiais. Observei que de certa forma entenderam a proposta de autorretratos, buscando em suas pinturas expressarem além de características físicas, alguns traços de suas personalidades. Isso se mostra pela a escolha de alguns símbolos, como caveira e coração.

Após os trabalhos terminados fizemos uma exposição onde cada estudante falou sobre sua obra.

Relato de uma estudante:

*“Bem eu aprendi muitas coisas sobre o auto-retrato foi bem legal estudar isso. O auto-retrato é um desenho de como você acha que é nos olhos de outras pessoas e foi por isso que desenhei vários corações para cada coração uma coisa. Amorosa, carinhosa, divertida, amigável.” (Michele)*

Alguns autorretratos produzidos pela turma H1

### III – RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica acredito ter produzido um material satisfatório sobre o ensino de Artes Visuais na contemporaneidade. O que me ajudou a entender melhor os objetivos de se ensinar e aprender Artes. O que com certeza me fará uma professora bem mais consciente e competente, acredito eu.

Na pesquisa de observação participante, a ação pedagógica, sinto que “o grande” objetivo desse projeto que era que os alunos refletissem sobre quem são a partir da experiência artista, não foi alcançado da maneira que esperava. Buscava algumas reflexões mais subjetivas, no entanto ainda estamos em reflexões muito superficiais. Acredito que a minha falta de experiência didática, de performance diante da turma, e até a falta de clareza de objetivos, esses só foram ficando mais claros no decorrer do processo, me prejudicaram.

### IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas foram desenvolvidas de acordo com o planejamento, salvo algumas ressalvas, como a escolha do espaço da aula, que foi negociado com os alunos a cada aula e a mudança para relato final escrito ao invés de um vídeo com

o depoimento dos estudantes, devido à agitação desses naquele dia.

O tema como foi relatado aula a aula, foi desenvolvido inicialmente por explicação expositiva com texto e imagens. Depois uma proposta para produção artística seguida de exposição das obras e fala dos alunos sobre o processo. Utilizei dos recursos áudios-visuais disponíveis, como vídeo e projetor multimídia. Também utilizei material textual.

Os objetivos não foram alcançados de forma satisfatória, como relatada anteriormente, buscava algumas reflexões mais subjetivas, no entanto ficamos em reflexões muito superficiais. Acredito que a minha falta de experiência didática, de performance frente a turma, e até a falta de clareza de objetivos, esses só foram ficando mais claros no decorrer do processo, me prejudicaram.

Os alunos são muito agitados e dispersos, na maioria das vezes não apresentavam interesse nas atividades. Mas pelas observações anteriores, pude notar que essa turma é assim na maioria das aulas. No entanto o produto final foi satisfatório, a pesar do notável desinteresse, no final todos produziram, e de forma incipiente compreenderam a proposta.

## REFERENCIAS:

MARTINS, Raimundo. **Pensamento e investigação em arte e educação**

Disponível em: [http://ead.fav.ufg.br/file.php/1694/Textos\\_para\\_leitura\\_complementar/06\\_pensamento\\_e\\_investigacao\\_em\\_arte\\_e\\_educacao.pdf](http://ead.fav.ufg.br/file.php/1694/Textos_para_leitura_complementar/06_pensamento_e_investigacao_em_arte_e_educacao.pdf). Acessado em 20/05/11.

NEVES, José Luís. **Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades**. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acessado em 29/06/11.

THIOLLENT, M. **“Notas para o debate sobre a pesquisa-ação”**. In:

BRANDÃO, Carlos R. (Org.) Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

**Esta pesquisa está sendo financiada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.**