

Revista Nupeart
Volume 20
2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Reitor	Marcus Tomasi
Vice-Reitor	Leandro Zvirtes
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade	Fábio Napoleão

CENTRO DE ARTES – CEART

Direção Geral	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Direção de Ensino de Graduação	Regina Finck Schambeck
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação	Monique Vandresen
Direção de Extensão	Daiane Dordete Steckert Jacobs
Direção Administrativa	Gustavo Pinto de Araújo
Coordenação do Nupeart	Rosana Tagliari Bortolin

Revista Nupeart [recurso eletrônico] /Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. v. 20, n. 20, 2018. – Florianópolis: UDESC/CEART, 2002 - Semestral
 ISSN-e: 2358-0925
 Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>>
 Os v.1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 são apresentados também em formato impresso (papel - 21 cm)

1. Arte - Estudo e ensino - periódicos. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 700.7 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC.

Os conceitos e ideias expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores.

Acesse a Revista online em:
<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

Entre em contato pelo e-mail:
revistanupeart.ceart@udesc.br

Expediente

CONSELHO EDITORIAL

Editora
 Teresa Mateiro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 Editora convidada
 Andréia Veber, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Membros

Fábio Guilherme Salvatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Universidade Federal do Paraná, Brasil
 Jociete Lampert, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, Espanha
 Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 Marluce Menezes, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Portugal
 Moema Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
 Mônica Zewe Uriarte, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
 Patricia Adelaida González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua, México
 Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto, Portugal
 Tereza Mara Franzoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 Vânia Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 Vicente Concilio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Diagramação e Projeto Gráfico

Juliana Fachini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Capa

Adaptação da obra de Ibrahim Kodra, Music lesson, 1997 oil on canvas, 80x100 cm

Consultores ad hoc

Alexandre Gandolfi Neto
 Carlos Andrés Poblete Lagos
 Élder Sereni Ildefonso
 Gerson da Silva Rodrigues
 Gerson da Silva Rodrigues
 Giselly Brasil
 Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
 Helena Lopes Silva
 João Alfredo Martins Marchi
 Marcelo Adriano Colavitto
 Marcelo Adriano Colavitto
 Olívia Camboim Romano
 Patricia Adelaida González Moreno
 Rosalía Trejo León
 Thiago de Castro Leite
 Vânia Gizele Malagutti
 Wagner Rosa

APRESENTAÇÃO.....	06
DOSSIÊ: Ensino de arte e políticas de formação docente	
1. Formación inicial docente en música en tres universidades chilenas: evolución y cambio curricular, 1981 – 2008 Carlos Poblete Lagos	13
2. Educação musical e formação de professores de música na Argentina Gislene Marino, Júlio Emílio Diniz-Pereira	27
3. Benefícios da formação continuada em Artes Mileni Vanalli Roéfero	47
4. Oficina de formação continuada em Teatro: as adversidades provenientes do sistema político educacional Rafaela de Mattos, Mileni Vanalli Roéfero, Amanda Dias Saldan	61
5. Ca'fé' no rearranjo – o ensino coletivo do violão na formação de professores por meio da aprendizagem colaborativa e do rearranjo Fernando Henrique Pereira	81
6. A integração entre Música e Teatro: uma experiência interdisciplinar a partir do expressionismo em Sala de Aula Murilo Alves Ferraz	101
7. As com(posições) do professor-artista-pesquisador: representações e vias de atuação Anyelle Caroline Cordeiro.....	116
SOBRE OS AUTORES	137

EDITORIAL

Ensino de arte e políticas de formação docente foi a temática do Dossiê coordenado pela professora Andréia Veber, da Universidade Estadual de Maringá, apresentada nesta edição da Revista Nupeart. Andréia atua em projetos de ensino, pesquisa e extensão, voltados à cultura popular brasileira e patrimônio cultural/musical brasileiro na escola e comunidade, nesses projetos, atuando como professora, instrumentista e pesquisadora. Tem experiência com temáticas relacionadas à formação de professores e inserção da música na escola de educação básica, música e novas tecnologias, e Artes integradas. É codiretora do núcleo de estudos internacionais em patrimônio cultural latino americano – interface entre arte, cultura e educação. Foi coordenadora do curso de graduação Segunda Licenciatura em Música – PARFOR -UEM, do Curso de graduação Licenciatura em Artes Cênicas da UEM e do projeto PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música, também da UEM.

Os sete trabalhos que compõem o Dossiê serão apresentados por Andréia Veber na Apresentação deste volume. Agradeço imenso a dedicação e empenho da professora Andréia, como editora convidada, em todas as etapas do processo editorial. Da mesma forma, agradeço aos pareceristas e autores, pelas avaliações e submissões e, conseqüentemente, pela valorosa contribuição com a Revista Nupeart. Agradeço, ainda, o trabalho de diagramação da estudante do Curso de Design Gráfico, Juliana Fachini, que atuou como bolsista de extensão nos últimos dois anos, e a pareceria com a professora Rosana Bortolin, coordenadora do Projeto de Extensão Nupeart PRO...MOVE.

Estou como editora desta Revista desde 2010 e, portanto, é hora de mudar porque mudar é preciso. Foi um longo período de desafios, trocas e aprendizagens que levarei comigo como tendo sido uma experiência profissional extremamente positiva. Informo, assim, que a partir do ano que vem a Revista Nupeart passará a integrar o setor de Revistas Científicas do CEART ficando sob a responsabilidade da Direção de Pesquisa representada, nesta gestão, pela professora Dra. Monique Vandresen.

Teresa Mateiro
Editora

APRESENTAÇÃO

Tratar da formação docente enquanto política pública, especialmente no campo das Artes na contemporaneidade, tornou-se um desafio. Envolto em um emaranhado de enfoques necessários para atender às complexidades da sociedade contemporânea, o tema exige atenção à responsabilidade social com uma educação de qualidade e atenção ao protagonismo do professor enquanto agente de transformações educativas.

Em toda a América Latina – e, talvez, poderíamos arriscar dizer que se trata de um episódio mundial – mesmo com distintas realidades de políticas de inserção da Arte na escola básica, os enfrentamentos relacionados à formação docente nesta área são sinalizados pelas disfunções entre as necessidades e características dos campos de atuação e a formação inicial, que está sob a responsabilidade das universidades.

As distintas áreas que compõem o campo das Artes, a dizer: Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música, vivem em meio a fortes desafios quando se trata da educação. Para além de lutar pela permanência da Arte na escola como necessidade e direito de todos, cabe também, envolver-se com as políticas de formação vigentes. Caminho este que é facilitado pelos trabalhos de investigação e reflexão que envolvem as políticas públicas vigentes, em distintos níveis. Indo ao encontro dessas demandas, os artigos apresentados neste dossiê buscam apresentar e discutir elementos ligados às políticas de formação sob distintos enfoques, com a presença de discussões que tratam de realidades de três países distintos: Chile, Argentina e Brasil.

O primeiro texto, intitulado de “Formación inicial docente en música en tres universidades chilenas: evolución y cambio curricular, 1981 – 2008”, de autoria de Carlos Poblete Lagos, descreve a evolução do currículo de formação inicial em música em três universidades Chilenas entre os anos de 1981 e 2009, buscando identificar de que forma distintos conhecimentos

estão presentes na organização do currículo e de que forma estes conhecimentos se relacionam uns com os outros dentro de cada proposta. O período escolhido pelo autor é justificado pelas grandes mudanças ocorridas nas políticas públicas do Chile no ano de 1981, que se refletiram também nas políticas de formação e na organização dos planos de formação e currículos das instituições formadoras.

No segundo texto, “Educação musical e formação de professores de música na Argentina”, de autoria de Gislene Marina e Júlio Emílio Diniz-Pereira, vai tratar dos impactos das políticas educacionais na formação de professores na Argentina considerando a legislação vigente neste país, bem como das características do ensino de música dentro do sistema Educativo Nacional argentino e da possível presença de modelos latino americanos de educação musical e de formação de professores de música na educação musical argentina.

O terceiro texto, que abre a sequência de artigos brasileiros da revista, intitulado “Benefícios da formação continuada em Artes”, de autoria de Mileni Vanalli Roéfero, apresenta uma discussão na qual o enfoque principal é tratar da formação continuada como forma de amenizar o impacto negativo da polivalência, quando se trata do ensino da arte nas escolas de educação básica. Para a autora, dentre outras dimensões, a desvalorização da Arte, não somente na escola, mas na sociedade de hoje, está atrelada à ausência de políticas públicas que permitam a organização da Arte respeitando sua subdivisão em quatro distintas áreas, desde a formação docente à estruturação da arte na escola.

O quarto texto abre espaço para a discussão e reflexão a partir de uma ação de formação em Arte – teatro, para professores atuantes na educação infantil. Tal experiência foi proposta junto ao projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pensando em um processo de retroalimentação entre professores já atuantes, futuros professores e professores universitários. Intitulado “Oficina de formação continuada em Teatro: as adversidades

provenientes do sistema político educacional”, de autoria de Rafaela de Mattos, Mileni Vanalli Roéfero e Amanda Dias Saldan, o artigo apresenta uma discussão sobre formação continuada em Artes Cênicas. Com o objetivo de identificar algumas das deficiências presentes nas políticas públicas no que se refere à formação continuada em Arte, em especial, para o campo das Artes Cênicas.

O quinto artigo trata de uma experiência investigativa desenvolvida junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), uma das políticas de formação continuada do governo federal brasileiro, criada no ano de . O texto, intitulado “Ca’fé’ no rearranjo – o ensino coletivo do violão na formação de professores por meio da aprendizagem colaborativa e do rearranjo”, de autoria de Fernando Henrique Pereira, apresenta algumas das reflexões e resultados da investigação que teve uma turma de prática coletiva de violão como público. A experiência, que se caracterizou como um espaço de integração entre a formação docente inicial, por parte do autor, e formação docente continuada, por parte dos integrantes da turma PARFOR Música, apresenta um interessante olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem do violão na formação de professores tendo como uma das principais bases teóricas a aprendizagem colaborativa.

O sexto artigo tem como campo de análise e reflexão, uma ação vinculada ao PIBID Interdisciplinar UEM. O PIBID é uma das políticas públicas para a formação docente vinculadas ao governo federal brasileiro, vigente desde o ano de 2014. Este texto, intitulado “A integração entre Música e Teatro: uma experiência interdisciplinar a partir do expressionismo em Sala de Aula”, de Murilo Alves Ferraz, apresenta algumas reflexões sobre a interdisciplinaridade, reflexionando sobre os caminhos e possibilidades de integração quanto se trata da interdisciplinaridade no campo da arte, em especial nas áreas envolvidas na experiência descrita: música e teatro.

Para fechar o Dossiê, o texto de Anyelle Caroline Cordeiro, intitulado “As com(posições) do professor-artista-pesquisador: representações e vias de atuação”, convida à reflexão sobre as múltiplas atuações em âmbito profissional que envolvem a o profissional que atua com a arte e seu ensino. As políticas públicas que, nas palavras da autora, “atravessam as interfaces de ‘professor’, ‘artista’ e ‘pesquisador’” em especial no ano de 2018 forma parte da discussão apresentada no texto, como forma de discutir e fundamentar às reflexões sobre aspectos relacionados ao “professor-artista-pesquisador” e sua composição no quadro sócio-político contemporâneo.

Desejo a todos e todas uma excelente leitura!

Andréia Veber
Editora convidada

**Formación inicial docente en
música en tres universidades
chilenas: evolución y cambio
curricular, 1981 - 2008**

Carlos Poblete Lagos

Recebido em 23/08/2018
Aprovado em 17/10/2018

El presente artículo describe la evolución de los currícula de Formación Inicial Docente en Música (FID - M), en tres universidades chilenas entre 1981 y 2009. A partir del análisis de fuentes documentales –planes de estudio implementados en cada institución a lo largo del período preestablecido - se buscó identificar las formas en que los distintos tipos de conocimiento participan de la organización de los currícula, así como de las relaciones existentes entre tipos de conocimiento, al interior de cada propuesta. El análisis fue realizado mediante la aplicación de un modelo de categorización que reconoce cuatro ámbitos distintivos del conocimiento profesional docente, identificando fluctuaciones sobre la distribución de dichos tipos de conocimiento en las propuestas curriculares implementadas en el período. Los resultados buscaron objetivar la evolución curricular de la FID - M al interior de cada institución, integrando historia institucional, políticas curriculares y contextos socio históricos.

Palabras-chave: Formación inicial docente en música, currículum, universidades chilenas.

INTRODUCCIÓN

En 1981, una serie de cambios impulsados por el gobierno de la época afectaron el sistema educativo en su conjunto, desde el nivel escolar hasta el universitario, y tanto en términos de estructura como también de contenidos (COX, 1986). La magnitud de los cambios afectó la estructura de la formación pública universitaria, hasta entonces sostenida a nivel nacional por la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, siendo reemplazada por un conjunto de universidades regionales, creadas a partir de las antiguas sedes de las instituciones antes mencionadas. (BRUNNER; COX; COURARD, 1992; COX; GYSLING, 1987; BRUNNER, 2009; POBLETE LAGOS, 2010, 2016).

Los cambios también impactarían en la configuración interna de la oferta académica de las instituciones, donde, gracias a la promulgación de nuevos cuerpos normativos, se estableció una

nueva categorización para las carreras profesionales, excluyendo la formación docente de dicho status. Esto implicó, por defecto, el cierre de las instituciones universitarias de formación inicial docente, la exclusión de la formación de profesores en los espacios universitarios, y su reubicación en una nueva categoría de establecimientos, llamados institutos profesionales, los cuales tenían la facultad de entregar titulación profesional, pero sin posibilidades de acceder al grado de licenciatura¹ en el área respectiva².

En el caso de la educación musical, los cambios al sistema universitario impactaron de forma diferenciada, de acuerdo a características ligadas a la relación entre las instituciones y el contexto socio político local, las dinámicas internas de cada institución (en términos de identidad y cultura institucional), y la fortaleza del vínculo existente entre instituciones y comunidades locales, en torno a las prácticas musicales y su valoración.

Hasta 1980, la situación de la FID - M en el país estuvo sostenida mayoritariamente por la presencia de la Universidad de Chile a lo largo del territorio, llegando a dicha fecha a tener un total de 7 sedes donde se impartía la carrera de profesorado en educación musical especializado para el nivel secundario: la primera con sede en Santiago, y luego sedes regionales en Valparaíso, La Serena, Antofagasta, Arica, Talca, y Chillán (LÓPEZ; VÉLIZ; GAMONAL, 1980).

Asimismo, aún cuando minoritariamente, existía también oferta formativa en otras instituciones, principalmente de carácter regional. Este es el caso de la Universidad de Concepción, institución creada por una corporación privada a inicios del siglo

¹ Esto, debido a que la licenciatura correspondía a un grado académico, vinculado directamente con la producción de conocimiento, a su vez prerrogativa otorgada por decreto exclusivo a las universidades: (Decreto Fuerza de Ley n° 1, 03/01/1981. Santiago, ene. 1981); ergo, la sola formación profesional implicaba no solo una pérdida del status simbólico que significaba estar fuera de la universidad, sino un distanciamiento real respecto de la investigación y la generación de conocimiento en los diferentes campos.

² A diferencia de Brasil, la clasificación de los grados entendidos como licenciatura, refieren en Chile a los programas centrados en el estudio disciplinar de un área respectiva, y que difieren de aquellos enfocados en el desarrollo de capacidades docentes (pertenecientes a las carreras de educación, también entendidas como pedagogía).

XX, y que desde 1972 contó con la carrera de pedagogía en educación musical.

La estructura nacional de formación inicial docente en música se rompe con la implementación de las nuevas políticas, en 1981, desapareciendo las sedes regionales para transformarse en instituciones regionales, independientes de la Universidad de Chile, y, en el caso de Santiago, pasando a formar parte de una nueva institución llamada Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. En el caso de la Universidad de Concepción, los cambios afectaron profundamente la organización administrativa institucional. Sin embargo, lejos de ser algo minoritario, los cambios afectaron sustantivamente a la universidad, con especial impacto sobre la vida social, cultural y académica de la institución. (PÉREZ; VALLEJOS, 2013; POBLETE LAGOS, 2017)

Las características de los cambios en las instituciones antes mencionadas operaron en tres niveles. Primero, determinando la permanencia o salida de la formación de profesores de música de las universidades; segundo, configurando un marco de características institucionales y formativas en torno a las carreras que permanecerían formando parte de la oferta universitaria; y tercero, determinando su organización interna, en términos administrativos y académicos.

Desde estos principios, el presente estudio se enfoca en el análisis de la evolución de las propuestas formativas en tres instituciones: las nacientes Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago³, la Universidad de La Serena⁴, y la Universidad de Concepción.

MODELO DE ANÁLISIS

Son descritas cuatro categorías de base para la clasificación de los tipos de conocimiento perteneciente a cada plan de estudios. Las características de cada categoría responden,

³ Dicha institución pasaría a ser, en 1986, la nueva Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (Decreto Fuerza de Ley n°7, 24/02/1981. Santiago, feb. 1981). Para efectos del presente análisis, ambas instituciones serán tratadas en forma integrada.

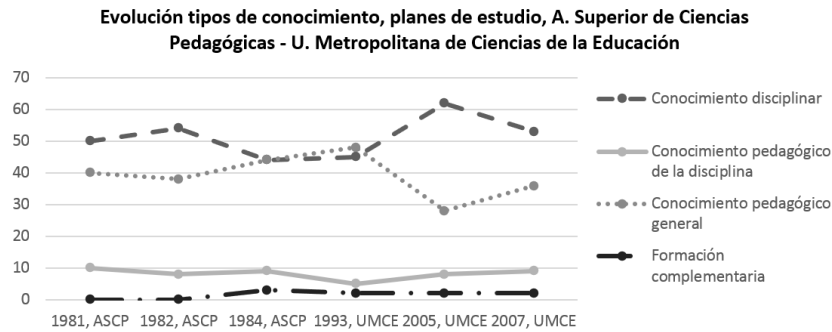
⁴ Creada según Decreto Fuerza de Ley n° 12, 20/03/1981. Santiago, mar. 1981.

en forma primaria, a la naturaleza del conocimiento que compone cada asignatura, y, en forma secundaria, a los fines y principios que las orientan. Estas categorías han sido definidas funcionalmente, buscando cumplir con las condiciones básicas definidas por Robson: exhaustividad en la construcción de las categorías, exclusividad de las categorías entre sí, y capacidad de operacionalización de las categorías dentro del análisis. (Robson, 1993, pp. 354 -355), sin pretender sentar bases para nuevas conceptualizaciones o generalizaciones, sino constituirse como un apoyo para la organización del análisis.

Conocimiento de la disciplina	Conjunto de saberes musicales que componen el plan de estudio de la FID – M, en cualquiera de sus dimensiones constitutivas (por ejemplo, Teoría y Solfeo, Análisis de la composición, Práctica Coral, entre otras).
Conocimiento pedagógico de la disciplina	Conocimientos directamente vinculados a las características de los procesos de transmisión vinculados al aprendizaje y enseñanza musical (por ejemplo, didáctica del lenguaje musical, evaluación de aprendizajes musicales, etc.).
Conocimiento pedagógico general	Conjunto de saberes centrales de la formación pedagógica, generales a todos los campos del conocimiento.
Formación complementaria	Categoría que corresponde a saberes de tipo general, no vinculados a la disciplina o a su enseñanza, y que buscan ampliar la base de conocimientos generales de los estudiantes. Por ejemplo, asignaturas deportivas, de tecnología general, formación valórica, institucional, entre otras

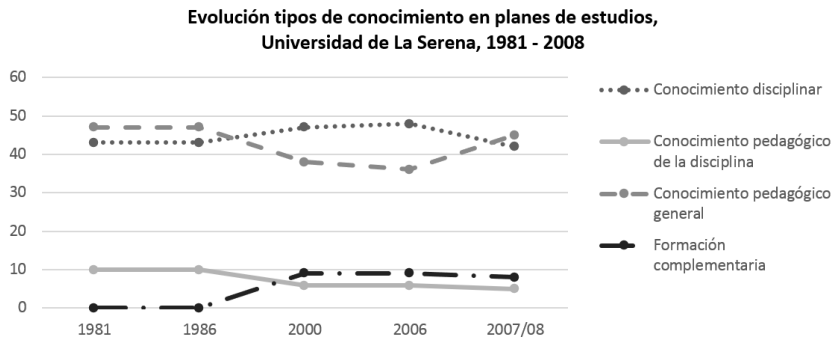
A continuación se presentan tres tablas, que resumen la evolución de los planes de estudio en tres instituciones, a partir del peso relativo⁵ de cada tipo de formación al interior de sus planes de estudio: la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (ASCP - UMCE), agrupadas por considerar que corresponden a una misma trayectoria evolutiva institucional; la Universidad de La Serena (ULS), y finalmente la Universidad de Concepción (UDEC). Como cierre, se plantea un análisis comparativo de las tres figuras, buscando consolidar los resultados presentados anteriormente.

Figura 1: evolución tipos de conocimiento en planes de estudio, ASCP - UMCE



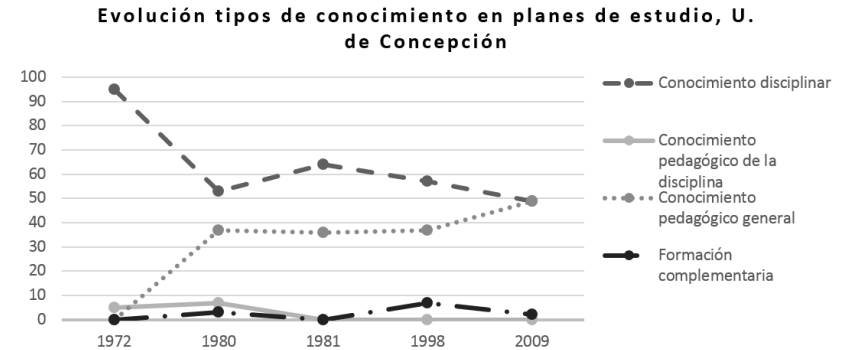
Fonte: Poblete, 2016, p.130

Figura 2, evolución tipos de conocimiento en planes de estudio, Universidad de La Serena



Fonte: Poblete, 2016, p.131

Figura 3, evolución tipos de conocimiento, Universidad de Concepción



Fonte: Poblete, 2016, p.131

RESULTADOS

El análisis comparativo de la evolución de los planes de estudio antes presentados, permite observar las diferentes evoluciones que asumen los currícula de cada institución, en términos de trayectorias de los tipos de conocimientos consignados en las figuras anteriormente presentadas.

Como rasgo común a las tres instituciones, el predominio del conocimiento disciplinar y pedagógico general, en desmedro del conocimiento pedagógico de la disciplina, y la formación complementaria. Escapa a esto el currículo de 1972 de la Universidad de Concepción, en el cual, más que predominio, es posible observar una marcada presencia del conocimiento disciplinario, por sobre las otras tres. Sin embargo, este rasgo se observa en forma puntual a dicho plan de estudios, manteniendo en los siguientes planes el rasgo destacado como común a las demás instituciones. Como consecuencia de lo anterior, la escasa proporción alcanzada por la formación pedagógico disciplinar, y la formación complementaria en las tres instituciones: aun cuando presentan evoluciones entre ambas a lo largo de los diferentes períodos, en ninguno de ellos, ni en ninguna de las instituciones dichas evoluciones alcanzan proporciones que reflejen variación sustantiva, permaneciendo en una proporción no mayor que 10%.

Una mirada comprensiva de cada gráfico, permite observar diferentes configuraciones entre cada patrón evolutivo, ya sea en términos de distancia o ritmos de cambio entre tipos de conocimiento. En tanto relaciones de distancia (expresadas sintéticamente como distancia mínima, moderada, máxima) dan cuenta de una mayor/menor simetría al interior de cada institución, respecto de la distribución y presencia del conocimiento disciplinar y del conocimiento pedagógico general, en cada plan, para cada período histórico. En tanto ritmos de cambio, (expresado en términos de gradualidad, continuidad o ruptura), observamos diferentes momentos de cambio en la evolución de los tipos de conocimiento predominantes a lo largo de cada período histórico, fundamentales para establecer principios de comparación temporal.

En términos de distancia, es posible observar tres patrones diferentes, en cada una de las instituciones: en el caso de la ASCP – UMCE, un patrón de distancia moderada (en torno a los 10 puntos porcentuales, entre 1981 – 1982), que evoluciona a distancia mínima (menos de 5 puntos porcentuales, período 1984 – 1993), que cambia a distancia máxima (mayor a 30 puntos porcentuales, 2005), para posteriormente, tender a disminuir a distancia moderada, hacia fines del período (cerca de 10 puntos porcentuales, 2007). Para la Universidad de La Serena, se observa un patrón evolutivo de conocimientos predominantes que comienza con distancia mínima (menos de 5 puntos porcentuales, período 1981 – 1986), para continuar a distancia moderada (cerca de 10 puntos porcentuales, período 2000 a 2006), y volver a distancia mínima (menos de 5 puntos porcentuales, 2007 – 2008). Finalmente, en el caso de la Universidad de Concepción, el patrón evolutivo inicia con distancia máxima extrema (sobre 90 puntos porcentuales, 1972), cambiando luego a distancia moderada (apenas sobre 10 puntos porcentuales, 1980), que abre nuevamente a distancia máxima (sobre 20 puntos porcentuales, 1981 - 1998), y cambia a distancia mínima, en 2009.

En términos de ritmos de cambio, marcadas fluctuaciones entre los diversos períodos, con diferencias entre las instituciones: en el caso de la ASCP – UMCE, se observa un movimiento de cambio gradual entre 1981 y 1984, que desemboca en continuidad desde 1984 hasta 1993; con un incremento brusco hacia 2005, y que

posteriormente asume una gradualidad algo más pronunciada con posterioridad a esa fecha.

En el caso de la Universidad de La Serena, es posible observar tres momentos: primero, una situación de continuidad desde 1981 hasta 1986, momento en el cual se modifica la trayectoria, pasando a un movimiento gradual, momento en el cual se cruzan las trayectorias de ambos tipos de conocimiento, alcanzando la formación disciplinar mayor predominio que el conocimiento pedagógico general; luego hacia el final del período 2008, se modifican las relaciones anteriores, en un dibujo que plantea un equilibrio entre ambos tipos de conocimiento.

Finalmente, en el caso de la Universidad de Concepción, se proponen también tres momentos de cambio: primero, ruptura respecto de la trayectoria existente entre 1972 y 1980; un segundo momento, en el cual la trayectoria entre ambos tipos de conocimiento pasa a un movimiento más gradual, tendiendo hacia un mayor equilibrio entre ellos; un segundo momento, en 1981, en el cual se modifica la trayectoria de uno de los tipos de conocimientos (disciplinario), manteniéndose el movimiento gradual; y en tercer lugar, 1998, momento en el cual la trayectoria de ambos tipos de conocimientos se modifica, manteniendo el principio de movimiento antes señalado.

DO PLANEJAMENTO AO REPERTÓRIO

El estudio histórico de la formación de profesores busca objetivar la manera en que aquello que es definido como base del conocimiento profesional docente, se mantiene, varía o modifica a través del tiempo. Base potencialmente dinámica, capaz de variar de acuerdo a posibles cambios en las concepciones y representaciones sobre conocimiento y enseñanza, como también de acuerdo a los principios que orientan las relaciones entre sociedad y cultura, en un determinado momento histórico y social. Hablamos de unas concepciones y principios que reflejan aquello que socialmente es considerado como conocimiento legitimado, en un determinado momento histórico, respecto de lo que significa la formación inicial docente, y que permean – a veces con diferentes resultados- hacia el interior de las instituciones encargadas de impartir formación.

Los resultados obtenidos permiten obtener una mirada acerca de la evolución de la formación de profesores de música en Chile durante las últimas cuatro décadas. En ella es posible observar el predominio de la formación disciplinar en música, representativo de la herencia canonizadora del Conservatorio Nacional de Música sobre los modelos de formación docente en música. Asimismo, resulta ser un elemento común a los tres modelos institucionales la presencia del conocimiento pedagógico de la disciplina, y el distanciamiento de estos dos tipos respecto de la formación pedagógica general y complementaria. Predominio cruzado a su vez por fluctuaciones, derivadas tanto de los cambios en el contexto socio político macro, como también por las dinámicas intra institucionales que permean las relaciones entre cultura, poder y control al interior de las estructuras universitarias.

Evolución que da cuenta, en términos de la conformación del conocimiento profesional docente en educación musical, de las formas en que conocimiento y enseñanza se vinculan a los cambios socio políticos acontecidos en diversos contextos, y a las dinámicas de operación predominantes al interior de cada contexto universitario. En ese sentido, el análisis antes planteado podría resultar insuficiente para dar cuenta a nivel explicativo de las relaciones antes descritas: más allá de una involuntaria omisión de elementos, o de las potenciales deficiencias del modelo de análisis utilizado, la naturaleza del objeto de la presente investigación (currículum y su evolución) requiere de una mirada amplia, que se alimente desde fuentes diversas. De esta forma, el currículum, en tanto instrumento articulador de relaciones entre sociedad, cultura y conocimiento, requeriría ser estudiado incorporando las características de los contextos socio culturales e históricos sobre los cuales se funda (en el nivel micro y macro), así como las orientaciones, concepciones, creencias y representaciones sobre música, enseñanza, y educación musical existentes al interior de las instituciones de formación universitaria.

REFERÊNCIAS

- BRUNNER, J. J. *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales*. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, 2009.
- BRUNNER, J.J., COX, C., COURARD, H. Estado, mercado y conocimiento: políticas y resultados de la educación superior chilena 1960-1990. *Colección Foro de la Educación Superior*. Santiago, 1992.
- COX, C. *Políticas educacionales y principios culturales, Chile 1965 - 1985*. Santiago, CIDE, 1986.
- COX, C. y GYSLING, J. *La formación del profesorado en Chile*. Santiago: CIDE, 1987.
- LÓPEZ, I., VÉLIZ, D, GAMONAL, M. *Historia de la sede Arica de la Universidad de Chile, 1960 - 1980*. Tesis (graduación). Universidad de Chile, sede Arica, 1980.
- PÉREZ, M. & VALLEJOS, M. *Universidad, ¿Dónde estás? Intervención Militar en la Universidad de Concepción, 1973 - 1976*. Tesis (graduación). Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Ciencias Históricas y Sociales, Universidad de Concepción, 2013.
- POBLETE LAGOS, Carlos. *Educação Musical no Chile na reforma educacional de 1981. Anais XIX Congresso Nacional, Associação Brasileira de Educação Musical.*, 2010
- _____. *Formación docente en música en Chile: una aproximación histórica desde tres universidades. Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 97-109, jan./abr. 2017.
- _____. *Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza. Tesis (doctorado en Ciencias de la Educación)*, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, 2016.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Segunda edición, 2002. Oxford, Blackwell.

Decretos con Fuerza de Ley

CHILE. Decreto con Fuerza de Ley n° 1, de 03 de ene. de 1981. *Fija norma sobre Universidades*. Santiago, ene. 1981.

_____. Decreto con Fuerza de Ley n° 7, de 24 de feb. de 1981. *Crea Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. Santiago, feb. 1981.

_____. Decreto con Fuerza de Ley n° 12, de 20 de marzo de 1981. *Crea Universidad de La Serena*. Santiago, mar. 1981.

Documentos institucionales

ACADEMIA SUPERIOR DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS –
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

Decreto Exento no 32, 09-07-1981.

Resolución Exenta N°151 8-10- 1982.

Resolución Exenta N° 954, 14-09-1984.

Resolución Exenta N° 0679, 12- 11-1993.

Planes de estudio aprobados en 2005 y 2007, respectivamente (sin número de Decreto o resolución).

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Decreto Universitario no 461, del 26 de enero de 1972. Santiago, 1972.

Decreto Universitario n°552. Santiago, 1980.

Decreto Universitario n°597. Santiago, 1981a.

Decreto Universitario n° 862. Santiago, 1981b.

UNIVERSIDAD DE LA SERENA

Resolución n° 233, 30-12-1981.

Decreto n° 041, 22-07-1986

Decreto n° 1176, 29-05-2000

Decreto Exento n° 903, 24-07-2006,

Plan 2007, Decreto Exento n°1576, 23-11-2007

Decreto Exento n° 1722, 11-09-2008.

Educação musical e formação de professores de música na Argentina

Gislene Marino

Júlio Emílio Diniz-Pereira

Recebido em 18/09/2018

Aprovado em 18/11/2018

Este artigo baseia-se em estudos sobre formação de professores de música na Argentina que estão sendo desenvolvidos no Doutorado Latino-americano em Educação (FaE/UFMG). O texto apresenta algumas leis e políticas educacionais argentinas, a partir dos anos de 1990, destacando-se os pontos que impactam a educação musical escolar e a formação de professores. Expõem-se aspectos do ensino de música dentro do *Sistema Educativo Nacional* argentino, no qual a música integra a modalidade educação artística da educação infantil ao ensino superior. Para tratar da formação de professores de música na Argentina, trazem-se características das instituições formadoras e de aspectos que regulamentam os cursos, além de se destacarem os modelos de educação musical (SHIFRES; GONNET, 2015) e de formação de professores de música (MATEIRO, 2010) encontrados em países latino-americanos que afetam o ensino de música na Argentina.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Educação musical escolar; Formação de professores de música na Argentina.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da educação musical e da formação de professores de música na Argentina¹, a partir da legislação vigente e das características do ensino de música dentro do Sistema Educativo Nacional argentino. Tem-se como objetivo responder às questões – Quais impactos as políticas educacionais têm trazido para a formação de professores de música da Argentina? Como o ensino de música se faz presente no sistema educacional no país? Os modelos de educação musical (SHIFRES; GONNET, 2015) e de formação de professores de música (MATEIRO, 2010) latino-americanos podem ser encontrados no contexto argentino?

As políticas educacionais têm se configurado como um

¹ Este texto baseia-se em estudos sobre a formação de professores de música na Argentina, que estão sendo realizados no Doutorado Latino-americano em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa com bolsa do PCRH/FAPEMIG.

tema predominante nas pesquisas desenvolvidas na Argentina, enquanto incide a invisibilidade sobre aspectos relativos às ideias pedagógicas, às práticas educativas e à história da formação docente (AISENSTEIN et al., 2017). Busca-se, portanto, neste artigo, estabelecer um diálogo entre as políticas educacionais argentinas implementadas nos últimos anos, a educação musical escolar e a formação de professores de música.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ARGENTINA

Há inúmeras leis e resoluções que definem as diretrizes que organizam e dão suporte à educação e à formação docente na Argentina. Data de 1884 a *Ley n. 1.420* que estruturou o desenvolvimento do sistema educacional argentino e gerou um conjunto de políticas que caracterizaram a reforma educativa no país. Em 1993, a *Ley Federal de Educación n. 24.195* substituiu a *Ley n. 1.420* e, além de renovar os conteúdos curriculares por meio da definição dos Conteúdos Básicos Curriculares (CBC), estabeleceu os objetivos e o *locus* da formação de professores, implantou políticas compensatórias e institucionalizou um sistema nacional de qualidade da educação. Em um contexto no qual o pensamento neoliberal predominou, a *Ley n. 24.049/1991*, conhecida como *Ley de Transferencia*, passa a responsabilidade sobre as instituições formadoras da jurisdição nacional para as províncias e a municipalidade de Buenos Aires. A transferência foi realizada sem que se definisse o papel do estado nacional sobre a formação docente e a integração do sistema formador. As políticas foram elaboradas por técnicos, não havendo participação das instituições educacionais nas definições e implementações das reformas (FELDFEBER, 2010). A formação docente sofreu adequações para que se atendessem aos conteúdos básicos para o ensino nas escolas e os professores foram considerados meros executores das medidas instauradas de fora para dentro (MISURACA; MENGHINI, 2010).

A *Ley Nacional de Educación Superior n. 24.521/1995*, ainda em vigor, definiu que a formação de professores para os distintos

níveis de ensino deveria realizar-se em universidades ou em instituições não universitárias reconhecidas, que integrem a *Red Federal de Formación Docente Continua*. Segundo Feldfeber (2010), com a implantação do *Sistema Nacional de Acreditación de Instituciones de Formación Docente* e a criação de um órgão público de avaliação e acreditação universitária – a *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)* – o governo assumiu funções de regulação e controle. Para Misuraca e Menghini (2010), os mecanismos disciplinadores e competitivos que foram instalados, caracterizaram o pensamento neoliberal e a lógica mercantil.

Em 2006, a *Ley de Educación Nacional n. 26.206* substituiu a *Ley n. 24.195/1993*, estabelecendo os novos objetivos da política educativa nacional, sob o preceito de que “a educação e o conhecimento são um bem público e um direito pessoal e social, garantidos pelo Estado” (ARGENTINA, 2006). Tal lei definiu a estrutura do *Sistema Educativo Nacional*, compreendendo quatro níveis – Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior – e oito modalidades: educação artística, educação técnico-profissional, educação especial, educação permanente de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngue, educação em contextos de privação de liberdade, e educação domiciliar e hospitalar. No que se refere à formação docente, apresentou as finalidades e os ciclos para a formação de professores, fixando a duração mínima de quatro anos para os cursos que preparam docentes para os níveis inicial e primário. Além disso, a *Ley n. 26.206* criou o *Instituto de Formación Docente (INFD)* cujas funções são reorganizar o sistema formador, fortalecer as relações entre ele e os diversos níveis do sistema educacional, coordenar ações de acompanhamento e avaliação das políticas, dentre outras, definindo-o como um organismo regulador nacional.

Os *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, aprovados em 2007, são um marco que regula e antecipa os desenhos curriculares e as práticas de formação docente inicial para todos os níveis e modalidades

do *Sistema Educativo Nacional*. Eles buscam integrar o currículo de formação de professores, assegurando resultados equivalentes nas diversas províncias que proporcionem a mobilidade dos estudantes e o reconhecimento nacional da titulação dos egressos (ARGENTINA, 2007a). A *Resolución CFE n. 74/2008* e a *Resolución CFE n. 183/2012* – que aprovaram e modificaram, respectivamente, o *Cuadro de Nominaciones de Títulos* – proporcionaram a unificação da nomenclatura expedida na titulação dos professores, eliminando as múltiplas denominações dos títulos concedidos nas distintas províncias da Argentina que traziam problemas como a não aceitação de títulos em todo o território argentino (ARGENTINA, 2008, 2012). Há também planos nacionais para a formação docente que foram elaborados para os períodos compreendidos entre 2007-2010 e 2016-2021 que apontam metas para as políticas nacionais de formação de professores na Argentina, abarcando instituições de gestão estatal e privada (ARGENTINA, 2007b, 2016).

Apesar das críticas ao neoliberalismo acentuarem-se a partir dos anos 2000, as políticas educacionais na Argentina caracterizam-se, ainda, de acordo com Feldfeber e Gluz (2011), pela coexistência de tendências de continuidade e de mudanças em relação às políticas hegemônicas da década de 1990. Enquanto adotam-se tecnologias de gestão características do âmbito privado – como concorrência para acesso a fundos públicos e imputação de um caráter competitivo à capacitação de professores (MISURACA; MENGhini, 2010) – observa-se uma abertura para a participação mais ativa dos docentes, proporcionando-lhes um maior protagonismo (FELDFEBER, 2010).

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E MÚSICA NO SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL ARGENTINO

A educação artística é uma das oito modalidades de formação que compõem o *Sistema Educativo Nacional* argentino. O artigo 40 da *Ley 26.206* explicita o valor da educação artística, prevendo que todos/as os/as alunos/as recebam uma

educação artística de qualidade que “fomente e desenvolva a sensibilidade e a capacidade criativa de cada pessoa, em um marco de valorização e proteção do patrimônio natural e cultural, material e simbólico das diversas comunidades que integram a Nação” (ARGENTINA, 2006, p. 13).

A educação artística é oferecida em três segmentos, compreendendo: i) a formação em distintas linguagens artísticas para crianças e adolescentes, em todos os níveis e modalidades (pelo menos duas disciplinas artísticas durante a escolaridade obrigatória); ii) a modalidade artística orientada para a formação específica de Nível Secundário (os alunos que optarem pela modalidade artística terão formação específica em música, dança, artes visuais, plástica, teatro) e, iii) a formação artística ensinada pelos Institutos de Educação Superior nos *profesorados* das diversas linguagens artísticas e nas carreiras artísticas específicas, de acordo com a *Ley de Educación Nacional de 2006* (ARGENTINA, 2006). Na Argentina, assim como em outros países da América Latina, os cursos de formação de professores são designados *profesorados*, que correspondem às licenciaturas no Brasil, enquanto os cursos designados *licenciaturas*, equivalem aos nossos bacharelados (MATEIRO, 2010).

Assim sendo, a música é uma das linguagens artísticas previstas para a formação dentro dos três segmentos apontados. Na Educação Inicial, Primária e no Ciclo Básico da Educação Secundária, a música figura entre as modalidades da educação artística, mas tem seus objetivos e conteúdos próprios explicitados em diversos documentos oficiais. Tem-se, como exemplo, o *Diseño Curricular para la Educación Primaria* elaborado na Província de Buenos Aires, no qual a seção dedicada à educação artística traz reflexões sobre a Arte na escola, objetivos do seu ensino e direcionamentos pedagógicos. O ensino de música é proposto a partir de três eixos – elementos da linguagem musical, organização musical e produção musical – em que se apontam conceitos, conteúdos e indicadores de progresso do aluno (LA PLATA, 2018). Há

também a *Resolución 141/2011* que aprovou os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Secundaria* nas áreas de educação artística, educação física, educação tecnológica e formação ética e cidadã. O anexo II desse documento trata da educação artística e na seção dedicada à música encontram-se dois eixos, sendo um sobre a relação entre as práticas musicais e seu contexto, e outro sobre a relação das práticas musicais e sua produção (ARGENTINA, 2011).

No Ciclo Orientado, no âmbito da Educação Secundária, a educação artística – incluindo a música – tem como objetivos: a participação ativa e autônoma em práticas artísticas; o desenvolvimento de estratégias que permitam a interpretação de manifestações artísticas atuais dentro de uma perspectiva crítica; a participação em produções artísticas de caráter grupal; a abordagem de problemáticas específicas do campo artístico em relação ao mundo do trabalho; e a discussão sobre os novos modos de produção, circulação e construção de aprendizagens definidos pelas tecnologias digitais. Nesse Ciclo, aprofundam-se os conhecimentos de música, especialmente no que se refere à interpretação vocal e instrumental e aos processos de improvisação, composição e produção de arranjos musicais (ARGENTINA, 2012).

No terceiro segmento, tem-se a formação em educação artística em nível superior preparando profissionais para a docência ou para as carreiras artísticas. Apesar de a música estar inserida na modalidade educação artística, o ensino de música e a formação de professores têm um tratamento específico em diretrizes, planejamentos curriculares e outros documentos oficiais. A música está presente nos três segmentos dentro do processo educacional argentino, abarcando a Educação Infantil, Primária e Secundária, o Ciclo Orientado e a formação em nível terciário ou superior, em que se objetiva tanto a formação do intérprete quanto a do professor de música.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA ARGENTINA

A história da formação de professores na Argentina remete-se à criação das antigas escolas normais, no final do século XIX, quando houve o processo de expansão e desenvolvimento do sistema de educação e instrução pública e o Estado passa a responsabilizar-se pela formação sistemática do professor (ALLIAUD, 2011). Segundo Alliaud (2013), registram-se dois circuitos paralelos que promoveram a formação docente no país – o advindo das escolas normais que visa atender o sistema educacional formal e o ofertado pelas universidades, que destina-se às diversas profissões.

Atualmente, o Sistema Nacional de Formación Docente argentino forma os docentes que lecionam para os níveis de Educação Inicial e Primária – denominados maestros e os que lecionam disciplinas específicas para o Ensino Secundário e Superior – chamados profesores. O Sistema é composto por instituições de caráter universitário e não universitário, cujas características são distintas. As universidades têm autonomia acadêmica e institucional, estando vinculadas ao Ministério de Cultura e Educação, que formula as políticas gerais juntamente com os Conselhos universitários. A formação dá-se em cursos de graduação e pós-graduação e o foco é colocado nos saberes específicos disciplinares. Em contrapartida, as instituições não universitárias designam os Institutos Superiores de Educação e os Institutos ou Escolas especializadas de orientação técnica que são vinculadas às províncias ou à municipalidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires (C.A.B.A.). Tais instituições têm a oferta de cursos restringida à graduação e visam suprir a demanda de professores para o sistema educacional. A formação tem um caráter mais instrumental nas áreas humanísticas, artísticas e técnico-profissionais, sendo privilegiados os saberes pedagógicos específicos.

Os principais problemas do Sistema Formador argentino referem-se às consequências geradas pela transferência da educação superior para as províncias, em 1994. A coexistência de subsistemas com diferentes características gerou uma fragmentação tanto no âmbito das províncias quanto no interior das instituições e entre as instituições formadoras, chegando-se ao não reconhecimento de títulos expedidos em uma jurisdição por outra. Por isso, tem-se buscado uma maior articulação entre as universidades e os institutos superiores (prevista na Ley Nacional de Educación Superior n. 24.521/1995), para se garantir um sistema integrado de formação docente (ALLIAUD, 2009).

A Argentina conta com 124 instituições públicas e privadas que oferecem formação de nível superior para professores de música, distribuídas em suas províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires, como está apresentado no quadro a seguir:

TIPO DE INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES	DISTRIBUIÇÃO POR PROVÍNCIAS	
		GESTÃO ESTATAL	GESTÃO PRIVADA
UNIVERSITÁRIA	14	Buenos Aires (1)	C.A.B.A. (1)
		Santa Fe (2)	Entre Ríos (1)
		C.A.B.A (2)	Santa Fe (1)
		Córdoba (1)	
		Cuyo (1)	
		Entre Ríos (1)	
		Río Negro (1)	
		San Juan (1)	
		San Luis (1)	
		TOTAL: 11	TOTAL: 3

TIPO DE INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES	DISTRIBUIÇÃO POR PROVÍNCIAS	
		GESTÃO ESTATAL	GESTÃO PRIVADA
NÃO UNIVERSITÁRIA	110	Buenos Aires (36)	C.A.B.A. (3)
		Córdoba (8)	Córdoba (3)
		Santa Fe (6)	Entre Ríos (3)
		Neuquén (5)	Mendoza (2)
		Chubut (5)	Buenos Aires (1)
		C.A.B.A. (3)	Catamarca (1)
		Entre Ríos (5)	San Juan (1)
		Catamarca (3)	
		Salta (3)	
		Santa Cruz (3)	
		Santiago del Estero (2)	
		Corrientes (2)	
		Jujuy (2)	
		La Pampa (2)	
		La Rioja (2)	
		Mendoza (2)	
		Misiones (2)	
		Tucumán (2)	
		Chaco (1)	
		Formosa (1)	
		San Luis (1)	
TOTAL: 96	TOTAL: 14		

Quadro 1 - Distribuição, por províncias e tipo de gestão, das instituições universitárias e não universitárias que ofertam Profesorados em Música na Argentina

A maior parte dos cursos está concentrada em instituições de caráter não universitário – Conservatórios Superiores de Música e Institutos de Arte – e uma menor parcela está nas universidades, havendo uma distribuição desigual pelo território argentino, com concentração na província de Buenos Aires. Ressalta-se que, dos 543 cursos oferecidos por instituições não universitárias, 520 estão sob gestão estatal e apenas 23, sob a gestão privada. As universidades têm 61 cursos de formação de professores de música e também *Ciclos de Profesorado para*

Licenciados, que possibilitam a formação docente aos egressos dos cursos de licenciatura.

Especificamente para a formação de professores na área de educação artística, encontram-se orientações nos *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (ARGENTINA, 2007a) prevendo que:

a) A modalidade de educação artística constitua-se em uma oferta de carreira específica de formação docente, tendo seu desenho curricular específico.

b) Nos *Profesorados*, seja preservada a formação da referida especificidade de cada uma das linguagens artísticas.

c) Nos *Profesorados* que formam para mais de um nível educacional, como algumas linguagens da educação artística, inclua-se, pelo menos, uma Didática Específica de cada nível de ensino ou modalidade, para qual o docente e está sendo formado, podendo até haver uma revisão na carga horária total do curso.

d) Dentro do campo da formação específica, os desenhos curriculares poderão considerar unidades curriculares comuns às distintas linguagens artísticas, mas a titulação final vai se referir apenas a uma linguagem.

e) A formação docente para a modalidade de educação artística dar-se-á em nível da Educação Superior, com duração de ao menos quatro anos, e proporcionará uma única titulação para o nível primário e secundário.

No que se refere à titulação concedida aos que fazem a formação docente na área de educação artística, o documento deve explicitar claramente a formação específica para cada subárea. Dessa maneira, o título atribuído ao concluinte do *Profesorado en Música* será *Profesor de Música*. Devem constar, também, informações quanto ao nível ou modalidade para os quais se está habilitando – *Educación Artística; Educación Inicial; Educación Primaria; Educación Secundaria; Educación Especial* – e a orientação – *Orientación en ...* (um só instrumento) (ARGENTINA, 2007a). A partir das Resoluções *n. 74/2008* e *n. 183/2012* que

apresentaram o *Cuadro de Nominaciones de Títulos* (ARGENTINA 2008, 2012), a nomenclatura da titulação concedida pelos cursos de formação de professores de música na Argentina sofreram modificações, diminuindo a diversidade existente, o que possibilitou, também, a aceitação dos títulos em todo o território argentino.

Outro aspecto que afeta a educação musical e a formação de professores de música concerne a modelos que se fazem presentes na América Latina. A educação musical nos países latino-americanos, por ter sido fortemente influenciada pelos padrões europeus, gerou uma hierarquização dos conhecimentos teóricos sobre os práticos, assim como a predileção do repertório erudito europeu sobre as composições populares ou nativas, constituindo-se em dilemas e contradições históricas que têm sido discutidos e estudados por pesquisadores.

Shifres e Gonnet (2015) caracterizam o Modelo Jesuíta e o Modelo Conservatório² que podem auxiliar na compreensão das concepções de ensino de música latino-americanos. Com o Modelo Jesuíta, instalou-se a noção de unidade (religiosa, política, etc.) entendida como oposta à diversidade; e as formas expressivas preexistentes nas colônias foram classificadas como Arte menor ou artesanato (ligado ao uso prático de um objeto) em contraposição às Belas Artes (cujos objetos têm a finalidade de contemplação). A educação musical, que fez parte do processo evangelizador, buscou o desenvolvimento de destreza para a execução instrumental, dando-se ênfase à alfabetização e notação musicais (SHIFRES; GONNET, 2015).

O Modelo Conservatório, que se constituiu a partir das influências das concepções de arte e formação de artistas do final do século XVII e das bases do Modelo Jesuíta, sacralizou o texto musical como a base do conhecimento musical, determinou

² "Conservatório, instituição muito antiga nascida na Itália no século XIV como instituição assistencial com o objetivo de 'conservar' e preservar da miséria os órfãos e abandonados ensinando-lhes algumas artes, música inclusive. Dedicada depois de poucos anos só à música, esta instituição foi adotada como modelo na Europa e no mundo ainda com mudanças e reformas sucessivas" (TAFURI, 2000, p. 115 apud MATEIRO, 2010, p. 34) (tradução nossa).

os privilégios de aprendizagem musical, a valorização dos desempenhos individuais e a relação diática entre discípulo e mestre – aquela em que o vínculo intersubjetivo é sempre vertical. Este modelo vai, portanto, produzir uma hierarquia entre os sujeitos que se relacionam com a música – divisão músico/audiência, compositor/intérprete, além de atrelar-se às ideologias do talento. Resulta disso, que a educação musical dividiu-se entre formar músicos (sujeitos especializados) em espaços especializados como conservatórios e escolas de música, e formar ouvintes, nas escolas gerais e por meio dos meios de comunicação de massa (SHIFRES; GONNET, 2015).

Os outros modelos latino-americanos referem-se à formação de professores de música e foram delineados a partir da análise de 45 planos de estudo de oito países sul americanos³. São três modelos os quais têm ênfase nas áreas de música, pedagogia e artes, trazendo consigo diferentes concepções e apresentando características distintas quanto à oferta de disciplinas e à ênfase na área disciplinar ou pedagógica. A diversidade tanto de instituições formadoras – Faculdades de Educação, Faculdades de Belas Artes, Conservatórios de Música e Universidades, dentre outras – quanto de terminologias para as carreiras de professor de educação musical, também são fatores que incidem sobre os três modelos (MATEIRO, 2010).

O primeiro modelo de formação docente centra-se no conhecimento da música enquanto fenômeno, atividade e objeto de estudo. Dá-se ênfase às disciplinas de conteúdo musical, que ocupam cerca de 50% (cinquenta por cento) do total de horas do currículo. Nesse modelo de formação, o professor deve, antes de tudo, ser músico, o que muitas vezes ocasiona um conflito nos estudantes, no que se refere à identidade profissional. Muitos alunos desejam ser músicos, mas também trabalham como professores de música em diferentes espaços, não se limitando à escola básica (MATEIRO, 2010).

³ Argentina (9); Bolívia (2); Brasil (15); Chile (8); Colômbia (1); Equador (2); Paraguai (1) e Venezuela (7) (MATEIRO, 2010, p. 31).

O segundo modelo tem seus fundamentos na pedagogia, sendo prioritárias as disciplinas que se referem aos aspectos da educação, formação, ensino, aprendizagem, instrução e didática. Os cursos são oferecidos por Faculdades de Educação ou de Humanidades e o principal objetivo é formar professores nas várias áreas educacionais para atuar na educação primária e secundária. No caso da música, os cursos denominam-se Educação com especialidade em Educação Musical ou Pedagogia Musical (MATEIRO, 2010).

O terceiro modelo de formação de professores de música têm ênfase na área de artes e especialidade em música, artes visuais, artes cênicas, artes cinematográficas ou produção cultural. Nesses cursos, inicialmente ampliam-se os conhecimentos gerais dos diferentes campos artísticos e introduzem-se disciplinas relacionadas à literatura, filosofia e técnicas específicas de cada matéria. Depois de ter uma noção geral do campo da arte, o aluno escolhe uma especialidade para continuar sua formação (MATEIRO, 2010).

Ao se estabelecer uma relação entre os modelos de educação musical e os modelos de formação de professores de música, pode-se depreender que o Modelo Conservatório aproxima-se do primeiro modelo de formação docente que teve sua origem nos Conservatórios, nos quais os estudos visavam a formação do instrumentista. Segundo Fucci-Amato, (2006), a tradição dos Conservatórios foi levada a instituições de ensino superior e muitos cursos de Bacharelado em Música que mantêm em seus currículos um repertório essencialmente europeu, demonstram o predomínio do pensamento eurocêntrico na formação musical formal. Isso afetou a formação de professores de música em países da América Latina, pois, quando os programas de formação docente foram elaborados, apenas acrescentaram-se algumas disciplinas pedagógicas à formação superior de músicos, mantendo-se a concepção oriunda do Modelo Conservatório.

Ainda hoje, ensino e práticas musicais encontram-se impregnados por concepções eurocêntricas, apesar de já se

vislumbrarem movimentos contrários a esse paradigma. Gainza (2015) recorda que a academia menosprezava a música da rua, havendo uma clara separação entre esta e a música da escola. Entretanto, atualmente, as músicas das ruas, assim como as das mídias tendem a ser mais valorizadas do ponto de vista musical. Em suas palavras:

Consequentemente, após mais de duas décadas de vigência monopolista do modelo neoliberal que, nos ensinamentos musicais do sistema educativo, privilegiou a teoria sobre a prática, observa-se nos últimos tempos a tendência a um retorno às atividades musicais e a uma aproximação à música popular por parte das academias. Um bom número de conservatórios e universidades oferece carreiras especializadas nos estilos e técnicas característicos das músicas folclóricas, urbanas e populares (GAINZA, 2015, p. 92).

Um exemplo disso é a abertura das instituições formadoras argentinas – universitárias e não universitárias – para cursos com ênfase no folclore, jazz e tango. Apesar dessa abertura e pelo fato de haver uma grande concentração dos cursos de formação de professores de música em Conservatórios, pode-se inferir que haja uma maior possibilidade de ainda se encontrarem características do Modelo Conservatório nas concepções e práticas pedagógicas nos *Profesorados en Música*.

Vincenzi (2015) acredita que para se modificar a formação de professores de música, deve-se promover mudanças nas instituições formadoras a partir das pessoas envolvidas diretamente com o trabalho: professores, diretores e não docentes. Para ele, é fundamental redesenhar a formação docente dentro do sistema educacional, vinculando-se à realidade dos alunos, dos docentes e das pessoas, em geral. Aróstegui e colaboradores (2015) alertam que os docentes têm que reconhecer as circunstâncias sociais e políticas que vão emparelhadas ao ato de ensinar e aprender. A formação inicial muitas vezes falha na compreensão dessa vertente política, inerente à educação, faltando aos professores de música uma

maior conscientização sobre o componente político nas práticas de educação musical.

No âmbito das metodologias de ensino, Gainza (2015) traz uma discussão sobre a atual convivência de tendências opostas que incidem sobre as práticas docentes e o ensino musical nas escolas. Ela afirma que, nos dias de hoje, no campo da música, convivem as pedagogias ativas do século XX, os enfoques teóricos do tradicionalismo decimonônico e as abordagens cognitivistas típicas do neoliberalismo e da globalização. Observa-se um estado de fragmentação entre o conhecimento e a *praxis* musical, visto que a ênfase no lúdico – como reação ao racionalismo neoliberal – tem monopolizado o ensino musical, nas últimas décadas. Para a autora, é necessário que haja uma sólida preparação musical e pedagógica para os futuros professores, para que eles sejam capazes de escolher e decidir, além de serem flexíveis e criativos, assegurando a humanização da pedagogia musical (GAINZA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas ações apoiadas na legislação contribuíram para o fortalecimento da formação docente na Argentina, tais como a oferta dar-se em nível superior e por instituições credenciadas e a equiparação da titulação. Tudo isso recai, obviamente, sobre a formação de professores de música. A regulamentação da carga horária mínima de quatro anos para os cursos de formação docente e a definição da nomenclatura para a titulação expedida pelos *Profesorados en Música* solucionaram o problema da diversidade de denominações das titulações, trazendo uma maior mobilidade para alunos e a aceitação dos títulos dos egressos em todo o país. Entretanto, para Alliaud e Feeney (2014), faz-se necessário buscar unidade e integração do sistema de formação docente, para que se atenda ao desenvolvimento e interesses locais. Também deve-se adotar um discurso de revalorização dos docentes e uma abertura para a participação dos diversos atores da educação nos processos de construção curricular.

A música, que integra a modalidade educação artística do sistema educacional, tem seu ensino previsto na Educação Infantil, Primária, Secundária e Superior, com diretrizes específicas para os currículos de cada nível. A formação de professores de música insere-se no nível superior e ocorre em instituições universitárias e não universitárias, como Conservatórios e Institutos de Arte, havendo uma distribuição desigual entre as províncias argentinas, o que se torna um fator desfavorável para suprir a demanda de docentes para a educação musical escolar no país.

A expressiva concentração de oferta de cursos de formação docente por Conservatórios de Música aponta para a possibilidade de serem encontradas características do Modelo Conservatório – apresentado por Shifres e Gonnet (2015) –, nos percursos de formação de professores de música. Entretanto, para que se possa fazer afirmações sobre este aspecto e sobre os modelos de formação de professores de música (MATEIRO, 2010) mais evidentes na Argentina, cabe investigar de maneira aprofundada, o que são objetivos da pesquisa em andamento, citada na introdução deste texto.

Há muitas metas a serem alcançadas, especialmente o que se relaciona à integração entre as instituições formadoras – universitárias e não universitárias – e entre o sistema formador e o sistema educacional, visando uma formação de professores conectada com as demandas da sociedade atual, para que se fortaleça o ensino de música nas escolas.

REFERÊNCIAS

AISENSTEIN, Ángela; GUEVARA, Jennifer L.; FEIJOÓ, Macarena. Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990. *Anuario de Historia de la Educación*, v.18, n.1, p.133-155, 2017.

ALLIAUD, Andrea. *Estado de situación de la formación docente en Argentina*. Políticas y Desafíos a futuro, 2009. Disponível em: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4/uiibd.nsf/905AC0EE9B6B49C605257AFE0065F3FF/\\$FILE/2-estado_situacion.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4/uiibd.nsf/905AC0EE9B6B49C605257AFE0065F3FF/$FILE/2-estado_situacion.pdf). Acesso em: 16/03/2018.

_____. Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. I Encuentro Virtual de Escuelas Normales: "Orígenes del Magisterio Argentino. Anais... Programas Archivos escolares y Memoria de la Educación Argentina (MEDAR), 2011. Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf. Acesso em: 15/04/2018.

_____. La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, v.6, p.197-214, 2012-2013. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/issue/view/413/showToc> Acesso em: 25/03/2018.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Ley de Educación Nacional n. 26.206/2006*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 05/06/2016.

_____. Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. *Resolución n. 24/2007*. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Buenos Aires: CFE, 2007. (2007a).

_____. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. *Resolución n. 23/2007*. Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010, Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2007. (2007b)

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 74/2008*, "Titulaciones para las carreras de Formación Docente" y "Cuadro de Nominaciones de Títulos", Buenos Aires: CFE, 2008.

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 74/2008*, ANEXO 1. "Cuadro de Nominaciones de Títulos", Buenos Aires: CFE, 2008.

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 141/2011*, ANEXO C. Educación Artística para 1er. y 2do. / 2do. y 3er. año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, Buenos Aires: CFE, 2011.

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 183/2012*. Modificaciones del "Cuadro de Nominaciones de Títulos" aprobado por la Resolución CFE n. 74/08, Buenos Aires: CFE, 2012.

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 183/2012*, ANEXO. Modificaciones de la Resolución CFE n. 74/08, Buenos Aires: CFE, 2012.

_____. Ministerio de Educación y Deportes. Instituto Nacional de Formación Docente. *Resolución n. 286/2016*. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2016.

ARÓSTEGUI, José Luis; LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de O.. Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar: de dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p.24-34, jul./dez.2015.

FELDFEBER, M. Las políticas de formación docente. *Voces en el Fénix*, Buenos Aires, n.3, p.2629. Sep./2010.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.115, p.339-356, abr./jun.2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31/07/2015.

FUCCI-AMATO, R. C.. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Revista Música Hodie*, v.6, n.1, p.75-96, 2006.

GAINZA, Violeta H. de. *El rescate de la pedagogía musical: conferencias, escritos, entrevistas*. Buenos Aires: Lumen, 2013.

_____. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad: una mirada crítica. In: BATRES, E.; GAINZA, V. H. de. (Orgs.) *La formación del educador musical latinoamericano*. Guatemala, C. A.: Avanti – FLADEM, 2015, p.89-101.

LA PLATA, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v.14, n.2, p.29-40, 2010.

MISURACA, María Rosa; MENGHINI, Raúl A.. La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90?. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v.14, n.2, p.251-266, 2010.

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos: Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, Buenos Aires, v.3, n.2, p.51-67, 2015.

VINCENZI, Alejandro de. La formación del educador musical latinoamericano. In: BATRES, E.; GAINZA, V. H. de. (Orgs.) *La formación del educador musical latinoamericano*. Guatemala, C. A.: Avanti – FLADEM, 2015, p.31-40.

Benefícios da formação continuada em Artes

Mileni Vanalli Roéfero

Recebido:18/08/2018

Aprovado: 20/10/2018

Este artigo resulta do trabalho de conclusão de curso da especialização em Arte na Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e tem como objetivo geral reconhecer, na formação continuada, um meio de amenizar o impacto negativo da polivalência em Artes. Discutimos sobre a conceituação da formação continuada e o ensino de artes a partir de autores como Rankel e Stahlschmidt (2009), Gatti (2008), Hypolitto (2000), entre outros. Também, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Isso, como forma de buscar algumas definições legais acerca do tema tratado. Como objetivos específicos, buscamos: 1) analisar literaturas que versem sobre formação continuada; 2) discutir sobre o conceito de Arte na escola; 3) conhecer os benefícios da formação continuada para o ensino formal de Artes. Ao fim da discussão, concluímos que, apesar das limitações existentes, a formação continuada se apresenta como uma possibilidade de auxiliar na redução dos obstáculos no ensino regular causados pela polivalência.

Palavras-chave: teatro; formação continuada; polivalência.

INTRODUÇÃO

A Arte é uma disciplina obrigatória na educação básica desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº 9.394/96 - legislação responsável por reger o sistema educacional no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior. Apesar da sua regulamentação, não podemos confirmar se ela é valorizada, visto que em 2015, uma atualização da mesma Lei propunha tornar a disciplina facultativa. Essa possibilidade só pode ser cogitada quando não se reconhece a influência positiva que a Arte exerce no ambiente escolar e social, além da contribuição que a mesma proporciona na evolução dos aspectos pessoais. Além disso, a disciplina de Artes é composta por quatro linguagens artísticas distintas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) que quase sempre foram ministradas conjuntamente. O problema desta questão é que não há um curso superior regulamentado

que capacite um profissional, em nível superior, para ministrar a disciplina de modo polivalente, ou seja, com habilitação para lecionar as quatro linguagens sem defasagem de conteúdo. Por outro lado, parece haver certo desconhecimento por parte das equipes diretivas e pedagógicas de secretarias de educação e escolas sobre como acontece a formação em Arte desde a promulgação da Lei nº 9.394/96. Assim, na prática, o ensino da Arte na escola parece ainda estar conduzido pelas regras da antiga Educação Artística, na qual a polivalência impera, e os professores são, muitas vezes, pressionados a desenvolver conhecimentos que não fizeram parte dos conhecimentos pedagógicos adquiridos por eles. Assim, todos saem perdendo: os estudantes por terem experiências artísticas fragmentadas, muitas vezes ineficientes e desestimulantes. Os professores, pois não foram preparados para esta realidade que, em tese, já não faz mais parte das políticas educacionais, seguindo a legislação vigente. A escola e a sociedade como um todo, dado o significado da arte para a construção de valor estético e humano, e para a consolidação de uma educação que preza pela educação de seres mais críticos e perceptivos com o mundo a sua volta, mais engajados e sensíveis às mudanças do mundo contemporâneo.

Estas questões tornam o ensino de Artes cada vez mais fragilizado, vulnerável e, conseqüentemente, desvalorizado. Essa desvalorização é decorrente de fatores de diferentes dimensões, desde a ausência de políticas públicas que potencializem a continuidade da disciplina na grade curricular e a reestruturação ou divisão da disciplina em quatro áreas até a desvalorização, muitas vezes, por parte do próprio profissional, que não reconhece na Arte um campo de pesquisa científica que exige constante atualização e aperfeiçoamento do conhecimento.

Como forma de reparar as lacunas existentes no ensino de Artes e conquistar, dia após dia, a valorização do seu espaço no ensino regular e na sociedade, algumas estratégias foram criadas e, dentre elas, a formação continuada, que é o que nos interessa neste artigo, especificamente.

Este artigo possui o objetivo de, por meio do estudo sobre a formação continuada, identificar maneiras de amenizar o impacto negativo da polivalência em Artes. Esse trabalho pode contribuir com a expansão e o aprofundamento dos estudos e da sistematização da pesquisa em Artes, fortalecendo a comunidade acadêmica e científica da área.

A metodologia deste trabalho é composta por uma revisão de literatura, perpassando por trabalhos que discutem o ensino de Artes e a formação continuada. A pergunta que respondemos nesta pesquisa foi: “Por que a formação continuada em Artes é importante e como ela pode auxiliar na redução dos impactos negativos da polivalência?”. Para isso, buscamos entender o que chamamos de “formação continuada” e os benefícios para a docência daqueles que adotam essa prática. Na segunda etapa, buscamos compreender de modo sistemático e científico o que se entende por Arte. Nessa discussão, trouxemos autores como Rankel e Stahlschmidt (2009), Gatti (2008), Hypolitto (2000), Freire (1996), Nascimento (2012), etc.

Na terceira e última etapa confrontamos os dados encontrados nas duas buscas anteriores: de um lado, a teoria sobre o ensino de Artes; de outro, a discussão sobre a formação continuada. Ao colocá-las em discussão, foi possível depreender a importância da formação continuada para o ensino de Artes e quais as contribuições da mesma para amenizar os impactos negativos da polivalência vigente no ensino regular de Artes no Ensino Básico atualmente.

FORMAÇÃO CONTINUADA: DEFINIÇÕES

Tendo em vista que o termo formação continuada é muito utilizado por se referir a uma prática regular, principalmente para profissionais da área da educação, é necessário compreender, pontualmente, o que essa terminologia significa. Conforme consta no Art. 62 do Título VI da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, “A formação de docentes para atuar na

educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (n.p.), ou seja, compreendemos que a formação inicial do docente se configura pela graduação cursada. No parágrafo único do Art. 62, a lei garante que a formação continuada é assegurada aos profissionais “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (n.p.).

Além da definição legal trazida acima, Hypolitto (2000), professora do curso de pedagogia da Universidade São Judas Tadeu, escreveu, em um artigo extraído de sua dissertação, sobre as diversas definições utilizadas ao longo dos anos para designar a formação continuada. A autora elenca uma série de termos, seus significados e as razões pelas quais eles caíram em desuso. No final do artigo, ela apresenta a palavra “capacitação” como sendo a melhor definição até então. Segundo a autora,

A capacitação de um educador deve ir muito além de uma ação de treinamento obtida por curso ou orientação técnica, por exemplo. A mudança na prática do professor envolve alterações na sua visão de mundo e em seus valores. Portanto, mudar a prática significa alterar o nível de consciência do educador atingindo valores que norteiam a vida do cidadão educador (HYPOLITTO, 2000, p. 102).

Apesar de o argumento e o termo serem os mais próximos do que se conhece a respeito da formação continuada, a própria autora explica que é uma nomenclatura recente e que continua em aprimoramento, ou seja, nomenclaturas mais atuais e adequadas podem surgir. Ainda hoje, apesar de terem se passado alguns anos desde a publicação deste artigo, existem discussões a respeito da conceituação do termo, de acordo com Castro e Amorim (2015). Neste texto, eles discutem que o espaço de formação (inicial e continuada) ideal é aquele “em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo

do processo da sua formação” (p. 51), ou seja, ser autor do seu próprio processo formativo, como defende Freire (1996), é o cenário ideal. Principalmente quando falamos de um processo de ensino e aprendizagem que seja humano e vise, sobretudo, a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Para mediar esse tipo de formação, é necessário que se tenha percorrido um caminho semelhante, pois “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio” (RANCIÈRE, 2017, p. 57).

ARTE NA ESCOLA

A escola de Ensino Básico tem em seus planos a organização de uma estrutura planejada para atender às necessidades dos estudantes, que para além do espaço físico, é focada no atendimento às demandas pedagógicas (NASCIMENTO, 2012), determinadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) - plano que orienta toda a organização estrutural, pedagógica e social da escola. Este, por sua vez, é regido por documentos oficiais como o Plano Nacional da Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Dessa forma, sabemos que a escola, tal como a conhecemos, só é possível devido às sistematizações, planejamentos e definições de metas (numéricas e de conteúdos).

A Arte está entre as disciplinas obrigatórias desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/96, contemplando as linguagens artísticas Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. Porém, como já visto, existe um descompasso entre formação e atuação, uma vez que a formação em nível superior é específica e, nas escolas, ainda se faz presente concepções sobre o ensino da Arte que defendem a polivalência, na qual o professor seria responsável por inserir em seus planos de ensino conhecimentos específicos das quatro áreas da Arte. Além disso, existe um agravante, que é a quantidade de horas/aula destinadas ao ensino da Arte - normalmente se restringe a uma ou duas horas/aula semanais. Estes fatores contribuem para com o enfraquecimento da Arte na escola (BARBOSA, 1989), visto que o professor responsável pela disciplina acaba tendo

que selecionar, dentre os conteúdos disponíveis no PPP, os que ele considera mais relevantes, ou aqueles que ele acredita ter mais domínio - em especial das áreas artísticas para as quais não foi habilitado. Assim, de um lado temos um professor sendo, muitas vezes, obrigada a ensinar aquilo que não compete à sua formação, de outro temos estudantes que acabam por não receber uma formação artística de qualidade/integral, em todas as áreas de conhecimento da Arte.

Na prática, o que a realidade tem mostrado é que a pressão sofrida pelo professor o coloca em uma situação complexa, na qual ele se vê obrigado a seguir determinações, pois são de ordem superior e, assim, acata a conduta e cria maneiras que considera “menos prejudiciais” de fazer com que a Arte chegue aos seus estudantes.

Neste ponto, um fator importante a se considerar é que, historicamente, não existem professores com formação em Arte em número suficiente para atender às demandas de nosso país. Fator que contribui negativamente e, juntando-se aos demais, além de causar prejuízos desastrosos no campo formal do conhecimento em Artes, contribui com a reafirmação de que a Arte é apenas um momento de distração para os estudantes e que, por essa razão, pode ser ajustada ao tempo restante na grade curricular.

Uma das lutas travadas pela área da Arte há tempos, para buscar mudanças do quadro apresentado, é pela mudança nas legislações e nos sistemas de ensino. Porém, trata-se de uma luta árdua e extremamente difícil. Para modificar uma legislação e um sistema de ensino já enraizado há anos é necessária uma complexa organização de frente de luta por parte dos interessados, além de parcerias políticas e institucionais. Como essa é uma mudança que demanda tempo, organização e enfrentamento e, além disso, considerados o descaso da área e uma complexa demanda de trabalho dos professores, estes acabam “vencidos pelo cansaço” e se veem na posição de acatar as determinações e fazer o melhor que podem dentro do tempo de atuação que lhes é determinado.

Com tal enfraquecimento, a Arte muitas vezes é vista de

modo utilitário, ou seja, uma ferramenta útil para cumprir objetivos passageiros como decoração de ambientes para festas típicas, apresentações em datas festivas, produções artísticas para presentear familiares e até mesmo uma possibilidade dinâmica e lúdica de se ensinar assuntos de outras disciplinas.

É certo dizer que a Arte - e cabe dizer também a Arte enquanto disciplina escolar - não se finda nela mesma, ou seja, ela está para além das suas capacidades artísticas específicas. Ela tem profundas contribuições para o desenvolvimento do estudante em sua formação integral, aprimorando os aspectos da vida pessoal, social, política e econômica, ou seja, “[...] ocupa papel importante na formação crítica e expressiva do estudante pela oportunidade de oferecer subsídios para desenvolvimento de atividades que promovam a criatividade e oportunizem o pensamento crítico” (CALDAS *et al.*, 2017, p. 165). Porém, esse nível de elaboração cognitivo só é possível de ser alcançado se a Arte deixar de ser vista apenas como disciplina complementar e restrita, muitas vezes, somente às funções auxiliares.

A disciplina de Artes - assim como o sistema educacional e as demais disciplinas de modo integral - têm sofrido modificações de acordo com a corrente pedagógica adotada em cada período. Por conta disso, a Arte já passou por abordagens metodológicas e concepções distintas - que não cabe esmiuçar aqui por fugir ao assunto central. As tendências pedagógicas atuais têm olhado para as Artes de modo mais complexo e integral, identificando nela objetivos que vão para além do desenvolvimento de habilidades artísticas. Para isso, precisa-se compreender “[...] a importância de um trabalho contextualizado e diferenciado, buscando possibilidades em que exista um diálogo entre os campos de conhecimento e não apenas a utilização submissa de uma área enquanto meio para se ensinar outra” (CALDAS *et al.*, 2017, p. 164). Por exemplo, o estudante vai, durante as atividades desenvolvidas, aprimorar a coordenação motora fina, exercitar a criatividade e conhecer aspectos históricos importantes na teoria artística, mas, além disso, ele pode desenvolver o senso de coletividade, a habilidade de solucionar problemas,

a capacidade de refletir criticamente e a sensibilidade de se colocar no lugar do outro, se apresentando, então, como “uma das possibilidades que tem o educando de relacionar-se com o meio social de forma mais prazerosa” (NASCIMENTO, 2012, n.p.). Porém, este tipo de trabalho deveria estar associado ao trabalho de integração curricular, ou a algum tipo de prática interdisciplinar, não pela banalização dos conhecimentos artísticos que muitas vezes ocorre pela prática da polivalência no ensino da Arte.

BENEFÍCIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO FORMAL DE ARTES

Levando em consideração a definição especificada sobre formação continuada pela LDB e as dificuldades acerca da polivalência em Artes, olhamos para a formação continuada como uma possibilidade de amenizar os impactos negativos apontados. Evidentemente, essa não é a solução ideal e não se pode olhar para ela como definitiva, visto que a melhor solução seria reestruturar todo o sistema educacional e os documentos oficiais, acrescentando à grade curricular as quatro linguagens artísticas como disciplinas individuais, ministradas por profissionais especialistas em cada abordagem. Mas, como essa é uma modificação extensa, complexa e que envolve fatores que estão muito além da vontade de um grupo de pessoas, é possível sim pensar nessa transformação, porém ela só poderá se concretizar em longo prazo. Enquanto essa modificação não acontece, muitos estarão se formando e passando pelo currículo vigente atualmente, então, nos resta pensar em possibilidades de melhorar os processos formativos e diminuir, ao máximo possível, as lacunas existentes entre as linguagens artísticas e a formação específica do profissional docente.

Identificamos na formação continuada uma chance de tornar essa medida possível. Apesar disso, é importante fazer uma ressalva: devido às exigências governamentais e à necessidade de títulos e capacitações para receber bonificações e progressão na carreira, existe, atualmente, um conjunto de opções formativas totalmente heterogêneo, em formatos e de

naturezas distintas - sobre os quais, evidentemente, não se pode atestar a qualidade. Então, é importante que o profissional que se disponibiliza a participar de uma formação continuada, escolha um curso que seja bem estruturado com a intenção de complementar a formação inicial e aprofundá-la (GATTI, 2008). Para isso, o curso precisa ser ministrado por profissionais capacitados e interessados em viabilizar uma troca rica e efetiva.

Feita a ressalva, continuamos para explicar as razões que nos levam a acreditar na formação continuada como uma possível solução paliativa para a formação em Arte de forma a atender a demanda não de uma legislação - esta deve ser contestada por meio de lutas por mudança, como já apontado - mas sim, para atender a uma formação artística de melhor qualidade, que permita ao estudante ter acesso às quatro áreas do conhecimento em Arte, em que ele possa ver e sentir a Arte de forma séria, comprometida e significativa.

Primeiramente, cabe ressaltar que, no assunto sobre o qual tratamos neste artigo, que é a formação continuada para o Ensino de Artes, a formação continuada não surge, obrigatoriamente, para apagar uma falha da formação inicial, até mesmo porque não existe formação inicial em Artes polivalente, ou seja, não é possível graduar-se em licenciatura em teatro e música (pelo mesmo curso), por exemplo. Então, a formação continuada possibilita complementar o conhecimento de outra linguagem artística e trazer melhorias no campo do conhecimento e acesso a ele. A preocupação com a formação continuada existe porque

[...] trata-se de uma necessidade, tendo em vista a natureza inconclusa do ser humano, os limites da formação inicial, bem como a complexidade do trabalho docente e dos seus requerimentos para a prática profissional [...] trata-se de um processo de escuta, discussão e socialização da prática pedagógica, com o intuito de aprofundar modos de seleção, organização e construção do conhecimento (RANKEL e STAHLSCHEMIDT, 2009, p. 77).

Dessa forma, o docente estará em contato com outros estudantes e profissionais em constante atualização, o que auxilia no aprofundamento das discussões em nível científico, na ampliação da rede de contato e no aprimoramento da sua

didática e postura em sala de aula. Além disso, o docente que alicerça sua prática pedagógica em aspectos teóricos e reflexivos está confirmando, pela própria trajetória, a importância de se manter em formação, adquirindo novos conhecimentos (WENGZYNSKI e TOZETTO, 2012).

Pensando no desenvolvimento de conhecimentos artísticos de áreas distintas, um caminho possível, a partir de um processo de formação continuada, é a ênfase no planejamento e realização de práticas integradas, aproveitando temas que sejam afins e que possibilitem um diálogo direto entre duas ou mais áreas artísticas. Por exemplo: ao abordar as vanguardas europeias nas artes visuais, provavelmente muitas pinturas são apresentadas para exemplificar as características do período. Ao mesmo tempo em que aborda os aspectos teóricos das Artes Visuais, o professor poderia realizar uma prática de criação de figuras e/ou cenas improvisadas a partir das pinturas, utilizando os conceitos e as sugestões de jogos de Viola Spolin, autora americana que se dedica ao estudo de jogos de improvisação. A partir das pinturas e do que se sabe a respeito delas (contexto histórico, título etc), o professor poderia criar uma série de estímulos criativos (criação de cenas que representem os quadros, por exemplo) para que os estudantes tivessem a oportunidade de vivenciar uma prática teatral.

A partir deste exemplo queremos ressaltar que, por meio da formação continuada, pode-se pensar em diferentes maneiras de trabalhar conhecimentos das distintas áreas da Arte de forma integrada. Submeter-se a esse processo pode possuir uma relação direta com a mudança que se pretende estabelecer não só no ambiente educacional (e na estrutura falha que compõe o sistema de ensino atualmente), mas também na capacidade crítica e reflexiva dos estudantes.

A formação continuada por estas vias pode contribuir para diminuir as lacunas na formação artística dos estudantes ao mesmo tempo em que, também, pode ser usada como espaço de fortalecimento da própria área da Arte, visto que,

para além do foco em possibilidades de práticas, este deve ser um espaço que congrega reflexão e aprofundamento sobre o atual estado da área de Arte na escola e sobre as possíveis ações conjuntas que podem ser encaminhadas a partir das demandas dos próprios professores e da área, no que se refere tanto às políticas de formação, quanto às políticas que regem estruturação do ensino da Arte na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte - e a educação como um todo, como já dissemos - passou por momentos distintos de tendência pedagógica. Mas, ainda hoje, a Arte é vista de maneira equivocada, como uma disciplina complementar, que auxilia na concretização, de forma dinâmica, do conhecimento de outras disciplinas. Apesar de todas as conquistas e avanços que se materializaram em relação à Arte e seu espaço no ambiente social e escolar com o passar dos anos, ainda assim há um caminho a percorrer rumo ao efetivo reconhecimento da sua importância e valor.

Pensando na estrutura disposta para a arte no currículo escolar e no descompasso entre a exigência para com o docente e a formação oferecida para o exercício integral da função, identificamos a necessidade de um olhar especial para a formação continuada em Arte como espaço para o fortalecimento da própria área diante da comunidade escolar.

Em um primeiro momento, talvez a proposta de uma formação continuada que dê ao professor ferramentas que o permitam desenvolver propostas associadas às áreas da Arte que são distintas de sua formação inicial parece um fortalecimento da polivalência. Porém, acreditamos na necessidade de olhar com mais cautela para a formação continuada no que se refere à Arte na escola. Após as reflexões aqui apresentadas, ousamos dizer que ela (a formação continuada) pode servir como solução paliativa para os problemas emergentes no ensino da Arte na escola atual. Entre as consequências positivas desse processo formativo, listamos: a conquista do espaço do

docente e da disciplina de Artes no ambiente social e escolar, na medida em que o professor busca se manter atualizado e renovando as discussões no campo da Arte; a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, o aprofundamento das discussões e trocas em sala de aula, tornando o processo de ensino e aprendizado em Artes menos fragilizado e limitado e, por fim, a união da classe de docentes, artistas e pesquisadores e a confluência dos discursos de fortalecimento da luta a favor da Arte como campo de pesquisa científica.

Por fim, apesar das limitações existentes nesta discussão, ainda em andamento, a respeito dos entraves da formação continuada, consideramos que ela pode servir como alternativa viável, tendo em vista as condições da sociedade contemporânea, para amenizar os impactos negativos da docência em Artes no ensino regular.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Anna Mae. *Arte-Educação no Brasil, Realidade hoje e expectativas futuras*. Estud. av. v.3 n.7 São Paulo set./dez. 1989.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] *República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 8 de agosto de 2018.

CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina; POPI, Janice Aparecida. A interdisciplinaridade em arte: algumas considerações. *Revista NUPEART*, Florianópolis: UDESC, v. 17, n. 17, 2017, p. 163-173.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. *Integração-ensino-pesquisa-extensão*, São Paulo, n. 21, p. 101-103, 2000.

NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. Ensino de Arte: Contribuições para uma aprendizagem significativa. *II Encontro FUNARTE – Políticas para as artes: interações estéticas em rede*. 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 192p.

RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. Profissão Docente. *IESDE Brasil S.A*, 2009, 156 p.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012.

Oficina de formação continuada em Teatro: as adversidades provenientes do sistema político educacional

Rafaela de Mattos
Mileni Vanalli Roéfero
Amanda Dias Saldan

Recebido: 18/08/2018
Aprovado: 06/11/2018

Este artigo algumas reflexões acerca dos resultados de uma oficina de formação continuada em Teatro realizada com professoras que atuam com a educação infantil em um município do norte do Paraná. A partir dos relatos apresentados pelas professoras participantes e das observações realizadas, identificamos a importância da formação continuada para os docentes. Por essa razão, o objetivo deste artigo é identificar, partindo dos relatos da oficina, algumas das deficiências em nossas políticas públicas no que se refere à formação, analisando a interferência das mesmas no processo de formação continuada. Como objetivos específicos, buscamos: discutir sobre a postura pela busca de soluções imediatistas e alguns comportamentos, por vezes, defensivo apresentado pelas participantes durante a realização do curso; identificar e por em discussão algumas das legislações vigentes da educação no que se refere às projeções para a formação continuada no Brasil. Os principais autores trazidos para a essência das discussões apresentadas são do campo das Artes Cênicas, em especial, do Teatro Educação. Utilizamos Spolin, 2010; Ryngaert, 2009; Slade, 1978; Sardelich, 2001; Dias, 2014; entre outros.

Palavras-chave: formação continuada; teatro; educação.

INTRODUÇÃO

As inquietações que originaram este artigo decorrem das observações realizadas durante a oficina de formação continuada em teatro aplicada à professoras que atuam com a educação infantil em um município do norte do Paraná. Antes de tudo, é importante visar que grande parte das participantes, exceto um, eram mulheres. Deste modo, ao tratarmos do coletivo, utilizaremos o gênero feminino.

A oficina ocorreu às sextas-feiras, entre os dias 06 e 28 de Abril, totalizando quatro encontros de 4 horas cada, com dois grupos de educadoras, um no período da manhã e outro no período da tarde, completando sessenta participantes. Como o planejamento realizado se deu da mesma forma em ambas as turmas e as reflexões geradas em cada uma delas são

complementares, optamos por acoplar os grupos e referirmo-nos a eles de maneira conjunta.

Esta mesma proposta de oficina já havia sido realizada anteriormente, em outros formatos, para públicos distintos, tendo resultado considerados satisfatório¹. Posteriormente, as autoras deste artigo foram convidadas, pelas representantes da Secretaria da Educação do município em questão, para ministrar o curso voluntariamente a professores de seus centros de educação infantil. Essa parceria surgiu por intermediação de um dos projetos do programa PIBID de uma universidade também da região norte do Paraná. Por meio da coordenação do projeto foi estabelecida contato com a Secretaria de Educação para a viabilização da proposta aqui apresentada. Isso porque, em princípio, esta era uma das ações vinculadas ao projeto PIBID, em uma de suas frentes: formação de professores. O objetivo da oficina era apresentar metodologias possíveis para o trabalho teatral a partir de jogos e discutir sobre os benefícios da sua inserção em sala de aula, a saber: capacidade de desenvolver trabalho em grupo, senso crítico, comunicação, tomada de decisão, diálogo, escuta, respeito, improvisação, coordenação motora e afins. Como o passar das diferentes experiências a proposta tomou corpo e foi replanejada para atender a demanda de formação inicial em Teatro para professores que atuam na educação infantil.

Adentrando na proposta do curso ofertado, o dividimos em três categorias de jogo, com público alvo, tema e autores e autora distintos, que são: a primeira, de jogo dramático infantil, guiada pelo autor Peter Slade que enfatiza a importância da realização do jogo dramático como uma forma “da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (1978, p. 17-18), desde a mais tenra idade até a adolescência; a

¹ A primeira realização da oficina se deu em formato reduzido (4h) e foi para o grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ao qual as autoras pertenciam. Entre os participantes, estavam estudantes de Música e Artes Cênicas. A segunda aplicação da oficina se deu em um Encontro de Licenciaturas, na UNISINOS - RS, também em formato reduzido. Participaram estudantes de teatro, música, biologia e pedagogia.

segunda, de práticas coletivas com jogos dramáticos e teatrais, embasada por Viola Spolin e Jean Pierre Rynngaert que revela o jogo como possibilidade vantajosa para qualquer praticante, sejam atores ou não atores; o foco dos autores e, conseqüentemente, da categoria, está no olhar para os benefícios desenvolvidos pelo exercício e não no resultado final. Por fim, a terceira e última categoria é a dos jogos politizados, tendo como base o brasileiro Augusto Boal, que desenvolveu teorias e metodologias que uniam a prática artística ao debate político, visando a emancipação política e social do sujeito. A mesma finaliza a formação no intuito de apresentar discussões possíveis por meio do teatro e também como forma de provocar o olhar crítico e reflexivo das educadoras a respeito da sua função, do ambiente de trabalho e das políticas que regem a docência. Assim, a intenção da oficina era que, por meio das categorias, os participantes pudessem conhecer teorias e propostas práticas de autores distintos e refletir a respeito de cada uma delas.

Durante as discussões na oficina notamos diversos comportamentos das participantes que destoavam do “esperado” (tendo em vista que eram docentes trabalhando com arte de maneira direta e indireta), como a busca constante por materiais prontos, a dificuldade e o receio de compreender a prática teatral e a postura contraditória enquanto alunas. Cada dificuldade encontrada nos motivou a tentar compreender, de modo sistemático, os seus fatores, que nos levavam a crer, a princípio, que advinham de um sistema político e social que desvaloriza os educadores e a profissão docente. Sendo assim, o artigo visa identificar esses problemas e discuti-los, para que possamos perceber o impacto dessas falhas na formação continuada (neste caso, em teatro) e repensar meios de modificá-los.

Essa análise será feita a partir de uma revisão bibliográfica, utilizando os relatórios das práticas realizadas com as professoras da educação infantil e dialogando as legislações vigentes com materiais bibliográficos referentes à pedagogia teatral, de modo a identificar as lacunas existentes entre a teoria e prática.

OS DESDOBRAMENTOS DA OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEATRO COM O GRUPO DE PROFESSORAS DOS CMEIS

O grupo participante da oficina era composto por professoras atuantes nos primeiros anos da educação infantil, abrangendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Segundo relatos das participantes, a formação inicial da maioria era o magistério e a pedagogia. Todo o grupo de participantes atuava na educação infantil. A divulgação da oficina ficou sob responsabilidade da própria Secretaria da Educação, então não esteve sob nosso domínio o conhecimento dos critérios de chamamento, mas soubemos, superficialmente, por meio dos relatos de algumas professoras, que esse convite se deu por parte de um membro da Secretaria da Educação, advogando em favor dos benefícios que essa experiência poderia trazer ao trabalho em sala de aula com as crianças.

Em um primeiro momento, ao levantarmos questões relacionadas à presença da linguagem teatral nas práticas com as crianças, recebemos a resposta de que não havia abordagem teatral nos trabalhos que elas realizavam na escola. No entanto, as participantes afirmaram que o jogo fazia parte da vivência escolar das crianças, por meio da música ou da própria brincadeira.

A estrutura da oficina continha uma abordagem prática. As professoras participavam dos jogos, a fim de possibilitar vivências com as práticas teatrais propostas. Posteriormente, apresentávamos e discutíamos os conceitos teatrais que estavam na base estrutural de cada uma das dinâmicas. Todos os materiais usados, tanto para a realização das práticas, quanto de suporte teórico, correspondiam aos estudos dos seguintes autores: Peter Slade (1912 – 2004), Viola Spolin (1906 – 1994), Jean-Pierre Rynngaert (1914 – 2007) e Augusto Boal (1931 – 2009). Eles foram organizados em três categorias: Jogo Infantil, Jogos de Improvisação e Jogos como dispositivo para emancipação.

A estrutura dos planejamentos para cada encontro semanal continham: alongamento coletivo; jogo de aquecimento; jogo dramático introdutório (para trabalhar energia e/ou foco); jogos

diversos voltados a cada tema, de acordo com a abordagem/autor cerne do encontro; e roda de conversa, para obter o feedback das participantes e discutir as teorias que antecedem tais práticas. No primeiro encontro da oficina, as práticas se voltaram à estrutura do jogo dramático, de acordo com os estudos do autor Peter Slade², possibilitando que o início da oficina se desse de forma amena. Já no segundo encontro, com o início da abordagem de atividades propostas pela autora Viola Spolin, que usa da improvisação como meio de desenvolver a espontaneidade do grupo, algumas professoras hesitaram em participar de atividades, pois estas envolviam jogadores e plateia (Jogos Teatrais). Compreendemos este comportamento, já que possivelmente a oficina foi um dos primeiros contatos das professoras com as propostas teatrais e demandaria maior tempo de vivência para as mesmas se habituarem com as práticas.

Jean-Pierre Ryngaert, um dos autores da segunda categoria de jogo, prevê alguns comportamentos possíveis no jogo, sendo eles positivos ou negativos. Para ele, este receio de jogar chama-se inibição e

[...] é uma dificuldade familiar ao jogador iniciante, talvez a mais comum. Comodamente definida como um 'bloqueio', ela se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos (RYNGAERT, 2009, p. 45).

Deste modo, o autor afirma que o mediador da oficina deve se atentar ao tempo do grupo, mantendo-se paciente com as atitudes iniciais dos participantes. Porém, como o nosso objetivo formativo é o de passar por um percurso de aprimoramento de educadores, investimos em jogos que se equilibravam entre propostas iniciantes e avançadas da prática teatral.

Com o encaminhamento das práticas desenvolvidas, o grupo apontou que alguns dos jogos realizados eram semelhantes aos trabalhados no cotidiano escolar e não eram nomeados

² A ordem de realização das categorias foi estabelecida considerando também o processo de desenvolvimento das educadoras participantes, visto que se torna mais didático um caminho iniciado por meio de jogos tradicionais e seguidos de jogos que visem o coletivo e que, de pronto, não proponham ao grupo a experiência da exposição e da relação com a plateia.

como um fazer teatral, visto que este é vinculado à concepção de contemplação, apresentações, cenas, homenagens e afins. Identificamos, neste momento, um equívoco conceitual, que nos fez compreender que o termo jogo teatral, ou seja, aquele que contém a presença de um grupo improvisando no espaço de jogo e uma plateia que assiste a ação (SPOLIN, 2010) aparentemente não é apresentado na escola com essa nomenclatura técnica.

Ainda assim, a prática de jogos dramáticos, ou seja, aqueles que envolvem o grupo em uma única ação e que todos atuam simultaneamente (SLADE, 1978) aproximou-se, diversas vezes, do repertório do grupo que traziam comentários como “essa brincadeira já foi feita na turma, mas o formato era diferente” ou “esse jogo me lembra muito aquela brincadeira que as crianças gostam” etc. A partir desses comentários, percebemos que o jogo teatral não está tecnicamente atrelado ao repertório e à prática das docentes, mas o jogo dramático infantil está.

Ao longo do curso, foram observados em alguns momentos uma aparente falta de concentração, desinteresse e certos tipos de desordem, identificados por algumas das reações diante das proposições de atividade encaminhadas pelos ministrantes da oficina. Interessante observar que estes comportamentos são os mesmos adotados pelos alunos em sala de aula e que são veementemente repreendidos pelos professores, em seu próprio discurso. No caso desta oficina, eram professoras, portanto, que estavam reproduzindo o comportamento do qual elas mesmas reclamavam enquanto docentes.

Esta conduta não inviabilizou a realização da oficina tal como foi planejada, mas gerou a reflexão não só na equipe ministrante, mas nas participantes também, visto que uma professora, após uma atividade agitada, assumiu que elas estavam se assemelhando aos alunos que repreendem. Essas atitudes relacionadas ao “mau” comportamento foram detectadas ao longo de toda a oficina e, em cada momento desse, tentávamos orientar a retomar a concentração.

Tais reações por parte das professoras participantes se tornaram mote para importantes questionamentos e reflexões posteriores.

A RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS TEATRAIS EM SALA DE AULA

Uma das constatações encontradas a partir da observação do comportamento das professoras participantes foi a busca por materiais passíveis de reprodução nos seus espaços de trabalho. Como foi apresentada, a estrutura da oficina não se objetiva na prática de jogos na educação infantil, mas busca abranger uma série de leituras a respeito da prática teatral por meio de jogos e a sua aplicabilidade no espaço escolar em diversos níveis de ensino. Contudo, a mesma foi realizada com professoras dos centros de educação infantil e foi perceptível a resistência e a desvalorização do grupo diante de jogos que, segundo elas, não eram cabíveis de serem trabalhados com crianças.

Essa concepção instrumentalizadora da arte também foi observada por Sardelich (2001, p. 150), ao pontuar que esse equívoco ocorre “[...] pois entendem-na [a arte] como atividade auxiliar, recreativa, como meio para alcançar outros fins e não pelos valores que ela possui em si mesma”. Dias menciona um relato semelhante, visto que “[...] ao considerarmos o contexto de trabalho dos professores com as crianças e mesmo da formação continuada, é comum que a ideia de transmissão seja tomada como ação que faz passar algo, quase que automaticamente, de um sujeito a outro” (2014, p. 20), ou seja, percebemos que, mesmo aqueles professores que se disponibilizam para as práticas de formação continuada (o que pressupõe compreender o conhecimento em constante transformação), demonstram estar à espera de uma metodologia prescritiva e infalível.

Apesar do erro se manifestar na fala do professor, ele é resultado de uma série de fatores, advindos de dimensões superiores à própria prática docente. Sardelich nos mostra que “É como se a escola só se interessasse pelo saber usar e não pelo saber fazer” (2001, p. 146) e essa identidade adotada pela escola é reflexo, ainda, da camada superior: “Os sistemas com administração centralizada [...] demonstram uma atitude

na qual predomina a heteronomia sobre a autonomia” (2001, p. 146). Ou seja, o problema manifesto pelo docente em sala de aula é produto da orientação do próprio colégio que, por sua vez, está seguindo a identidade metodológica e política adotada pelas instâncias superiores.

Além disso, existem outros procedimentos extremamente prejudiciais à qualidade do ensino ofertado nas escolas, quais sejam: falta de incentivo à formação continuada e ao aperfeiçoamento docente (SARDELICH, 2001), escassez de recursos e ambientes adequados, carga horária excessiva, poucas horas para estudo e planejamento, etc (SCHEIBE, 2010).

Um dos problemas considerados por Cruz e Lüdke (2005) em relação a atuação desses profissionais, diz respeito à própria formação. Segundo as autoras, os cursos de licenciaturas se estruturam a partir da separação entre os conteúdos pedagógicos (didática, por exemplo) e os conteúdos básicos das disciplinas específicas da área. Deste modo, ocorre uma dicotomia entre os que se caracterizam por serem específicos e/ou pedagógicos. Ou seja, ao se ensinar o Renascimento, por exemplo, prima-se pela apresentação dos conteúdos que envolvem este período histórico, deixando em segundo plano a maneira de ministrá-lo. De acordo com as autoras, isso se deve ao fato de haver uma diferença entre os docentes responsáveis por essas disciplinas no ensino superior que são formados, em sua maioria, em cursos bacharéis.

No entanto, salientamos que uma das características imprescindíveis à atuação do educador é a de sempre buscar o conhecimento e estar atento às transformações que ocorrem em níveis históricos e geográficos, em prol tanto do seu próprio reconhecimento enquanto sujeito como em prol de melhorias em nível profissional. Deste modo, Sardelich (2001, p. 141) afirma que o educador deve assumir a sua posição de sujeito incompleto e buscar conhecimentos que ultrapassem a sua formação inicial. Ou seja, este profissional deve se destacar pelo comprometimento com as atividades que se propõe a realizar, buscando uma atualização da própria prática docente.

Dias destaca que a formação continuada visa o “[...] reconhecimento do desconhecido como possibilidade de produzir sentido” (2014, p. 17). Por esta razão, a oficina ministrada se configurou com uma abordagem teórico-prática pela perspectiva de que os professores devem experimentar cada proposta, participando ativamente do processo formativo. Da mesma forma, a experiência efetiva possibilita a identificação do fazer teatral e o reconhecimento do mesmo em meio às práticas escolares não denominadas como tal.

Deste modo, a ideia da formação continuada buscou suprir essa necessidade ao estimular o aprendizado de conteúdos que dialoguem com o espaço de atuação do professor; ampliar a compreensão acerca da importância do teatro nos espaços de ensino e discutir o papel reflexivo e crítico do educador, rompendo com a prática da reprodução de materiais e com o isolamento dos conteúdos.

O primeiro tópico relaciona-se à possibilidade de os jogos dramáticos e teatrais enriquecerem o repertório dos profissionais, pois realiza uma discussão que amplia a valorização e os objetivos das atividades. Os meios didáticos para atuar em sala de aula são flexíveis e o objetivo da formação é apresentar recursos para que os professores e as professoras conduzam o processo de ensino-aprendizagem de forma menos rígida.

Ao segundo tópico, trazemos a seguinte reflexão: tendo em vista que a área de atuação das profissionais que acompanhamos no decorrer deste trabalho não se volta ao fazer teatral, entendemos a insegurança apresentada pelo grupo ao experimentar essa linguagem. Como citado anteriormente, essas práticas já se faziam presentes no cotidiano das docentes de forma indireta, e conhecer o trabalho teatral sistematizado por autores e autora, por meio de práticas seguidas de materiais e discussões teóricas, pode vir a contribuir com a desmistificação do teatro na escola.

Por fim, o último tópico tornou-se central nas discussões posteriores às práticas referentes às propostas do autor

Augusto Boal. Para as professoras participantes, reflexões sobre a profissão docente, bem como sobre as políticas que estruturam a educação brasileira, são determinantes para que possam questionar e participar ativamente do sistema político. “O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade” (BOAL, 2015, p. 15). Por isso que a categoria dos jogos de Boal foi tão providencial: ajudou a enriquecer a reflexão a respeito da importância do pensamento crítico na docência.

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os programas de formação continuada possuem grande significado no campo da docência. Entende-se que os professores e as professoras, na sua função de educadores, precisam manter seus estudos ativos a fim de atualizar e aperfeiçoar a sua prática na sala de aula. Rangel e Pletitsch (2012) entendem que o processo de formação desses profissionais deve ser compreendido de forma única, não fragmentada, ou seja, a formação continuada pertence ao processo formativo como um todo e deve estar relacionada à formação inicial.

Além disso, a formação continuada tem função importante no que diz respeito à atualização dos conteúdos e ao entendimento de que nenhuma formação é “acabada” o suficiente para se restringir a um único período de estudos; ou seja, uma graduação não é o suficiente para se aprofundar nos conteúdos ou entrar em contato com a maior quantidade de assuntos possível. Isso ocorre porque a ciência se modifica constantemente, na medida em que os cientistas se aprofundam nas pesquisas a nível de pós-graduação e é importante que os demais profissionais conheçam as novas proposições teóricas da sua área e as atuais demandas educacionais. Além da modificação no campo teórico da formação, existem também as modificações sociais, políticas e econômicas, que interferem diretamente no mecanismo dos processos formativos e exigem um profissional preparado para

lidar com elas - o que não é possível se eles não se mantiverem em formação, seja por meio da troca de experiências com outros profissionais da área, seja pela participação em grupos de pesquisa seja em cursos de capacitação.

Para que essa atualização seja constante e recorrente, é necessário haver incentivo nos níveis municipais, estaduais e federais, mas o mesmo só ocorre se estiver regulamentado legalmente. Pensando nisso, buscamos na Lei de Diretrizes e Bases 9.396/96 - legislação que rege o sistema de educação no Brasil - capítulos que versassem sobre formação continuada. No âmbito da docência, especificamente - que é o assunto do qual trata este artigo -, o capítulo IV da Seção V, intitulado "Da educação superior", afirma que é função da educação superior possibilitar a formação inicial (graduação) bem como colaborar com a formação continuada. Mais a frente, no Título VI "Dos profissionais da educação", o parágrafo primeiro do Art. 62 garante que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios devem promover a formação inicial e a continuada e, no parágrafo segundo, a formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério constam como possíveis de serem submetidas à educação a distância.

As informações constantes na legislação geram reflexões no campo da exequibilidade das garantias. As leis autorizam e garantem a formação continuada, mas a sua aplicação fica a critério dos estados, municípios e instituições. Além disso, a falta de detalhes na Lei ameniza a eficácia da promessa, interferindo em sua aplicabilidade e qualidade, visto que os critérios de execução, a regularidade do curso e demais detalhes não são fornecidos e especificados, deixando a cargo do feitor do trabalho.

Além da LDB, aprofundamos a análise estudando o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014, cujas metas são traçadas em uma perspectiva de 10 anos, ou seja, as 20 metas definidas neste documento devem estar cumpridas até 2024. Como o objetivo deste artigo é olhar para as políticas de formação para a educação continuada, destacaremos as metas que tenham enfoque sobre isso.

A partir da meta 14 até a 16 encontramos determinações à respeito da formação inicial e continuada no Brasil, de modo direto ou indireto. Na redação da meta, além da explicação e apresentação de dados comprobatórios, são apresentadas as estratégias que serão utilizadas para atingir o objetivo.

A meta 14 visa aumentar o número de matriculados na pós-graduação *strictu sensu* e, conseqüentemente, elevar o número anual de titulados. Para concretizá-la, buscarão aumentar o financiamento das pós-graduações, ampliar a oferta de programas de pós-graduação e afins.

A meta 15 pretende instaurar a política de formação específica (em licenciaturas ou cursos específicos) dos profissionais da educação básica. Uma das estratégias para atingir essa meta é a reformulação curricular das licenciaturas e a articulação entre a formação universitária e as exigências da educação básica.

Em relação à meta 16, objetiva-se ampliar, até 2024, o número de profissionais com pós-graduação a cinquenta por cento a mais do número atual, garantindo "[...] a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2014, p. 12). O PNE atesta que este trabalho, na qualidade do padrão educacional, se orienta a partir de "[...] investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação" (p. 51).

Da mesma maneira, é importante que existam medidas que beneficiem os professores no processo de capacitação gerando bonificações salariais e planos de carreira "[...] de modo a garantir condições para a realização satisfatória dessa formação" (p. 52), visando o aperfeiçoamento desses profissionais em suas áreas de formação e atuação e em relação às mudanças no meio escolar.

Ainda sobre a meta 16, entende-se que deve haver "[...] esforços articulados dos entes federativos para dimensionar a demanda por formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas" (p. 51). A menção, elencada como uma das estratégias para o cumprimento da

meta, dialoga com a discussão do presente artigo referente à precariedade das ofertas de formação continuada e as lacunas apresentadas na legislação. Como pudemos perceber nos trechos destacados da LDB, a garantia da formação continuada apresentada na lei de forma pouco delineada permite que hajam lapsos no seu planejamento; desta forma, se faz necessário que o poder público atue ativamente no processo estrutural da formação continuada no Brasil e mantenha viva a discussão e a concretização da mesma. Não basta estabelecer um prazo e um resultado a ser atingido quando não se sabe claramente o caminho que precisa ser percorrido para alcançá-lo, ou seja, existe uma data limite, uma meta a ser alcançada, mas não se estabeleceu um planejamento coerente para aproximar o campo real do ideal.

Após realizar a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN), notamos que é predominante a comprovação das contribuições da formação continuada para os docentes atuantes, auxiliando na educação infantil, EJA, educação especial, quilombola e até mesmo na reflexão sobre os direitos humanos no contexto escolar. Além disso, há orientação na formulação e no manejo dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica.

[...] no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana (DCN, 2013, p. 59).

Essa perspectiva nutre o papel da formação continuada no processo de atuação do profissional da educação, visto que a escola, as metodologias de ensino-aprendizagem, a política e, sobretudo, a sociedade, estão em constante processo de construção. Além disso, compreendemos que a complexidade da atuação de um professor/professora se estende à quantidade de estudantes, às características econômicas/sociais da turma, ao

período e faixa etária em que os alunos se encontram, ao espaço físico de trabalho, aos aspectos culturais da região, dentre outros fatores. Segundo Gomes e Santos, “A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo a partir das dúvidas reais do professor, para além de sua tarefa, para além de si mesmo, constitui-se na condição para que se proceda uma formação mais articulada e coerente com a realidade” (2004, p. 4). Neste sentido, são apresentadas algumas determinações que repercutem diretamente no trabalho e na formação deste profissional:

Para a formação inicial e continuada dos docentes, portanto, é central levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que assim se expressa: I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Além desses domínios, o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. [...] Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais (p. 58).

Diante do que foi mencionado, pudemos identificar que há, nos documentos legislativos referentes à educação no Brasil o reconhecimento da necessidade da formação continuada no processo formativo do profissional da educação, contudo os mesmos documentos pouco se responsabilizam pelo modo com que esta atividade será efetivada. Estratégias foram determinadas, de fato, mas são espaçadas e genéricas, o que mantém um caráter impreciso. Não são delimitados números mínimos de ofertas para cada secretaria de educação, nem exigências de

carga horária anual para cada docente e nem mesmo um tópico que garanta a constância da mesma.

Tendo em vista as legislações analisadas, compreendemos que muitos comportamentos das professoras participantes, apontados no decorrer da oficina, são reflexos de um sistema muito maior, ou seja, elas não dão a devida importância e credibilidade à formação continuada, porque as instâncias superiores não o fazem primeiro. Para corrigir esse equívoco, a mudança deve ocorrer na raiz do problema, para que assim tudo o que se desenvolve a partir dele seja também atingido e modificado.

Assim, a oficina desenvolvida, aplicada e analisada buscou apresentar metodologias possíveis que contemplem a prática teatral nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, de modo que dialogassem com o respectivo conhecimento prévio dos e das professoras do Ensino Básico, visando um processo crítico-reflexivo por parte dos docentes para a devida articulação com os conteúdos ministrados. Tendo em vista a existência de políticas públicas pouco adequadas para se tratar dessa especificidade educacional, entendemos que há um longo caminho a ser percorrido para obtermos um programa de formação continuada eficiente que garanta aos profissionais da educação a oferta de cursos - conforme está descrito na legislação - que visem e possibilitem a melhoria efetiva do sistema de ensino no que tange a atuação do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de formação continuada de professores dos centros de educação infantil, analisada neste artigo, teve como objetivo apresentar e experienciar possibilidades metodológicas do campo teatral a serem levadas à sala de aula. Para isso, levamos autores distintos e propostas que caminham desde jogos para crianças até o jogo como reflexão social, possibilitando às participantes conhecer e experimentar na prática diferentes aspectos do jogo dramático e teatral,

perpassando por métodos e práticas distintas. A partir disso, elas teriam liberdade para selecionar e adaptar o que levariam às suas respectivas salas de aula. A metodologia utilizada exigia participação ativa em nossos planejamentos, pois defendemos que não é possível conhecer efetivamente as propostas de jogo de teatro apenas lendo ou ouvindo sobre elas, é necessário vivenciá-las. Fazê-las. Defendemos, também, que essa prática se realize de forma divertida e prazerosa, possibilitando a expressão de todo o grupo e relacionando com a sua realidade profissional e social.

As questões trazidas para análise neste artigo foram, especificamente, duas situações inesperadas, a saber: o interesse por materiais replicáveis e o comportamento imaturo do grupo durante as atividades. Ao buscar autores com os quais pudéssemos dialogar a respeito dessa temática, identificamos outras discussões sobre a desvalorização da formação e os impactos negativos que essas consequências traziam para o ensino regular. Por conta disso, decidimos buscar uma definição oficial nas legislações vigentes para a Educação a respeito da formação continuada e as determinações para fazê-la ser efetivada. Ao analisarmos os documentos (DCN, LDB e PNE), compreendemos que a raiz do problema é estrutural, ou seja, todas as “adversidades” das quais nos queixamos no início deste trabalho não eram dificuldades particulares e exclusivas daquele grupo em específico, mas o reflexo da desvalorização da profissão docente decorrente da má elaboração das políticas públicas vigentes.

A partir disso, pudemos concluir que a busca por materiais replicáveis é resquício de um ensino tecnicista e imediatista, voltado mais para os resultados do que para os processos de ensino e aprendizagem. O segundo tópico de análise, sobre a postura de aparente desinteresse, por vezes observada durante as oficinas, pode ser lido, em parte, como resultado do pouco incentivo (moral e financeiro) que se atribui à formação continuada ou da falta de compreensão da importância deste trabalho para a melhoria dos processos na sala de aula. Em

ambos os casos, parte das conclusões esbarram na mesma questão: se houvessem políticas públicas elaboradas de modo sistemático e pontual, possivelmente os cursos de formação continuada teriam mais recorrência, sentido (para os participantes) e resultados efetivos na mediação entre a teoria e a prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Cosac Naify: São Paulo, 2015, 320 p.
- BRASIL, *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.
- BRASÍLIA, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASÍLIA, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. 10ª edição. 2014.
- DIAS, Cristina Rocha. A função do professor com crianças pequenas: impasses frente ao enigma do infantil no contexto escolar. *Dissertação de Mestrado*, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2014, 117 f.
- LÜDKE, Menga; DA CRUZ, Giseli Barreto. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- RANGEL, Danuza da Cunha. PLETITSCH, Vera Lucia. *Formação de professores de Artes Visuais e educação continuada*. Danuza da Cunha Rangel. 2012. UENF.
- RYNGAERT, Jean Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SANTOS, Fabiane Konowaluk. GOMES, Kelinês Cabral. *O professor... de quem estamos falando mesmo?*. PUCRS. 2004.
- SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na Educação Básica. *Cadernos de pesquisa*, n. 114, p. 137-152, novembro/2001.
- SCHEIBE, Leda. *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981 - 1000, jul.-set. 2010.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Ca'fé' no rearranjo – o ensino coletivo do violão na formação de professores por meio da aprendizagem colaborativa e do rearranjo

Fernando Henrique Pereira

Recebido: 19/08/2018
Aprovado: 29/10/2018

Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os processos de ensino e aprendizagem do violão na formação de professores tendo como fundamento a prática do rearranjo e a aprendizagem colaborativa. As ações de reestruturação musical foram pautadas sobre a proposição de rearranjo desenvolvida por Penna e Marinho (2010) e a aprendizagem colaborativa foi ao encontro do apresentado por Torres, Alcantara e Irala (2004). O campo de pesquisa foi uma turma do curso de Segunda Licenciatura em Música pelo PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores, na disciplina "Instrumento - Violão II". Em todas as aulas foram levados os conceitos do rearranjo e da aprendizagem colaborativa. No decorrer das aulas, definimos o repertório e trabalhamos na reestruturação delas, por meio de algumas dinâmicas. A construção dos dados foi realizada por meio da categorização e análise dos relatórios das aulas e da entrevista de reflexão em grupo. Como resultados apresento a concepção da turma sobre o processo de ensino realizado e como reproduziram em suas respectivas ações docentes.

Palavras-chave: Rearranjo, reestruturação musical, aprendizagem colaborativa, ensino coletivo.

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A pesquisa, de cunho qualitativo, caracterizou-se como uma pesquisa-ação e teve como ferramentas para a construção dos dados documentos (projeto político pedagógico - PARFOR, ementa da disciplina e relatórios das aulas) e entrevista. O campo desta pesquisa foi um contexto de ensino de música na disciplina de violão coletivo II, do curso de Graduação - Segunda Licenciatura em Música do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), na qual atuei pelo estágio supervisionado III e IV do curso de Graduação - Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Foram doze encontros de duas horas/aula cada, que

aconteceram aos sábados, quinzenalmente, no Departamento de Música - UEM.

A escolha do tema foi baseada em uma experiência anterior, vivida enquanto estagiário do curso de Graduação em Música em uma escola de Educação Básica na qual realizei uma proposta de ensino de música tendo como foco o rearranjo. Após essa experiência, o convite para estagiar nas disciplinas de Violão do PARFOR foi compreendido por mim como uma oportunidade de promover uma experiência de ensino a partir da prática de rearranjo na formação de professores.

O objetivo da pesquisa foi analisar os processos de ensino e aprendizagem do violão na formação de professores tendo como suporte teórico a abordagem colaborativa e a prática do rearranjo. Os objetivos específicos foram: 1. Apontar as possíveis contribuições da abordagem colaborativa na prática do rearranjo na aprendizagem do instrumento; 2. Analisar as concepções dos participantes em relação à prática específica do instrumento; 3. Averiguar o próprio processo de desenvolvimento musical dos participantes a partir da abordagem sugerida na pesquisa; 4. Refletir sobre a proposta de ensino do violão realizada no que se refere à formação de professores de música.

Os professores PARFOR, como os chamo neste artigo, são profissionais que atuam na Educação Básica que buscam uma segunda formação, no caso, a Licenciatura em Educação Musical. Dessa maneira, a pesquisa analisou um ensino coletivo de violão baseado nas propostas de rearranjo e aprendizagem colaborativa, abordando também em como essas ações refletem nas práticas docentes da turma em seus respectivos locais de trabalho.

Como aporte teórico metodológico utilizei os conceitos de rearranjo, na perspectiva de Penna e Marinho (2010), a aprendizagem colaborativa e os conceitos e fundamentos sobre o ensino coletivo de música. Isso, para compreender como a educação musical discute o tema e, então, dar melhores encaminhamentos ao trabalho no coletivo, conforme o proposto para a disciplina Violão Coletivo.

APONTANDO OS CAMINHOS TEÓRICOS

ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO

De acordo com Teixeira (2008), o ensino coletivo de instrumento musical pode ser considerado como um facilitador para o processo de democratização do ensino da música. Assim, o mesmo vem a ser uma ferramenta que auxiliará para um ensino de música mais abrangente. Para Oliveira (1998),

o aprendizado em grupo tem como consequência um estímulo adicional ao desenvolvimento do aluno, diminuindo consideravelmente o tempo gasto no aprendizado dos princípios básicos da técnica instrumental. Para a maioria dos iniciantes, as primeiras tentativas de produção do som nos instrumentos de corda são extremamente desagradáveis se ouvidas individualmente. Entretanto, se executados em um grande conjunto, estes sons tornam-se bastante aceitáveis devido à fusão das sonoridades. O êxito inicial gera, no aluno, uma dose de satisfação pessoal bastante elevada, estimulando-o a continuar o aprendizado. (OLIVEIRA, 1998, p.20).

Segundo o autor, o ensino coletivo atua também como algo motivador, principalmente para os iniciantes, visto que a sonoridade produzida em conjunto é mais agradável, estimulando os alunos a continuarem no processo, pois alcançam resultados sonoros mais satisfatórios do que se estivessem executando individualmente.

Sobre essa relação entre os estudantes durante o processo de aprendizagem, Cruvinel (2005) aponta que:

o ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo. (CRUVINEL, 2005, p. 80).

Dessa maneira, a interação dos alunos contribui para um maior aperfeiçoamento individual dos mesmos em relação ao desenvolvimento musical, em que entendem que fazem parte do meio e que sua contribuição é importante, logo assumem responsabilidades, bem como aumentando a cooperação entre eles.

Cruvinel (2004), afirma que a busca pelo ensino coletivo e os resultados satisfatórios do mesmo são pelos seguintes motivos:

1) é eficiente como metodologia na iniciação musical; 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 3) o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento; 4) teoria musical é associada a prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) o baixo índice de desistência; 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a auto confiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros; 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania e para a mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição dos alunos; 9) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da auto-valorização, da auto-estima; do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e a união do grupo; 10) a didática e metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e as necessidades de cada grupo (CRUVINEL, 2004, p. 34).

Logo, esses fatores contribuem para a ideia de que o ensino coletivo pode ser uma maneira eficaz de se promover o aprendizado. Em relação ao violão, o mesmo vem a somar com a proposta do ensino coletivo, podendo contribuir para um bom aprendizado musical. De acordo com Albuquerque (2009),

O violão, instrumento que alguns consideram como sendo “o instrumento brasileiro”, oferece possibilidades de sons simultâneos e, da mesma forma que os teclados, poderá amparar o futuro professor na execução de acompanhamentos para canções que venham a ser executadas por seus alunos. Ao mesmo tempo, mesmo sendo um instrumento polifônico, o violão se presta à formação de duos, trios, quartetos, quintetos e até mesmo pequenas orquestras (cameratas) (ALBUQUERQUE, 2009, p.18).

Além das possibilidades sonoras que o violão dispõe, o mesmo pode ser visto como uma boa ferramenta para o professor em sala de aula, como é o caso dessa pesquisa que se desenvolveu com professores PARFOR, ou seja, que atuam na docência.

REARRANJO

Averiguando as pesquisas nacionais que abordam o arranjo musical, nota-se o mesmo sendo utilizado, de forma geral, como objeto central, não como proposta pedagógica.

Bastos (2003, p.24) afirma que “o conceito de arranjo costuma usualmente estar associado aos conceitos de adaptação e transcrição”. O autor define adaptação, arranjo e transcrição como:

Adaptação - transporte de uma obra musical para formações instrumentais ou vocais diferentes daquela para a qual foi composta, com a possibilidade da inserção de elementos estruturais que não constavam da versão original. Arranjo - reestruturação de uma obra ou de um tema musical com a inserção de novos elementos, obtidos a partir de técnicas musicais específicas, como desenvolvimento temático, variação, polifonia, instrumentação, harmonização e outras.

Transcrição - transporte de uma obra musical para formações instrumentais ou vocais diferentes daquela para a qual foi escrita, a partir de um rigoroso respeito à ideia original do compositor. (BASTOS, 2003, p.24).

Arranjos, adaptações e transcrições foram recursos utilizados em vários períodos da história da música ocidental, principalmente a partir do séc. XVI. Entretanto, a partir do final do século XVIII e

início do XIX, as obras musicais foram consideradas “entidades invioláveis”, gerando uma significativa redução na utilização dessas técnicas. Esse entendimento ecoa até hoje em alguns casos, em que a concepção que privilegia a obra original continua a predominar. Por outro lado, a ascensão de gêneros de música popular no século XX, que tinham como característica arranjos elaborados e improvisação, fez com que houvesse um significativo aumento na produção de arranjos e adaptações (Bastos, 2003),.

De acordo com Pereira (2011), os termos como adaptações e transcrições citados acima, são tidos como pertencentes ao termo arranjo, podendo ser considerados como sinônimos de uma reelaboração musical. Para essa autora,

Em diversas definições pesquisadas o termo arranjo acaba compreendendo outros, como: adaptação, transcrição, orquestração, versão, redução, entre outros, tornando-se assim, sinônimo do que estamos considerando como reelaboração ou reescritura musical. (PEREIRA, 2011, p.17).

Adolfo (1997, p.5), define que “a arte do arranjo consiste em organizar ideias musicais, ornamentar ou vestir uma música, mantendo total sintonia com os participantes de sua execução”. Assim, o que o autor define como arranjo é referente à versão original da música, o processo inicial de elaboração dos aspectos musicais. Vieira e Ray (2007, p.9), entretanto, consideram o arranjo como o processo de reelaboração de uma determinada música, em que afirmam que o mesmo “consiste em reescrever uma obra musical dando a esta um caráter diferente da proposta original destinando-a a formações vocais ou instrumentais organizadas de acordo com os recursos disponíveis, tais como a instrumentação e habilidade dos músicos”.

Vieira e Ray (2007) apontam para a necessidade de dispor de alguns conhecimentos prévios, que servirão de ferramentas na elaboração do mesmo. De acordo com os autores,

Antes de elaborarmos um arranjo devemos de antemão ter um conhecimento prévio sobre harmonia, em especial: cifragem, estrutura de acordes e campo harmônico, para assim ter em mãos ferramentas auxiliares que contribuirão de forma satisfatória na confecção de arranjos musicais. (VIEIRA; RAY, 2007, p.2).

Ricardo Freire, Mendonça e Sandra Freire (2004, p.2), apontam a necessidade de se adequar ao contexto no qual será desenvolvido o rearranjo (entendido por esses autores como 'arranjo'). Nas palavras dos autores, "a elaboração do arranjo não é uma atividade descontextualizada, pois o arranjador necessita imaginar a capacidade técnica do instrumentista que irá executar a música e antever as possibilidades nos processos de aprendizagem" (p.2).

Para a Educação Musical o arranjo aparece com conceito diferenciado, não desconsiderando os conceitos gerais apresentados na grande área da Música, mas, apresentando características que são inerentes aos processos de ensino e aprendizagem musical. Segundo Souza e colaboradores (2005),

para a educação musical, fazer arranjo tem um valor extraordinário porque contribui para o entendimento e vivências de processos de composição e para ampliar a prática musical em conjunto. Existem muitas maneiras de se fazer arranjos: modificando a melodia ou harmonia, adaptando a peça para outros instrumentos, utilizando diferentes instrumentos, acrescentando outras vozes e/ ou propondo contramelodias. A adição de materiais novos muitas vezes recria uma música que pode soar melhor que a original (SOUZA, et al 2005, p. 9).

Como supracitado, indo ao encontro dos autores em questão, as ações pedagógicas pautadas no arranjo musical podem ser pertinentes para se obter um ensino musical eficaz, visto a contribuição para uma melhor assimilação das práticas musicais.

Seguindo nas pesquisas sobre o tema, encontra-se a proposta de rearranjo desenvolvida por Penna e Marinho (2010), em que esta pesquisa foi pautada. Nela, o termo é considerado como rearranjo, visto que a alteração realizada parte de um arranjo original, assim a preposição 're'. Segundo os autores, essa proposta tem como objetivo "desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros e promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural" (PENNA, MARINHO, 2010, p. 162). De acordo com Penna e Marinho (2010), faz-se importante que as ações de rearranjo sejam realizadas com a participação ativa de todos.

Os autores propõem que a prática seja subsidiada pelo diálogo, chamado por eles de "tempestade de ideias". Para os autores, é o momento criado para que haja um compartilhamento de experiências de apreciação musical, bem como a exposição das significações que as músicas escolhidas para o trabalho exercem sobre os alunos e compartilhamento de ideias musicais, gerando o levantamento das possibilidades de trabalho.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Na educação musical, considerando o ensino coletivo, há a necessidade de pensar e propor modelos diferenciados, que valorizem a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, integrando os alunos nas ações em sala de aula, fazendo-os participar de maneira ativa, expondo opiniões e apresentando alternativas para o desenvolvimento das atividades propostas ao grupo. Desta forma, abrindo caminhos para uma aprendizagem que faça sentido a eles, que vá ao encontro do contexto de grupo e das vivências individuais. Assim, corroboro com a afirmação de Fialho, Araldi e Demori (2007), quando afirmam que

O trabalho em conjunto auxilia no processo de humanização e formação geral do indivíduo. A execução em grupo, as improvisações e criações em equipe ajudam no desenvolvimento da concentração e conscientização, autoconfiança e senso crítico, sem deixar de lado, a importância de estar subordinado a interesses pessoais comuns ao grupo (FIALHO, ARALDI, DEMORI, 2007, p. 3).

Desta forma, a prática de conjunto pode contribuir com a integração do grupo a cada aula criando vínculos que são resultado do entrosamento que aos poucos se intensifica.

Indo ao encontro dessas ideias de trabalho coletivo, temos a proposta da aprendizagem colaborativa. Segundo Otsuka (1999, citado por Cernev, 2015):

a aprendizagem colaborativa no ambiente educacional possui objetivos e metas específicas, dentre as quais, a promoção do desenvolvimento cognitivo e social em gru-

po, o estímulo ao pensamento crítico, discussões e reflexões dos alunos, a adoção da ideia de aprendizagem para a vida (lifelong learning), o aumento da autoestima, da afetividade e da motivação dos alunos para as atividades educacionais. (OTSUKA, 1999, apud CERNEV, 2015, p. 28).

De acordo com Torres, Alcantara e Irala (2004):

Aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno. (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p.3).

Sob essa perspectiva da participação ativo do aluno nas ações em sala de aula, Torres e Irala (2007) apontam que:

O processo ensino-aprendizagem não está mais centrado na figura do professor e o aluno exerce nele papel fundamental. O professor atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem. (TORRES; IRALA, 2007, p. 65).

Desta maneira, de acordo com Torres e Irala (2007, p. 70): “espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor”.

Assim, o professor atua como mediador do conhecimento, aquele que propõe aos alunos a realização de determinadas atividades. Esses, por sua vez, contribuem por meio da proposição de ideias e soluções para a realização do trabalho. As ações propostas acontecem em um contexto de interdependência, ou seja, há momentos de debates sobre as práticas, que são propícios para que os alunos possam discutir juntos sobre um objetivo em comum (proposto pelo professor ou mesmo pela turma), para que assim cheguem a um consenso, de forma geral, obtendo um produto final que tenha a participação efetiva de todos.

ANALISANDO OS DADOS

A construção dos dados foi realizada por meio da categorização e análise dos relatórios das aulas e da entrevista de reflexão em grupo. A turma era formada por quatorze integrantes, que neste texto serão nominados “professores PARFOR”. Os nomes dos professores PARFOR trazidos na pesquisa, são pseudônimos criados por eles, visando preservar suas identidades. Em todas as aulas foram levados os conceitos do rearranjo e da aprendizagem colaborativa.

Os relatórios das aulas, ementa da disciplina e os cadernos de transcrição das entrevistas foram analisados e posteriormente segmentados em cinco categorias, sendo elas: 1) Metodologia das aulas; 2) Práticas de rearranjo; 3) Aprendizagem colaborativa; 4) Ações docentes dos alunos em seus ambientes de trabalho; 5) O uso do violão como material de apoio.

Estas categorias foram pré-estabelecidas com base nos objetivos específicos da pesquisa, como forma de se obter um ponto de partida. No decorrer do processo da pesquisa, bem como durante a revisão de literatura, em que fui levando os conceitos estudados para a sala de aula, fui as moldando e vieram a se concretizar durante o processo de análise dos documentos, mais especificamente dos relatórios das aulas, pois continham colocações dos professores PARFOR abordando esses tópicos.

Assim, as categorias citadas direcionaram o roteiro da entrevista, que, como já apontado, foi norteado por quatro pontos: a) Metodologia usada nas aulas; b) Práticas de rearranjo; c) Aprendizagem colaborativa; d) Ações docentes dos alunos em seus trabalhos na Educação Básica.

Dentre estes professores, alguns já possuíam boa prática no violão, outros caracterizavam-se como iniciantes. Assim, um dos cuidados primordiais foi o de pensar em propostas nas quais todos fossem contemplados de acordo com seu nível de desenvolvimento ao instrumento, permitindo, dessa forma, a realização de um processo de ensino motivador.

Partindo da proposta de considerar as diversidades e integrando os mais diversos níveis de conhecimento, inicialmente, foi adotada a ideia de divisão da turma em dois grupos, sendo um formado por aqueles que já tinham maior prática, que executaram os solos das músicas, e outro, formado pelos iniciantes ao instrumento, que executaram a harmonia das músicas, indo, assim, ao encontro do pensamento de Cruvinel (2005, p.76) quando afirma que o professor “deve sempre observar os limites do grupo, mas também os limites de cada um”. Assim, buscou-se desenvolver uma prática na qual foram observados os limites de cada participante, procurando sempre alternativas que os motivem a ampliar seus conhecimentos.

Chiquitita, que já possuía prática no violão, colocou que, no decorrer das aulas a turma foi nivelando o conhecimento do violão por meio das posturas adotadas nas aulas, ressaltando o desenvolvimento dos iniciantes. Segunda ela: “por ser PARFOR alguns sabem e outros não sabem nada, então, por exemplo, eu já vim sabendo um pouco e elas conseguiram chegar no mesmo nível devido a metodologia” (Transcrição da entrevista, p.1).

Rebeca, que era iniciante na prática do instrumento, salientou a importância das alternativas usadas para a integração de todos na prática:

eu não tinha conhecimento nenhum do violão, tinha dificuldades no violão, no início meus dedos inchavam e isso não está mais acontecendo hoje. Então, eu vejo que você buscou estratégias, buscou alternativas [...].Então, acho que se não fosse a postura que você adotou, eu teria desistido do curso, por causa do violão, e hoje estou gostando de estudar violão, estou conseguindo ter gratificação no violão, no início me via impossibilitada e hoje não. (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, p. 4).

Uma das posturas que Rebeca estava se referindo, foi a que solicitei a execução das músicas conforme o nível de cada um, indo ao encontro da colocação supracitada de Cruvinel (2005), em que o professor deve observar os limites individuais, ou seja, houve casos em que pedi para alguns tocarem apenas determinados acordes durante a execução e, na medida que foram

assimilando, acrescentava os acordes restantes, o que notamos em outra colocação de Rebeca:

você dizia assim: são três acordes, se não consegue com os três, vai com esse e com esse. Eu não consegui colocar todos os acordes, hoje coloco, no começo só colocava o primeiro, depois o segundo acorde, sabe? Então foi acontecendo aos poucos. (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, p. 5).

José, que já possuía boa prática do instrumento, apontou que dividi bem os naipes, segundo ele: “um pouco mais difícil para um, um pouco mais iniciante para outro, mas foi interessante” (Transcrição da entrevista, p. 7). Dessa maneira, analisando essas colocações dos que já possuíam prática no instrumento e de uma iniciante, podemos notar que eles se sentiram integrados nas aulas, mesmo havendo essa diferença de conhecimento. Indo ao encontro disso, ressalto mais apontamentos por parte de outros professores PARFOR.

Para a realização das atividades em sala de aula, apresentei aos alunos determinadas músicas que foram ao encontro da proposta da disciplina de aprofundar nos aspectos técnicos no violão e também acrescentamos canções sugeridas pelos próprios professores PARFOR, elegidas democraticamente por meio de debates. Com o repertório definido, abordei uma música por vez, geralmente uma por aula, e após solicitei a eles a elaboração de um novo arranjo para ela, um rearranjo. “O re-arranjo, por sua vez, é uma estratégia sistematizada para o processo criativo, onde a música popular escolhida atua como um “ponto gerador” do trabalho de oficina”. (PENNA, MARINHO, 2010, p. 163). Logo, as músicas definidas na turma serviram como este “ponto gerador”.

Para a realização dos rearranjos, dividi a turma em grupos, porém todos com a mesma música na ocasião, para obter resultados distintos entre eles. Assim, expus para os alunos que essa prática tinha que partir das ideias deles, em discussões em suas respectivas equipes, a chamada “tempestade de ideias”, que, segundo Penna e Marinho (2010), é o momento para que haja um compartilhamento de experiências de apreciação

musical, bem como a exposição das significações que as músicas citadas exercem sobre os alunos, gerando o levantamento das possibilidades.

Uma professora PARFOR colocou que:

esse tipo trabalho serve para abrir a mente, proporcionando uma liberdade maior para quem toca, pois não necessita reproduzir a canção no arranjo original, assim eles podem, segundo ela, “criar novas formas de tocar”. Outro aluno completou que “desperta a criatividade. (RELATÓRIO DAS AULAS 9, 10, 11 e 12).

Segundo José, houve uma dificuldade em chegar à um acordo, pois a atividade era uma novidade e, por vezes, não apresentavam autonomia para a realização da mesma, destinando um tempo maior para as discussões, o que ocasionou menos tempo para colocar as ideias em prática. Segundo esse mesmo professor PARFOR, a atividade é positiva, porém pode não apresentar um produto final muito bom, na visão técnica, porém o foco da proposta pode ser o processo de criação, não propriamente o resultado. Indo ao encontro dessa ideia, Pedro apontou que o foco dessa proposta “não é só a questão do produto da música, mas sim a interação entre as pessoas do grupo” (Transcrição da entrevista, p.8), ressaltando a importância das trocas de conhecimento que ocorrem no processo do trabalho, segundo ele, “mesmo sem fazer música, estava acontecendo um aprendizado” (Transcrição da entrevista, p.9).

Em relação ao significado que essa prática do rearranjo proporcionou para a turma, Canelinha colocou que as músicas rearranjadas por eles, trouxeram uma maior identificação com a mesma, pois, segundo ela, participaram de forma efetiva da construção da reestruturação (Transcrição da entrevista, p.8).

Esse posicionamento vai ao encontro da ideia de Marinho e Penna (2010), de que o rearranjo promove uma “reapropriação ativa e significativa” (MARINHO, PENNA, 2010, p. 162), desenvolvendo a atividade criadora, expressada por meio dos elementos sonoros.

O envolvimento dos alunos nas práticas de rearranjo foi um exemplo da aprendizagem colaborativa, pois a turma se

colocou de uma maneira ativa no processo de aprendizagem. De acordo com Torres e Irala (2007, p. 65), “O professor atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem”. Essa criação de ambientes adequados colocado pelos autores, foram apontados pelos professores PARFOR na entrevista como os embasamentos necessários que apresentei para que eles desenvolvessem as ações, os direcionamentos, porém sem tirar a liberdade da turma. Segundo Canelinha, “A questão é o limite e a liberdade que você pode dar, a participação colaborativa acho que só tem que ser limitada, mas temos que deixar os alunos participarem ativamente, pois isso que dá o significado. (Transcrição da entrevista, p.9). Cristina apontou que “tem que estar direcionando o grupo, mas deixar que eles pensem por eles”. (Transcrição da entrevista, p.10).

Essas colocações das professoras PARFOR apontam para a importância de direcionar a turma para as atividades a serem realizadas, porém sem inibir a participação ativa dos discentes. Canelinha salientou o limite a ser estabelecido para os alunos, retratando a possibilidade de os mesmos saírem do foco do trabalho. De acordo com Torres e Irala (2007, p. 65), “Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor”. Assim, podemos considerar que esse “limite” é o respaldo dado pelo professor na ação, as “situações de aprendizagem”, segundo os autores, em que a colaboração da turma seja de uma maneira ordenada. Pedro complementou sobre o meu posicionamento nas práticas colaborativas, “quando você, de certa forma, falou “se vire”, na verdade já tinha dado embasamento. (Transcrição da entrevista, p. 11).

Em relação as ações docentes dos professores PARFOR em seus respectivos ambientes de trabalho na Educação Básica, vários colocaram que já estão reproduzindo o que vimos nas aulas, e que essas ações de rearranjo, aprendizagem co-

laborativa e a metodologia de ensino de violão coletivo estão sendo a referência para eles, como nota-se na colocação de José: “O modelo para gente que vai trabalhar coletivo na sala de aula, é referencial (Transcrição da entrevista, p.12).

Rebeca apontou que “são ferramentas para o processo de desenvolvimento da linguagem do aluno, da socialização do aluno, da construção do pensamento coletivo, vejo uma série de fatores”. (Transcrição da entrevista, p.13). Dessa maneira, nota-se que a perspectiva apresentada em relação a essas ferramentas foi baseada nas suas experiências pessoais no decorrer das aulas, visto que os fatores apontados foram os que percebi que a mesma desenvolveu durante os trabalhos.

Dessa maneira, é possível ver que essas propostas apresentadas para a turma PARFOR estão sendo utilizadas como referência para eles de uma forma efetiva, sendo que muitos já estão utilizando-as e obtendo resultados satisfatórios, como foi esse caso apontado por Canelinha, em que as práticas levadas proporcionaram a inclusão dos alunos, logo motivando-os para os trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada analisou o ensino de violão na formação de professores e como a proposta do rearranjo e da aprendizagem colaborativa contribuíram para tal fim. Por meio da pesquisa-ação, o objetivo pode ser alcançado, pois esta ferramenta gerou um processo de retroalimentação, ou seja, uma relação cíclica entre a ação e a investigação. A maior dificuldade neste processo foi a necessidade de manter-se imparcial em alguns momentos, para não direcionar os resultados da pesquisa. Os objetivos específicos nortearam constantemente minhas ações com a turma, me auxiliando no ajuste aos encaminhamentos, como docente e também como pesquisador.

Minha postura de professor foi fundamentada na aprendizagem colaborativa, ou seja, os professores PARFOR participaram ativamente do processo dos trabalhos, assim, uma das

prerrogativas do trabalho foi de delegar à turma a responsabilidade de desenvolver os rearranjos a partir dos conteúdos propostos em aula. Para rearranjar as canções, foram realizados vários debates em que foi pedido para a turma exporem suas sugestões, sobre o que manter, o que alterar nas estruturas musicais, etc. Minha função nesses momentos foi de organizador de ideias, não permitindo que o debate perdesse, nem os objetivos centrais de cada proposta, nem as ideias que surgiam a cada instante. Assim, a fundamentação escolhida me deu auxílio para direcionar minha pesquisa uma vez que tal postura e encaminhamento foram oriundos de minha leitura e interpretação em relação aos autores que apresentei como suporte teórico.

Foram quatro pontos abordados na análise de dados, sendo eles: a metodologia das aulas; o rearranjo; a aprendizagem colaborativa; e as ações docentes dos professores PARFOR.

Sobre a metodologia que utilizei nas aulas, pude perceber que os professores PARFOR se sentiram integrados nas ações em sala de aula. Como apresentei na análise, por meio das colocações na entrevista, o modo que conduzi as aulas distribuindo funções conforme os limites de cada um, contribuiu para que eles se motivassem, proporcionando a inclusão de todos nas práticas, tanto os iniciantes e também os que já possuíam maior domínio do instrumento.

Na categoria sobre o rearranjo, os professores PARFOR afirmaram que é uma proposta que desperta a criatividade, aumentando as possibilidades para se executar determinada música. Para a realização das reestruturações das músicas, houve momentos de trocas de ideias, em que decidiram democraticamente as alterações a serem realizadas nas mesmas. Estas discussões foram as que nortearam seus respectivos trabalhos de rearranjo e, por meio das falas, compreendo que foi enriquecedor para o processo, pois se sentiram fazendo música nesse contexto.

Na aprendizagem colaborativa, por meio das falas na entrevista, considero que proporcionar essa participação ativa nas ações viabilizou uma maior motivação para os trabalhos, pois se

viram capazes de produzir. Outro fator apontado foi que, para essa proposta metodológica, é indispensável que o professor disponibilize os direcionamentos necessários, atuando como mediador, sem anular as contribuições dos discentes.

Nas ações docentes dos professores PARFOR, por meio dos relatos apresentados, o rearranjo e a aprendizagem colaborativa estão sendo ferramentas positivas para o ensino coletivo de música, tendo em vista que estão se deparando com resultados satisfatórios em sala de aula, em que seus respectivos alunos estão se integrando nas práticas do mesmo modo em que eles vivenciaram nas aulas do PARFOR. Assim, evidencio a colocação de uma professora PARFOR sobre essa questão (Relatório das aulas 7 e 8), em que relacionou uma atividade de rearranjo feita em uma aula com seu trabalho docente, salientando que na sala de aula há a necessidade de se trabalhar com diferentes possibilidades, em que pode haver situações que precise de uma abordagem mais facilitada para envolver todos os alunos e o rearranjo possibilita esse trabalho de inclusão.

Atuar como pesquisador em uma ação em que eu estava à frente, foi um processo que me proporcionou uma experiência relevante como educador musical, haja visto que o processo de pesquisa, desde a revisão de literatura até a análise de dados, foi me direcionando para as ações pedagógicas, nesta inter-relação, anteriormente citada, entre ação e investigação.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Antônio. *Arranjo: um enfoque atual*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997.

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho de. *Educação Musical – Licenciatura. Projeto Pedagógico para implantação*. Universidade Federal do Ceará, CE. Março, 2009.

BASTOS FILHO, Celso Ribeiro. Aspectos dos processos de criação e elaboração de arranjos no trabalho do grupo Alma Brasileira Trio: uma abordagem a partir da obra Clubes das Esquinas de Ocelo Mendonça. *Dissertação* (mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003. 74 p.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. *Tese* (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 242f.

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

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. Universidade Federal de Goiás. In: I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. 2004, Goiás. *Anais...* p. 30-36.

FREIRE, Ricardo Dourado; MENDONÇA, Maria Luiza Volpini de; FREIRE, Sandra Ferraz. Critério para elaboração de arranjos em aulas coletivas de violino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1-7.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane; DEMORI, Polyana. Aspectos da Prática Musical em Conjunto: Um Relato de Experiência. XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

OLIVEIRA, Enaldo. O ensino coletivo dos instrumentos de corda: Reflexão e prática. São Paulo: *Dissertação* (Mestrado), escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998, 202p.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: A proposta do rearranjo. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 161-195.

PEREIRA, Fernando. Ca'Fé' no rearranjo II, uma proposta de reestruturação musical. *Plano de Ensino, Planejamentos e Relatórios das disciplinas 'Estágio Supervisionado III e IV'*. Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

PEREIRA, Flávia Vieira. **As Práticas de Reelaboração Musical**. Tese (Doutorado). USP, São Paulo, 2011.

SOUZA, Jusamara et al. *Arranjos de músicas folclóricas*. Porto Alegre: Sulina, 2005. (Coleção Músicas).

TEIXEIRA, M. S. B. Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes. *Monografia* de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensinoaprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 4, n. 13, p. 1-17, 2004.

TORRES, Patrícia Lupion;; IRALA, Esrom Adriano F. *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir. Aprendizagem colaborativa*. Curitiba: SANAR/PR, 2007.

VIEIRA, G.; RAY, S. Ensino coletivo de violão: técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico. IN: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007. *Anais*, XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007.

A integração entre Música e Teatro: uma experiência interdisciplinar a partir do expressionismo em Sala de Aula

Murilo Alves Ferraz

Recebido em 23/08/2018
Aprovado em 17/10/2018

O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre a interdisciplinaridade nas Artes, tratando do tema a partir de uma proposta de trabalho integrado envolvendo as áreas de música e teatro, realizada com estudantes de uma escola de educação básica, junto à aula de Artes. Considerando a proposta desde o processo de planejamento até a condução das práticas em sala de aula, são apresentados alguns dos conceitos que foram chave para as discussões realizadas. A interdisciplinaridade, bem como o levantamento de fatores que dificultam a prática interdisciplinar em ações educativas são trazidas como eixo central. Como resultados das reflexões foi possível identificar que o planejamento conjunto entre os profissionais, desde a etapa de elaboração do projeto até sua execução na escola, contribui para a efetivação de uma prática interdisciplinar na qual as distintas áreas envolvidas foram contempladas de forma a respeitar os conhecimentos que são específicos de cada campo, ao mesmo tempo possibilitando aos alunos uma compreensão de Arte mais ampla e integral.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Música; Teatro.

INTRODUÇÃO

Desenvolvido entre os anos de 2014 e 2017, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aconteceu em duas escolas da rede Pública Estadual de Ensino de Maringá/PR. A discussão aqui apresentada aborda uma experiência desenvolvida no último ano de atuação do projeto. EM 2017, o PIBID contou com a participação de 21 acadêmicos: 11 de Licenciatura em Artes Cênicas e 10 de Licenciatura em Música atuando em duas escolas de educação básica da cidade de Maringá, tendo em cada uma delas uma professora supervisora, participantes ativas nas etapas de planejamento e inserção em sala de aula dos acadêmicos em formação. Assim, o projeto contava com planejamentos colaborativos e coletivos, desenvolvidos em encontros semanais, nos quais participavam a coordenadora, as duas supervisoras e todos os acadêmicos.

As frentes de ação do projeto foram: inserções em sala de aula, oficinas extracurriculares, cursos de formação em Arte, apresentações didáticas e produção científica das experiências desenvolvidas. Todas pensadas a partir das possibilidades de integração entre as áreas de Artes de modo a pensar o lugar da Arte na escola. De acordo com a coordenadora do projeto:

O PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música UEM¹ foi concebido com o objetivo de discutir e repensar o lugar da Arte na escola por meio de ações integradas entre as áreas de Música e Artes Cênicas, buscando contribuir com o pensar/repensar os modelos de ensino de Arte na escola (VEBER, 2014, p. 1).

A experiência discutida neste texto foi realizada pelo autor - estudante de Música - em parceria com uma colega do curso de Artes Cênicas. O diálogo estabelecido entre as duas áreas desde o processo de estudos e planejamentos, até a finalização das práticas foi essencial para que a realização de uma proposta interdisciplinar encontrasse resultados efetivos. Tais resultados impulsionaram a escritura deste artigo com o objetivo de compartilhar experiências, reflexionando sobre os caminhos e possibilidades de integração quanto se trata da interdisciplinaridade no campo da Arte, em especial nas áreas envolvidas: música e teatro.

DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA: DIFICULDADES DO PROCESSO INTERDISCIPLINAR

A experiência prática que sustenta este escrito aconteceu em meio ao processo de planejamento e inserção em sala de aula em uma experiência vivida no projeto PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música da Universidade Estadual de Maringá. Por ser interdisciplinar, este PIBID buscava envolver pessoas dos dois cursos (Artes Cênicas e Música), a fim de desenvolver propostas integradas, por meio da interdisciplinaridade entre as áreas envolvidas.

¹ Universidade Estadual de Maringá.

Por vezes, durante a realização do projeto como um todo, em seus quatro anos de existência, verificou-se que manter a participação igualitária entre as distintas áreas de conhecimento foi um desafio, objetivo muitas vezes não alcançado².

Os motivos geradores destas dificuldades foram os mais distintos: dificuldade de diálogo e trabalho coletivo entre os participantes de cada equipe, ênfase em conteúdos específicos de uma das áreas, ou ainda, somente para Artes Visuais, dificultando a participação de todos de forma igualitária. Ou seja, algumas vezes o conteúdo do componente curricular do colégio é muito voltado a uma das linguagens e esta, então, acaba por protagonizar a inserção sem haver grandes diálogos com a outra. Outras vezes o conteúdo é flexível e então a organização propõe uma divisão que ora trabalhe uma disciplina, ora trabalhe outra. A identificação de cada disciplina não é um fator implicante na interdisciplinaridade, já que esta está diretamente relacionada ao conceito de disciplina. Como aponta Fazenda (2008), “A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela.” (FAZENDA, 2008, p. 46).

Tratar do conceito de interdisciplinaridade e tentar delimitar a forma ideal de trabalhar tal metodologia é incerto. Leis (2005) aponta que “Assim como a filosofia não pode excluir a ciência, nem vice-versa, também não se pode excluir qualquer abordagem do trabalho científico interdisciplinar” (LEIS, 2005, p. 9). Partindo do pressuposto de que a disciplina é parte fundamental da interdisciplinaridade, entende-se que não há grandes problemáticas relacionadas ao protagonismo de algumas disciplinas em determinados momentos. No entanto, o que há de preocupante no projeto em relação a isso é a ausência de diálogos entre as áreas e a subdivisão de disciplinas dentro de uma oportunidade interdisciplinar, ou seja, a utilização de um espaço de atuação ofertado às duas áreas e subdividir esse

² Informação obtida em análise dos relatórios de atividade dos participantes do projeto, usado para a realização de estudo mais amplo sobre a interdisciplinaridade nas artes no projeto PIBID UEM (em andamento).

espaço em dois: uma hora aula para teatro e uma hora aula para música, de modo que a inter-relação não seja desenvolvida.

Para que o planejamento interdisciplinar ocorra, o diálogo e o levantamento de um referencial teórico de ambas as áreas (música e teatro) é primordial. Pensando de maneira equivalente à aplicação das mesmas na prática, salienta Torres Santomé:

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades e limitações (TORRES SANTOMÉ, 2008, p.66).

Há, portanto, uma metodologia que possa conduzir uma atividade interdisciplinar de modo efetivo e benéfico? A resposta é não, por diversos motivos. A autora Olga Pombo (2005) afirma que não sabe efetivar a interdisciplinaridade e acrescenta: “indo um pouco mais longe, atrevo-me a pensar que ninguém sabe” (POMBO, 2005, p. 4). A interdisciplinaridade é mesmo capaz de não ser qualquer coisa que se faça

Não com intuito de banalizá-la, mas sim de ampliá-la e fundamentá-la é que Pombo (2005) refuta a possibilidade de uma metodologia padronizada. A autora entende que não é uma tarefa tão simples e que essa errônea compreensão sobre interdisciplinaridade conturba e desvia a prática do seu real objetivo. A mesma acrescenta que:

[...] em muitas Escolas Secundárias e Universidades, são feitas experiências ditas interdisciplinares. Ora, o que acontece é que a palavra está lá, mas percebemos que a experiência em causa é insuficiente, que, muitas vezes, se resume a um acto legítimo, por certo, mas de pura “animação cultural”. Não de interdisciplinaridade. Quero eu dizer com isto que a palavra é pois ampla demais, que está a ser banalizada, aplicada a um conjunto muito heterogêneo de situações e experiências. E esta utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe o sentido. (POMBO, 2005, p. 5).

Visto tal possibilidade apresentada pela autora e entendendo que o objetivo aqui não é se fixar sobre o conceito da palavra, buscamos trabalhar e repensar diariamente as práticas interdisciplinares e os seus objetivos no espaço escolar. Foi por meio de estudos e tentativas que em determinado momento encontramos um vasto campo de possibilidades que comportava os conteúdos que o componente curricular Arte exigia, bem como a relação concreta entre a música e o teatro. Após todas as dificuldades encontradas no processo de planejamento interdisciplinar, almejamos criar um planejamento que não fosse polivalente, de acordo com a realidade que encontramos na sala de aula, apresentaremos como ocorreu nossa proposta.

ETAPAS DE PLANEJAMENTO: EXPRESSIONISMO

O PIBID realizava reuniões semanais de planejamento para as inserções em sala de aula, juntamente com a coordenadora e com as professoras supervisoras, que acompanhavam os alunos em sala de aula. O plano de trabalho elaborado para esta ação buscou contemplar as áreas de teatro e música de forma equilibrada e interdisciplinar, fazendo com que cada área tenha seus objetos de estudo contemplados e ambos tenham importância e sejam valorizados de igual maneira dentro da proposta. Essas trocas de experiências teóricas e práticas durante o planejamento são de extrema importância, pois o professor de música consegue trocar conhecimentos com o teatro e vice versa, assim nenhum dos dois professores se encontraria deslocado na proposição em sala de aula.

A turma³ em que realizamos as inserções tinha como objeto de estudo semestral o “Expressionismo”, entretanto com o viés das artes visuais, visto que a professora da turma que realizaríamos as inserções (que é umas das professoras supervisoras do PIBID) tem formação em Artes Visuais. Buscando

³ Era o Sétimo ano do ensino Fundamental II, com faixa etária por volta de treze anos, com em média 30 alunos.

aproveitar o que já havia sido realizado, nos apropriamos dos quadros expressionistas que a professora estava apresentando aos alunos para realizar nossas atividades teatro-musicais em sala, nos embasando em autores das duas áreas como Viola Spolin, Franz Kafka, Jhon Paynter e Raymond Murray Schafer, para a realização de fotogramas, exploração de sons e timbres, jogos teatrais e sonoplastia.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

Todas as atividades foram estruturadas pensando na possível exploração das duas linguagens de modo que uma se confundisse com a outra. Ainda que haja a presença do conteúdo teatral e do conteúdo musical, o modo como à condução se deu, fez com que ambas fossem diluídas, sem que houvesse a identificação de uma e outra.

Uma das atividades se deu com o intuito de continuar o que a turma já havia trabalhado, valorizando o conhecimento prévio da mesma. Como dito anteriormente, o conteúdo “Expressionismo” havia sido abordado sob o viés das artes visuais, sendo assim, partimos da mesma como estímulo. Daí se deu a atividade a seguir:

Fotogramas a partir de quadros expressionistas:
Inicialmente apresentamos e relembramos os quadros expressionistas estudados pela turma, para que estes servissem de estímulo à construção de fotogramas.

A proposta inicial foi de que a turma se dividisse em grupos e esses escolhessem um dos quadros estudados. A partir dele foram instruídos a montar um fotograma (montagens de fotos representadas com o corpo) que seria, posteriormente, compartilhado com os demais da classe.

Após todos os grupos compartilharem seus fotogramas, propomos que partindo do fotograma representado cada grupo deverá realizar um movimento e um som repetitivo, como um

“gif”, explorando sons, timbres, intensidades e alturas com a voz. Desse modo a proposição contemplava ambas as áreas da arte dentro do tema que está sendo abordado. É válido citar que ao final da atividade se realize uma discussão com a turma levando em consideração aspectos históricos e sociológicos da época como também a proposta interdisciplinar que está sendo realizada.

As atividades com fotogramas são uma boa ferramenta de vivência teatral, visto que trabalham o coletivo, a criatividade e a expressividade. Autores como Viola Spolin (1906-1994) e Augusto Boal (1931-2009) utilizam dos fotogramas como ferramentas nos seus jogos para atores e não atores. Muitas das estruturas de jogos são inspiradas neles, sobretudo na Viola Spolin e no seu livro “Improvisação para o teatro” (1963) e “Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin” (1975).

O jogo “Fotogramas a partir de quadros expressionistas” foi desenvolvido pelo grupo partindo das referências apresentadas acima. A possibilidade de desdobramentos que exploram sonoridades iniciadas no movimento se deu como uma ampliação da prática, de modo que os alunos pudessem trabalhar com os sons corporais e/ou sons de objetos, como ocorreu em uma continuidade deste exercício, havendo a presença de bexigas que poderiam ser utilizadas como ferramentas sonoras. Para adentrar esta atividade realizamos alguns jogos preparatórios que envolviam o objeto, a fim de familiarizar a turma e deixá-la confortável com o mesmo.

A resposta do grupo foi muito positiva. A turma era muito agitada e apresentava grande dificuldade de prestar atenção nas propostas. No entanto, quando identificamos esta característica passamos a trabalhar com a organização de subgrupos para poder dialogar de forma mais próxima e focada. O que mais nos surpreendeu foi o modo como os grupos exploraram as formações imagéticas. Nenhum grupo se manteve em soluções fáceis e estereotipadas, todos, apesar da desatenção, eram

⁴ Graphics Interchange Format ou Formato de Intercâmbio de Gráficos

muito disponíveis e dispostos corporalmente. As imagens e os movimentos com sons foram bem elaborados e comunicavam a interpretação do grupo em relação ao quadro utilizado como estímulo inicial.

O próximo exemplo ocorreu logo no início das inserções. Para esta, utilizamos como estímulo um texto do expressionista tcheco Franz Kafka (1886-1924).

Excursão às montanhas: *No início da aula, realizamos um rápido debate sobre o expressionismo logo após a apresentação de um material teórico, visto que o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do aluno é de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, propusemos que apresentassem o texto “Excursão às Montanhas” do Kafka, mas não na íntegra, ainda.*

Com o intuito de explorar o texto, o dividimos em trechos com pequenas frases, que foram entregues à turma (cada aluno/aluna escolheu um pequeno trecho). Posteriormente, guiamos os mesmos a caminharem pela sala lendo os seus trechos em voz alta e explorando a variação sonora deles: lendo sussurrando, gritando, cantarolando, com voz nasalada (que o aluno se sintam bem à vontade para explorar o som que quiser). Após algum tempo de exploração sonora, também os estimulamos a ler com diversas emoções e estados: tristes, muito alegres, raivosos, com medo, dentre outras.

Por fim, dividimos a turma em dois grupos, um grupo deveria se dispor pela sala e utilizar as vendas que distribuimos para cobrir os olhos. Enquanto isso, o outro grupo deveria caminhar por entre os colegas explorando as sonoridades e provocando reações nos colegas vendados. Ambos os grupos realizaram a atividade nas duas posições.

Ao final da atividade realizamos um grande círculo e lemos, de forma conjunta, o texto na íntegra. Realizamos um rápido debate questionando-os sobre qual sensação tiveram ao ouvir diferentes tipos de entonações, volumes e timbres ao estarem vendados e qual foi a experiência de conhecer o texto após trabalhar com ele de modo fragmentado.

Esse exercício provocou uma experiência muito interessante ao grupo. Notamos, na primeira etapa do trabalho, que eles apresentavam certa dificuldade em se distanciar dos amigos e se concentrar no objetivo, então exploraram os sons segundo os comandos, mas sem concentração. Isso não nos pareceu um problema, na verdade, visto que a diversão pode fazer parte do trabalho sem enfraquecê-lo. No entanto, o que nos foi perceptível é que ao manter proximidade com os amigos e realizar tudo como brincadeira, alguns se aproveitavam para se ocultar na atividade. A resistência e a timidez são muito comuns em aulas que fogem das estruturas às quais os alunos já estão acostumados.

Na segunda etapa da atividade obtivemos uma resposta muito positiva. O grupo que deveria explorar as sonoridades foi motivado pela oportunidade de provocar os amigos que estavam vendados. Estes, muitas vezes se assustavam ou reagiam de forma engraçada aos estímulos sonoros, de modo que o grupo se motivava ainda mais a realizar as provocações. Ainda que o objetivo central da atividade fosse explorar a desconstrução textual e as possibilidades sonoras do indivíduo e, por outro lado, explorar a experiência de apreciação audível e corporal no processo de recepção dos sons, o foco do grupo se manteve em provocar uns aos outros. Spolin (1963) discorre sobre a estratégia de manter a atenção no que é atrativo ao jogador para que ele realize o que se pretende como proposta didática.

Os alunos e as alunas ficaram surpresos quando lemos o texto na íntegra ao fim da aula. Disseram que, durante os exercícios, imaginavam diversos contextos, menos aquele. Ainda assim, se sentiram muito animados com a proposta e disseram que o fato de não conhecer o texto ampliou as possibilidades de brincar com ele.

Essas e outras atividades realizadas com a turma provocaram respostas mais interessantes do que imaginávamos. O que nos surpreendeu foram as vastas possibilidades encontradas para trabalhar a música e o teatro. Notamos que há mais proximidade entre as duas áreas no espaço educacional do que conhecíamos e isso pode ser confirmado pelo processo que realizamos com o projeto PIBID em parceria com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência permitiu observar que o planejamento conjunto entre os profissionais, bem como a participação das supervisoras desde o planejamento até a atuação em sala contribui para a efetivação interdisciplinar na qual as áreas sejam contempladas de forma a respeitar os conhecimentos que são específicos de cada campo, ao mesmo tempo possibilitando aos alunos uma compreensão de Arte mais ampla e integral. Como também existia uma boa relação com os professores que estavam realizando as atividades em sala de aula, o apoio mútuo entre os mesmos, colaborando com a construção de propostas coletivas que respeitavam as áreas e os limites do outro.

Também é importante que antes de levar uma proposta interdisciplinar para a sala de aula, que os professores busquem referências sobre interdisciplinaridade, conheçam propostas já realizadas, e estudem distintas possibilidades de inserção de propostas interdisciplinares em seu contexto. Em especial no campo da Arte, no qual a linha entre polivalência e interdisciplinaridade é tênue (Veber, 2014) e corre-se o risco de fazer com que uma prática inicialmente pensada para ser interdisciplinar passe a ser polivalente, em nosso olhar, contribuindo para com a desvalorização da formação nos distintos campos artísticos.

Considero importante que o profissional tenha conhecimento dos distintos campos envolvidos em uma proposta interdisciplinar, para bem de entender a globalidade da proposta a ser desenvolvida. Mas, cabe a cada profissional decidir sobre os conhecimentos específicos que será necessário acessar para que a proposta seja construída de forma global e, ao mesmo tempo, interdisciplinar.

E que a essência do trabalho interdisciplinar está, portanto, no modo como é organizado o planejamento, na maneira como os conhecimentos específicos e os modos de ação das distintas áreas são integrados ao processo global de aprendizagem. Além disso, a relação de parceria e cumplicidade dos envolvidos em todas as etapas do trabalho foi essencial, tanto para o processo

de formação dos discentes envolvidos, como para a qualidade da experiência vivida pelos participantes.

Em consonância a isso, posso afirmar que a estrutura didática de trabalho desenvolvida junto ao projeto PIBID Interdisciplinar UEM foi uma das grandes responsáveis para que os resultados desta prática fossem positivos. Acredito que tal resultado tenha relação como o modo de organização dos planejamentos e acompanhamento das práticas, desde a essência do projeto até a finalização das ações, por meio de processos reflexivos sobre as práticas. O incentivo ao diálogo entre as linguagens amplia a possibilidade de práticas pedagógicas integradas, contribuindo diretamente com a nossa formação docente, visto que a compreensão teórica e a realização prática de interdisciplinaridade em sala de aula superam a polivalência e, no caso desta ação, enriqueceram as experiências com a Arte, com as duas linguagens artísticas envolvidas.

REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Ivani C. A. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*- UFSC, 2005.
- POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liinc em Revista, 2005.
- SANTOMÉ, J. T.; SCHILLING, C. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED, 1998. 278 p.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Ed. Perspectiva, 1963.
- VEBER, Andréia. Música e Artes Cênicas: discutindo o espaço das Artes na Escola no contexto do projeto Interdisciplinar PIBID UEM 2014. In: I encontro Nacional do PIBID Música. (*anais*) Londrina: 2014.

**As com(posições) do professor-
artista-pesquisador:
representações e vias de atuação**

Anyelle Caroline Cordeiro

Recebido: 20/08/2018
Aprovado: 19/11/2018

Este ensaio almeja analisar e convidar à reflexão sobre alguns aspectos do professor-artista-pesquisador e sua composição no quadro sócio-político contemporâneo. Apresentam-se traços comparativos entre a essência contemporânea de Arte e do “ser professor-artista” baseado em Capra e Loponte, e a proposição de Nóvoa quanto à “posição do professor”, com o entrelaçamento de possíveis vias de formação e atuação deste profissional, que permitem refletir a respeito da condição de sua representatividade social. O trabalho apresenta de modo breve a questão de trabalhos que envolvem a “Performance-Arte”, e os campos reflexivos dos “Estudos da Performance”. Para maior compreensão da temática, aborda-se também o cenário das Políticas Públicas que atravessam as interfaces de “professor”, “artista” e “pesquisador” no ano de 2018. Conclui-se ser modos de ação política as múltiplas vias de atuação em consonância com os processos formativos, e atualização dos modos de performar a identidade profissional, que equivale ao exercício de encontrar estratégias de posicionamento professoral, social e político.

Palavras-chave: professor-artista-pesquisador; representação social; posição professoral.

INTRODUÇÃO

Nos cenários das investigações de concepções e práticas pedagógicas da contemporaneidade, abordar os modos de arranjo desta esfera profissional denominada “professor-artista-pesquisador” é uma tática que tem como objetivo realçar a, ainda, escassa existência de materiais investigativos específicos, embora haja a utilização do trinômio por diversos profissionais que se identificam nessa categoria. É possível apontar os trânsitos fluidos nas interfaces do “ser professor” e “ser artista”, mapeando seus contextos de formação, utilização de determinadas estéticas - como a Performance Arte -, e possíveis atuações em busca do processo de composição professoral e de sua representação social.

Nesse aspecto, tem-se o conceito de “Professor-Artista” como uma forma de “subjativação docente específica da atualidade, exigida pelos modos de existir da contemporaneidade, caracterizada principalmente pelas desfronteirizações das áreas de conhecimento” (CAPRA; LOPONTE, 2016, p.7). Ouso destacar a dimensão “pesquisador” no já investigado “professor-artista”, para realçar a área da Pesquisa e suas possibilidades, como modo de formação continuada e lócus de atuação profissional, postas em risco nas novas configurações políticas e orçamentárias.

O olhar apresentado parte da premissa da realidade inerente a esses profissionais, que não possuem uma evidente representatividade, embora frequentemente têm sua condição de pertencimento plural, não restrita exclusivamente ao sistema de ensino regular, pois percorrem também variadas instituições - vias de educação não formal - em concomitância com suas investigações e vivências artísticas. Todos os contextos de inserção somam para a construção deste profissional, portanto, é possível afirmar que a sua posição professoral se compõe de modo híbrido e não exclusivo ao ambiente escolar, universitário.

Essa afirmação pode ser observada na cidade de Maringá, terreno que cresce em formação e atuação dessa esfera profissional, dada pela presença da Universidade Estadual de Maringá, com licenciaturas em linguagens das Artes (Artes visuais; Música), com destaque para a Licenciatura em Teatro, habilitada na graduação em Artes Cênicas. Esse perfil profissional encontra um campo vasto a ser explorado pela diversidade de projetos nas dimensões da pesquisa e da extensão¹, e paralelamente, o desenvolvimento de projetos e ações na comunidade externa.

Como profissional da educação advinda desse lócus de formação, com raízes nas Artes Cênicas (Teatro e Performance Arte), somando históricos de atuações e pesquisas que permeiam

¹ O desenvolvimento deste material parte em específico da formação na área das Artes Cênicas, área de formação, atuação, trocas e processos de pesquisa e análise em que estou inserida. Neste viés, incluem-se grupo de pesquisa (Poética Cênica Contemporânea: do corpo à cena) e projetos de extensão - como diretora e ministrante (Projeto Artístico de Inclusão Pluralidades(em)Cena), e como participante (Corpo em Movimento: Dança/Teatro).

ambos os universos - justapostos, repleto de sincronias e correlações entre si - justifico o compartilhamento desta reflexão pela imprescindibilidade de busca por uma “posição do professor”, argumentado pelo educador António Nóvoa, em consonância com a busca de significativa representação social dessa categoria, com recorte específico aos profissionais que trabalham no campo da Performance Arte.

COM(POSIÇÃO) DO PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR: ALGUNS ASPECTOS E RESSONÂNCIAS

O “ser professor” assume-se como “objeto de saber na medida em que os professores são; conhecem e são conhecidos” (CAPRA; LOPONTE, 2016, p.9). Neste quadro, cabe apropriar a visão de António Nóvoa quanto ao modelo de trabalho do educador, que consiste em “pensar a si mesmo como um projeto de educação” (NÓVOA, 2017, p.1124). Nessa auto elaboração, está intrínseca a resignificação política, social e pedagógica das áreas de atuação, e caracteriza-se como parte fundamental da condição de permanente recriação da performance professoral.

Esse ponto em específico, traz aberturas para articular a reflexão com a teoria dos Estudos da Performance, que oferecem caminhos de análise e investigação das composições do profissional em foco, e consequente compreensão de suas representatividades, a partir de seus comportamentos e ações, como consideráveis referenciais de signos desse papel ou posição social, possível de identificação no campo do construcionismo social, que a apresenta a hipótese de que

modelos de performance social não são disponibilizados ou pré-escritos por uma cultura, mas são constantemente construídos, negociados, reformados, formatados, e organizados a partir de rascunhos do “conhecimento de receita” [...] reunião pragmática de rascunhos preexistentes de matéria [...] que lembram o processo que os teóricos franceses chamam de bricolage (CARLSON, 2009, p.61).

Ao conceber a questão de compor-se como um “projeto de educação”, trabalhar com o conceito posição é uma possibilidade ao professor-artista-pesquisador de analisar e organizar seus percursos frente à constatação da existência de múltiplas faces de desprofissionalização que tocam as dimensões do campo educativo, artístico e da pesquisa. É preciso pensar modos de existir docente, compatível as realidades e temáticas da contemporaneidade, sem perder sua singular característica de profissão do humano. Modos esses, que podem ser explorados nos processos viabilizados pela Performance Arte.

A Performance Arte, como possibilidade estética à esses profissionais, para além de compor o conteúdo curricular da disciplina Artes no Ensino Básico, quando permeia os campos da educação, viabiliza “práticas de crítica cultural, que interrogam, resistem, intervém, e designam variados modos de ação política, dissolvendo fronteiras entre arte e vida, que proporcionam rememorar, refletir o vivido e relacionar-se com as diversidades” (PEREIRA, 2014, p.508).

É dado que “a estética contemporânea quebra a linearidade presente no trabalho docente” (LOPONTE, 2014, p.657), questão que torna possível traçar comparativo entre a composição de si em “existir professor” e os modos de criação da Performance Arte, que dá ênfase na auto-investigação e na auto-constituição, sem deixar de considerar a dimensão coletiva onde o sujeito está inserido. Neste sentido, as potencialidades contidas nos modos contemporâneos de vivenciar as Artes, podem oferecer novos ares ao campo da Educação e estética professoral, porém, para isso “é preciso tornar acessíveis as discussões e percursos dos profissionais em atividade” (ibid, p.645).

Apesar das potencialidades, recentes culminâncias de tentativas de censuras formais e informais para a área da Arte e da Educação, de modo geral, demonstra o efeito de desconhecimento e/ou desinteresse convencionados sobre a categoria apresentada, que pode ocorrer mesmo dentro de instituições de Ensino Superior, que deveriam abrigar o espaço para a experimentação e compartilhamento das pesquisas desenvolvidas.

Ainda há fortes resquícios de uma ideia associada à anterior ruptura epistemológica do conceito de Arte, ocorrida na segunda metade do século XX. Essa concepção choca-se com novas estéticas, que até então se mantinham restritas à determinada parcela da população familiarizada à área. Olhares de estranhamentos e questionamentos acerca das estéticas e das temáticas trabalhadas por professores-artistas-pesquisadores expõe, ainda, presença da perspectiva utilitarista das artes, que influi em sua recepção e validação, principalmente quando se trata de Performance Arte.

Esses olhares conduzem a reflexão sobre a condição das representações sociais e identidades do professor-artista-pesquisador em trabalho com a Performance Arte, e suas possibilidades de posição professoral.

São incessantemente produzidos modos de existir próprios de cada tempo, e “o sujeito ocupa então um lugar, que é motivado na e pela ordem do discurso, porém não deve ser entendido como único” (CAPRA; LOPONTE, 2016, p.7), pois o sujeito perpassa essa subjetividade em que não há a preservação de um “eu único”, mas a investigação e conhecimento de suas unicidades.

Aflora-se na ação docente, a Arte como modo de promoção de rompantes e movimentos nas ações e realidades dos sujeitos, pois está contida na plasticidade de suas linguagens, a capacidade de superação de perspectivas e estruturas fundadas em cisões e intolerâncias. “Ser artista” como um modo de existir no mundo, “inquieto e desestabilizador do status quo [...] embebido de determinada ética e posicionamento político” (CASTANHEIRA, 2018, p.52).

Os entrelaçamentos presentes entre as áreas da Educação, Arte e Pesquisa manejam conexões das diversas faces da ação humana, porém, as ações no campo da Arte devem contornar as concepções que conservam a ideia final de arte sensibilizadora, de aceitação de si e do outro, ou instrumental para busca de um educador ideal. Deve-se investir em olhar para uma Arte de dispositivos, necessária para abrir espaços de criação na ação professoral, como catalisadora de experiências e debates, que

fomentam a ampliação de olhares para o trinômio profissional apresentado e suas potencialidades.

Para seguir na contramão das tendências e reformas disfuncionais que assolam os campos de formação e atuação do professor – que atinge todas as áreas-, e ampliar sua voz pública, tornou-se indispensável desenvolver seguimentos que nutrem a pesquisa e a firmação da posição professoral desse profissional, individual e coletivamente. Torna-se cabível ao professor-artista-pesquisador assumir a investigação de sua representatividade social e a prática dessa (com)posição como modo de ação política,² com consciência de que

Agir não é um privilégio de artistas, [...] ação não é prerrogativa da arte. [...] Algumas de nós vamos para as ruas, outras dão aulas, há as que escrevem e outras fazem arte. Nenhuma dessas categorias está acima das demais. Todas elas estão circunscritas no postulado schecriano do “ser/fazer/mostrar-se fazendo” tornando claro que viver em performance não se restringe ao momento da apresentação, mas é inseparável da vida ordinária e comum. [...] Dessa forma, ajudam a pensar os tênues limites entre arte e vida: a performance engendra modos de existência além de configurar escolhas possíveis para fluir a existência como ação política. Viver é um ato político. E viver em performance é restituir nossa vontade de ação política (CASTANHEIRA, 2018, p.108).

Hoje é substancial a articulação dos processos que englobam a pesquisa em educação com os contextos profissionais, sociais, culturais e políticos. A efetivação desses processos se dá em “uma abordagem metodológica rigorosa e perspectiva crítica, contudo, mantendo-se imaginativos, abertos e com dinamicidade” (NOVOA; GANDIN; ICLE; et al , 2011, p.542). Esse modo de existência está além do espaço profissional, propagando-se pelo espaço público, vida social e pela construção do comum.

² É preciso frisar que a busca da ação política através de táticas de investigação de si, da profissão e do cenário social não exime a responsabilidade dos órgãos governamentais na criação e aplicação das políticas públicas e investimentos adequados às necessidades de um processo de formação, valorização e estabilidade da categoria de forma íntegra.

O espaço comum construído continuamente é o espaço da expressão das diversidades, considerada uma dimensão prática de aprendizado e encontro profissional, que possibilita perspectivas de análise que colaborem com a ampliação de sua consciência sobre a própria prática, ou uma possível estética de si como profissional.

Quando imerso nesse oceano formativo, é plausível afirmar que o professor-artista-pesquisador ao tomar sua performance como modo de ação política, simultaneamente está em pesquisa e construção para firmar sua posição professoral, e conseqüentemente, a significação de sua representatividade social.

NAVEGANDO OS MARES DA EDUCAÇÃO EM COERÊNCIA COM O SÉCULO XXI – BREVE DEFINIÇÃO DE “POSIÇÃO DO PROFESSOR” POR ANTÓNIO NÓVOA

Frente às tendências mercadológicas e tecnicistas na área da Educação em detrimento do processo formativo – em todos os níveis e dimensões – para os dias de hoje, o conceito em questão atravessa a investigação do “professor-artista-pesquisador”, pois nele estão intrínsecas as grandes potencialidades para compreender os processos como a pessoa torna-se profissional, como se dá a organização da profissão interna e externamente, e os olhares sociais para sua categoria.

A escolha de António Nóvoa como interlocutor se justifica pelas suas proposições orientadoras de um olhar e pensar sobre “ser professor” dentro do quadro apresentado, de modo sóbrio e contextualizado às realidades do século XXI,

em primeiro lugar, é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada

de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão (NÓVOA, 2017, p.1119).

É urgente tornar secundárias as discussões a cerca dos atributos que deve ter um professor, para focar em um “espaço de investigação e tomada de posições, analisada sobre cinco vieses” (idem). Em primeiro trata-se da “postura”, que consiste na construção de atitude pessoal enquanto profissional, sequenciado da “condição” como desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente. O terceiro viés encontra-se na construção de “estilo”, ou criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor, em conjunto com o “arranjo”, ou “rearranjo”, como a potencialidade de manter-se permanentemente no processo de busca por novas formas de atuar. O quinto viés trata da “opinião” como modo de intervenção e afirmação pública do profissional, viés que fomenta a questão da representatividade frente a sociedade.

O autor compartilha três possíveis medidas que podem ajudar a superar alguns dos dilemas atuais de atuar nos campos da educação, como a prioridade da presença dos professores na formação de seus colegas, a promoção de novos modos de organização da profissão e o reforço da dimensão pessoal e presença pública dos professores para “construir um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional” (NOVOA; GANDIN; ICLE; et al , 2011, p.538-539).

A CONSTRUÇÃO DO AUTOCONHECIMENTO DO PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR NO INTERIOR DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL A PARTIR DAS DIMENSÕES DE PESQUISA, EXTENSÃO E ATUAÇÃO EM VIAS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Quando se trata de contemporaneidade e temáticas correspondentes, “as pesquisas instalam-se nas interfaces das disciplinas e nas fronteiras do saber” (BRASIL, 2010, p. 137), e nesse contexto, fronteira “não é o ponto onde algo termina, é o

ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 1998, p.15). Porém, uma das problemáticas que sondam o campo de formação profissional é a urgência de ajuste e sintonia entre dinâmica da pesquisa e o design institucional do ensino, por vezes com perfil conservador e tecnicista. É essencial a ampliação e investimentos em novos espaços para novas experiências, pois atributos como abertura e plasticidade da pesquisa são indispensáveis para manter a alma da universidade.

Esse aspecto pode ser interpretado como um dos processos sistêmicos que limitam ou retardam o desenvolvimento da formação e da ação profissional, cindindo a construção de si da dimensão coletiva. A concepção da ideia de modo de existência, formulada por Castanheira (2018), profissional identificada dentro da categoria abordada, traz a Performance Arte como produção de formas de existência, enquanto possibilidade epistemológica de compreensão e ocupação do cotidiano. Para Castanheira (2018), os modos de existir dessa categoria implicam na criação de vias de pertencimento, em que somos convidados a tomar a responsabilidade nessa ocupação.

Ao prezar pela coerência com a diversidade e plasticidade, as dimensões de ensino, pesquisa e extensão devem “criar seus alicerces com base no conhecimento científico e cultural, com a compreensão dos desafios do conhecimento inerentes à realidade contemporânea, como ciência e como cultura em toda sua riqueza e complexidade” (NÓVOA, 2017, p.1122).

É possível justapor os processos de construção do autoconhecimento com a investigação e composição da posição professoral e organizar-se a partir de cinco princípios dados por Nóvoa, como: disposição pessoal; interposição profissional; composição pedagógica; recomposição investigativa e exposição pública.³ A Pesquisa pode ser analisada como via de recomposição investigativa, ou como a profissão incorpora em sua rotina uma dinâmica de pesquisa que não dependa somente de

estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração, [...] este ponto é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a conhecer como professores (ibid, p.1129).

Essa justaposição viabiliza afirmar que as cinco dimensões elencadas estão diretamente atravessadas pela questão da Performance como construção de si em relação à coletividade e aos modos de pensar e existir no mundo como “professor-artista-pesquisador”. No campo dos Estudos da Performance, são dadas “quatro categorias de existência: ser; agir; atuar (performing); e estudar a atuação” (SCHCHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p.29). A abordagem dos Estudos da Performance que nos interessa, insere-se nos campos da auto consciência, do estudo dos espaços comuns, do exame a partir da vida cotidiana e do papel social, que põe em relação as peculiaridades dos sujeitos e dos espaços onde exercem as ações.

Os espaços férteis necessários para o autoconhecimento, análise e experimentação da performance professoral do professor-artista-pesquisador, no contexto de educação formal podem também ser localizados e aprofundados nas dimensões da Pesquisa e Extensão. Espaços esses explorados como espécie de suporte crítico que extrapola a fronteira entre áreas de conhecimento em direção a uma compreensão de nossa condição e atividades.

Vale tomar esses espaços, também, como vias de formação continuada, pois os estudos, compartilhamentos e trocas ao se fazer parte de processos de pesquisa e projetos de extensão – seja como participante ou ministrante – proporcionam observar o outro em sua composição, deixar-nos ser observados e

³ Cf. NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166out/dez 2017, pp. 1121-1130.

meditar sobre nossos próprios modos de auto-composição. Aqui, torna-se possível manter um processo permanente de pensar novos modos de ser professor-artista, “contaminados por uma perspectiva estética” (LOPONTE, 2014, p.656). Modos que entrelacem articulações entre vida, estética e política. Ao tratar-se especificamente do professor-artista-pesquisador, o amparo nessas dimensões traz em si potencialidade de ressignificar variadas instâncias políticas e sociais em que o profissional atua, de modos diversificados, proporcionando caminhos para significativa representatividade em nível institucional.

O professor-artista-pesquisador, inserido neste contexto tem a oportunidade de explorar questões a cerca de “como é que a pessoa aprende a ser, gostar, agir, conhecer, intervir como profissional dentro de sua esfera?”. Outras questões podem ser utilizadas como dispositivos para refletir e construir a composição de si dentro do conhecimento profissional.

Quanto ao uso de dispositivos para orientar investigações, a pesquisadora em Arte, Luciana Loponte – que neste material baliza os conhecimentos sobre “professor-artista” - disponibiliza uma série de dispositivos em modos de questionamentos, possíveis de contribuir e gerar derivações próprias para investigações da composição do “existir professor-artista-pesquisador”.⁴

Alguns aspectos são importantes ao se tratar de aprofundar o autoconhecimento e a profissionalidade, como “a valorização de um continuum profissional” (NÓVOA; GANDIN; ICLE; et al, 2011, p.541), que pensa os processos de formações inicial, - e continuada - e indução de modo articulado.

Para exemplificar, dentro das condições inerentes ao professor-artista-pesquisador, relatadas na introdução desse material, recorro aos modos de articulação da minha composição profissional nos anos de 2017 e 2018. São eles: a participação em Extensões ministradas por acadêmicos do curso de Artes

Cênicas (UEM)⁵; desenvolvimentos de investigações em espaços de pesquisa dentro da Universidade⁶; atuação em instituição não formal de educação⁷ e participação no Coletivo Artístico (Si)mento Urbano como atriz e performer.

A (com)posição desta categoria pode ser viabilizada nas somas das experiências em movimento nesses espaços, manifestadas nas multiplicidades de possíveis subjetivações, que “supõe uma cultura particular que lhe confere um lugar de enunciação, e um modo de percepção” (ICLE, 2011, p.16). Espaço, portanto, para repensar as relações, a ética, os modos próprios de construção do professor-artista-pesquisador e suas ações, com olhar para a sua existência profissional como composição de um texto de si, no sentido schecheriano de que

existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros, dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares; alguns textos são processos de crescimento, de florescimento e decadência. Texto é uma palavra relacionada com uma outra, têxtil, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. Esse é o significado de texto que eu trago comigo. Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer (SCHCHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30).

A possibilidade de ampliação da tecitura de trabalho do professor-artista-pesquisador, estende-se também pelas instituições

5 Destaque para a participação, no ano de 2017, no Projeto de Extensão “Ator e Câmera”, que ofereceu um espaço de compartilhamento e construção coletiva das interfaces entre “ser-professor” e “ser artista” em torno de temáticas relacionadas às estéticas entre ator e câmera. E no ano de 2018, a participação no Projeto de Extensão “Corpo e Movimento: Dança/Teatro” que hibridiza linguagens artísticas como dança e teatro para investigar corporeidades.

6 Grupo de pesquisa “Poética cênica contemporânea: do corpo a cena”, que investiga temas tangentes a construção de corporeidades, subjetividades e identidades no cenário contemporâneo. Soma-se a atuação como diretora e ministrante do projeto de extensão Pluralidades(Em)Cena, ramificado como campo de pesquisa da performance e posição do professor-artista que busca desenvolver atividades artísticas adaptadas, com ênfase na área do teatro, destinado para pessoas com deficiências e professores (em formação inicial e continuada) ligados à educação especial.

7 Atuação como professora de teatro na “Associação Passantes e Pensantes”, instituição artística com vinte anos de atividade na cidade de Maringá, com título de Utilidade Pública da Câmara Municipal por atender anualmente mais de mil crianças e adolescentes em trinta bairros da cidade, trabalhando diversas modalidades artísticas como teatro, ballet, jazz, dança contemporânea, *street dance* e canto coral.

4 Cf. LOPONTE, L. G. Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. 56 - jul./dez. 2014. p.654.

não formais de educação⁸, onde se torna viável ao profissional ter contato e voz frente à comunidade, resgatando maiores possibilidades para a construção de sua representatividade social e exposição pública. Esses espaços – possíveis também como espaços de pesquisa- são potenciais para a ação e posição professoral em soma com o devir artista, que o torna um ser que dinamiza conhecimentos, relações e vivências. Uma voz fomentadora de espaços de aberturas para outras vozes, seja pela Performance Arte, ou pelas diversas outras estéticas/linguagens artísticas.

Propor ações para diferentes tipos de público é estar imerso em uma realidade de diversidades. Para a efetivação dos processos propostos, é necessário zelo com a permissividade intrínseca na Arte, não que admita qualquer coisa ou transgressividades, mas “como uma chance de olhar, pensar novamente, para acessar novos, diferenciados caminhos para a desconstrução de si e das relações com o mundo” (CAPRA; LOPONTE, 2016, p.8).

Nas dimensões de pesquisa e extensão, assim como em outras vias formais e as não formais de educação, os contatos e vivências proporcionam analisar uma vasta pluralidade de modos de existência, nesse contexto, de “existir professor-artista-pesquisador”, e tê-los como referenciais para pensar e compor os próprios modos.

A tessitura em permanente processo de construção é a “possibilidade de reaver nosso envolvimento na recriação de nós e do mundo” (CASTANHEIRA, 2018, p.10). É politicamente crucial a existência de entre-lugares, ou “terreno para elaboração de estratégias de subjetivação singular ou coletiva, que dão início a novos signos de identidade, [...] postos inovadores de colabo-

⁸ De acordo com a Base de dados do INEP, a definição de educação não formal abarca: “atividades, programas e processos de formação fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos; programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo; pode ocorrer dentro e fora de instituições educacionais e atender pessoas de todas as idades; dependendo dos contextos nacionais, oferecer programas educacionais de competências e culturas em geral; duração variável; mais flexível, pois não segue normatizações e diretrizes estabelecidas pelo governo federal; oferecidas por instituições governamentais ou não; resulta em formação para valores, para o trabalho, e para cidadania”(c.f: INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação Não-Formal. *Revista Em Aberto*, n.18, v.2, 1993).

ração e contestação” (BHABHA,1998, p.16), para o reconhecimento e qualidade de recepção do professor-artista-pesquisador, no quadro social e na elaboração de políticas públicas.

PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR E AS FACES DA DESPROFISSIONALIZAÇÃO

Para maior compreensão da relevância de construir uma representatividade social do professor-artista-pesquisador em trabalhos coma Performance Arte, é necessário destacar as contradições e erosões do campo político e social.

O ensino superior está em meio a um movimento histórico de precarização resultada dos direcionamentos de políticas neoliberais, que vêm tornando a condição da universidade pública no Brasil possuidora de um diagnóstico crítico, “incapaz de preceder mudanças institucionais de fundo” (NÓVOA, 2017, p.1116). Não há tramitações que objetivem a valorização e estabilidade dessa categoria, somente encaminhamentos que reforçam o controle extrínseco do profissional e sua atuação, com efeitos de descaracterização da essência humana e crítica da profissão, ao reduzir os processos de formação e atuação a um caráter tecnicista.

Para além dos cortes em investimentos na área da Educação, a perda de direitos para políticas de controle e coerção alimentam o processo de desvalorização do professor-artista-pesquisador em suas três interfaces, “professor, “artista” e “pesquisador”. Há uma evidente hierarquização das áreas de conhecimento, o que tem colocado à frente historicamente outras áreas em detrimento da Arte. A problemática tentativa de desprofissionalizar os artistas por meio de “Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental” (ADPF 293), que questiona a obrigatoriedade do registro profissional para a área, é um dos exemplos concretos de precarização da área.

Resoluções sancionadas quanto a investimento e estruturação não contemplam as diretrizes dadas pelo CNE/CP nº2/2015, quanto formação inicial e continuada para as licenciaturas, e nem cumprem o Plano Nacional de Pós-

Graduação (2011-2020), documento que previa diretrizes e metas que objetivavam avanço e continuidade às políticas de pesquisa e pós-graduação no Brasil. Não obstante, em agosto de 2018 houve o anúncio de previsão para cortes do financiamento das bolsas de pesquisas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quanto aos espaços férteis da universidade para reafirmar a esfera profissional, um dos caminhos possíveis se dá na criação de uma casa comum de formação e profissão, com “caráter híbrido, de encontro e de junção de várias realidades que configuram o campo professoral e os locais de ação pública” (NÓVOA, 2017, p.1116). Os rascunhos desse espaço se encontravam nas antigas estruturas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

A imersão profissional proporcionada pelo programa, especificamente no Projeto Interdisciplinar – Artes cênicas e Música (UEM)⁸, oferecia ao professor-artista em formação as dimensões de encontro e junção das realidades em modos de inserção na realidade escolar, em diálogo com professores-artistas efetivados nas instituições de educação básica e ensino superior, em soma com ações artísticas nas comunidades internas e externas. Modos táticos de tornar pública a voz dessa categoria, a afirmação de sua posição e sua representatividade.

Mesmo considerado um programa autêntico e de grande relevância, também sofreu perda e alterações em sua originalidade, que desloca o foco na formação de professores, para uma formação de professores que visa suprir os déficits educacionais, calculados principalmente por rankings.

São movimentadas políticas públicas fundamentadas na justificativa de equiparar rankings educacionais com outros países e contextos, mas observa-se que a

Educação comparada tem perigos evidentes, designadamente a tirania cega das classificações internacionais e das falsas evidências que elas arrastam. O modo como os dados internacionais estão a ser integrados

nos discursos políticos não pode deixar de nos causar sérias apreensões. Em muitos casos, a comparação tem sido encarada como um mecanismo para legitimar políticas [...] criando um sentido de evidência e de inevitabilidade. Como se não houvesse alternativa (NÓVOA; GANDIN; ICLE et al, 2011, p.540).

Porém descarta-se o fator de essencial importância que “as melhores universidades não vergam aos discursos em voga; nem ao economicismo dominante; nem confusão entre universidades e empresas” (ibid., p.543). No Brasil não são os interesses sociais que balizam as definições das políticas públicas, seja no campo da Educação, da Arte, ou da Pesquisa, vê-se “historicamente composto por projetos e programas de caráter transitório, movidos conforme variação do volume de recursos orçamentários estabelecidos pela agenda de prioridades do governo” (ANPED, 2018).

A resistência torna-se intrínseca nos coletivos de profissionais atuantes em todos os níveis e áreas da Educação, quando atravessados por políticas restritivas como a sanção da Emenda Constitucional 95; a reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) e as definições questionáveis da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as variadas frentes de privatização e as tentativas de implantação de políticas de intolerância, como o projeto Escola Sem Partido, que caminham na contramão das necessidades e urgências da atualidade, fechando os olhos para as diversidades.

Justifica-se a necessidade de criar espaços de construção de reconhecimento ao professor-artista-pesquisador, pois o contato e o diálogo com a esfera social de modo geral, proporciona ao profissional gerir-se na contramão do processo de reificação e desvalorização de suas identidades.

Nesse contexto, o professor-artista-pesquisador se empenha na busca por uma resistência contra nenhum direito a menos para Arte, Educação e Pesquisa. O desafio de lutar pelos espaços da universidade pública e o acolhimento às diversidades soma-se como mais um possível modo de ação política profissional.

⁸ Participação como bolsista Capes do projeto entre 2014 e 2016.

O movimento de ações pela Arte nos modos de “interser professor-artista-pesquisador”, tornou-se essencial a este quadro contemporâneo, pois “a ciência sem as artes, sem as humanidades, não é nada. É cega. É inútil. Transforma as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância” (NÓVOA; GANDIN; ICLE; et al, 2011, p.544).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este material foi escrito como um ato de partilha, para evidenciar e convidar à análise e reflexão de alguns aspectos do professor-artista-pesquisador. Profissional que corresponde às necessidades de investigações do campo educacional em articulação com as diversas áreas do conhecimento, em que não há um “eu” único a ser preservado, compondo-se dentro do contexto contemporâneo de resistência diante das evidentes tentativas de desvalorização das áreas da Arte, Educação e da própria Pesquisa.

É necessário buscar olhar para as (des)potencialidades da categoria, visto o panorama do atual enquadramento de seu papel social. A identificação como professora-artista-pesquisadora aflora a inquietude a respeito da posição e representação social deste profissional híbrido, cercado de problemáticas que se justapõem nas interfaces “professor”, “artista” e “pesquisador”.

Permanecer presente no contexto acadêmico nas dimensões de Pesquisa e Extensão propicia privilégios de construir redes de contatos e trocas com outras subjetividades em composição. Nos contextos não formais, o encontro com novas possibilidades de contatos e troca de saberes, que não encontram espaço nas estruturas burocráticas e institucionalizadas da educação formal, é considerada como modo estratégico de enriquecimento e construção da posição professoral e as representatividades no seio da comunidade.

Conclui-se que a busca das formas vivas de com(posição) como professor-artista-pesquisador, no quadro sócio-político

brasileiro atual, é permanentemente mutável, em contínuo processo de construção, desconstrução e descobertas. Ao analisar as múltiplas vias de atuação em consonância com os processos formativos e atualizar os modos de performar a identidade profissional, é possível afirmar que equivale ao exercício de encontrar estratégias de posicionamento professoral, social, e político. Ser, pesquisar e performar o “professor- artista-pesquisador” são, concludo, modos de ação política.

REFERÊNCIAS

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/ CP nº02/2015*. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em 11/07/2018.

BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior*. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. CNE. *Lei Nº13.415, de 16 de Fevereiro de 2017*. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Governo Federal, 2017.

_____, CNE. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____, Supremo Tribunal Federal. *ADPF 293 - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Direito do trabalho | Categoria Profissional Especial | Artistas – Rio de Janeiro*, 2013.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre o professor-artista. ANPEd Sul – Reunião Científica Regional da ANPEd: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, PR. *Anais eletrônicos da XI ANPEd SUL*, Reunião Científica Regional da ANPEd, UFPR, Curitiba, PR, Julho 24 a 27, 2016. V.1 p.1-15. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CARMEN-L%C3%9ACIA-CAPRA-LUCIANA GRUPPELLI-LOPONTE.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CARMEN-L%C3%9ACIA-CAPRA-LUCIANA_GRUPPELLI-LOPONTE.pdf) . > Acesso em 10/07/2018.

CARLSON, M. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CASTANHEIRA, L. A. *Performance Arte: modos de existência / Ludmila Almeida Castanheira*. – 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

ICLE, G. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.09-27, 2011.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação Não-Formal. *Revista Em Aberto*, n.18, v.2, 1993. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493032. Acesso em 10/07/2018.

LOPONTE, L. G. Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez 2017.

NOVOA, A. GANDIN, L. A.; ICLE, G. et al. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, 2011.

PEREIRA, M. A. Performance e Educação: configurações parateatrais da docência. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 505-517, set./dez. 2014.

SCHCHNER, R; ICLE, O; PEREIRA, M. A. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p.23-36, 2010.

SOBRE OS AUTORES

AMANDA DIAS SALDAN

Graduanda em Artes Cênicas (Licenciatura em Teatro) pela Universidade Estadual de Maringá, com término previsto para 2018. Participou como bolsista (Capes) do PIBID Interdisciplinar (Música e Artes Cênicas) em 2017. Atualmente é membra do Projeto Arte e Deficiência, coordenado pela Professora Dra. Marlene Simionato. Também atua como monitora do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Pessoa Portadora de Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE).

e-mail: amandadsaldan@gmail.com

ANYELLE CAROLINE CORDEIRO

Professora-Artista-Pesquisadora da área do Teatro e Performance; Licenciada em Teatro pelo curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (2012 - 2016); com especializações nas áreas de Arte e Educação e Gestão Escolar (2017 - 2018) (UNIASSELVI). Compõe o Grupo de Pesquisa "Poética Cênica Contemporânea: do corpo à cena" (DMU-UEM) em consonância com o Coletivo Artístico (Si) mento Urbano, investigando o tripé identidade, subjetividade e corporeidades, somados ao desenvolvimento de processos criativos. Dirige e ministra o curso de teatro inclusivo experimental do Projeto Pluralidades(EM)Cena (Programa de Atividades Físicas Adaptadas - PROAFA -DEF-UEM). Atua na comunidade externa, em projeto artístico social desenvolvido na Associação Passantes e Pensantes (Maringá -PR) como professora de Teatro. Direciona a dimensão profissional aos estudos e investigações da interface "ser professor" e "ser artista" no contexto contemporâneo.

e-mail: anyellecaroline7@gmail.com

CARLOS POBLETE LAGOS

Carlos Poblete Lagos, professor de música pela Universidade Metropolitana de Ciências de la Educación, bacharel em flauta dulce, e Doctor em Ciências da Educação pela Pontificia Universidad Católica de Chile. Na área da docência, tem trabalhado desde o ensino primário até ensino superior, e também em diversas instancias informais de educação musical. Foi parte da Unidade de Currículum e Avaliação do Ministério de Educación em Chile, trabalhando em construção curricular e análise de políticas em educação musical. Como pesquisador, tem desenvolvido trabalhos na área da formação de professores de música, aprendizagem musical, sociologia da educação, história e políticas educacionais. Atualmente, se desenvolve como Diretor de Extensão, na Universidade de O'Higgins, sendo codiretor do núcleo de Pesquisa em Patrimônio Cultural Latinoamericano.

e-mail: carlos.poblete@uoh.cl

FERNANDO HENRIQUE PEREIRA

Graduado em Licenciatura em Educação Musical pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Como instrumentista, possui formação no curso de Guitarra, na Salmus Academia de Música (2007 - 2011), em Maringá/PR e durante a graduação foi orientado no violão pelo Dr. Flávio Apro. Na docência, atua como professor de Violão e Guitarra na Salmus Academia de Música, desde 2011, lecionou as disciplinas de Violão Coletivo no PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) - UEM (2015 - 2017) e ministrou oficina de violão no Projeto Roda de Choro: música brasileira na comunidade (UEM, 2015 - 2016). Dentre suas participações em eventos, destacam-se a X Conferencia Regional Latinoamericana de Educación Musical - ISME - Sociedad Internacional de Educación Musical, (Lima, Peru, 2015), com o Projeto Roda de Choro - UEM, representando o Brasil, e o intercambio no Proyecto Patrimonio Cultural Latinoamericano Chile - Brasil - Universidad de O'Higgins - UEM (2018).

e-mail: fernandoguitar_@hotmail.com

GISLENE MARINO

Doutoranda em Educação (Doutorado Latino-americano) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG); Especialista em Educação Musical, Licenciada em Música e Bacharel em Música/Piano pela Escola de Música da UFMG. Professora na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG), onde foi Diretora no período de 2008/2012. Foi Coordenadora Pedagógica do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UEMG/Música) e é coautora dos livros didáticos de iniciação ao piano: Piano 1 e Piano 2: arranjos e atividades.

e-mail: gislene.marino@uemg.br

JÚLIO EMÍLIO DINIZ-PEREIRA

Doutor (Ph.D.) em Educação pela University of Wisconsin-Madison/EUA. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG). Coordenou o Núcleo de Assessoramento à Pesquisa da Faculdade de Educação (NAPq/FaE/UFMG; 2013-2015; 2015-2017) e assumiu a Coordenação Pedagógica do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/FaE/UFMG; 2015-2017). É Professor Visitante em universidades nos Estados Unidos e no Chile. É membro-fundador dos Núcleos de Pesquisa PRODOC/UFMG e NEJA/UFMG, e do GT8 da ANPEd. Coordena a Linha de Pesquisa Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas no PPGE/FaE/UFMG. Foi editor-chefe da Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (2008-2011; 2011-2014) e coordena a Coleção Docência da Editora Autêntica. É autor de dois livros, tem 48 artigos publicados na área da formação de professores, em periódicos nacionais e estrangeiros, 41 capítulos de livros, 06 livros organizados no Brasil, 02 em Portugal e 01 no Chile.

e-mail: juliodiniz@fae.ufmg.br

MILENI VANALLI ROÉFERO

Graduada em Artes Cênicas - Licenciatura plena em Teatro pela Universidade Estadual de Maringá (2014-2017) e especialista em Arte na Educação pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE (2018). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro e Dança (Jazz Dance, Dança Contemporânea e Danças Urbanas). Participou do PIBID Interdisciplinar Música e Artes Cênicas como bolsista (Capes). Participa do grupo de pesquisa Crítica literária materialista coordenado pelo professor Dr. Alexandre Flory.

e-mail: vanallimileni@gmail.com

MURILO ALVES FERRAZ

Graduando de licenciatura em Educação Musical pela Universidade Estadual de Maringá. Atuou durante dois anos no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) pela UEM e atualmente atua no programa de Residência Pedagógica, pela mesma instituição. Atua profissionalmente como professor de canto, violão e musicalização no Centro Musical Som Maior, Monitor do Coral da Unicesumar e solista da OFUC - Orquestra Filarmônica Unicesumar. Também é Graduado em Gastronomia e Especialista em Docência no Ensino Superior pela UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá.

e-mail: muriloalves_ferraz@hotmail.com

RAFAELA DE MATTOS

Graduada em Licenciatura em Teatro pela UEM (Universidade Estadual de Maringá) no ano de 2018; participou do PIBID Interdisciplinar (UEM) por um ano e do grupo de pesquisa e experimentação “Meu Clown”, bem como de diversas oficinas e cursos de formação técnica na área teatral. Participou de eventos de pesquisa na área de Teatro e/ou Educação, bem como de festivais do campo teatral, tais como: Fórum de Extensão e Cultura da UEM, XX ENEARTE, IV e V SIES (Simpósio Internacional de Educação Sexual), ENLIC/ PIBID SUL. Rafaela possui onze anos de experiência em Teatro, atuou em quinze espetáculos como atriz e atualmente exerce a função de Professora de Teatro na Fundação Indaialense de Cultura do estado de Santa Catarina.

e-mail: rafamattos888@gmail.com