



COMO REALIZAR PERFORMANCES CULTURAIS ARTE/EDUCATIVAS SEM DESÍGNIO PEDAGÓGICO-CRÍTICO?

Fernanda Pereira da Cunha, UFG

RESUMO: Como líder do Grupo de Pesquisa e-Arte/Educação Crítica, certificado pelo CNPq, venho direcionando pesquisas sobre a concepção de *performances culturais arte/educativas* como possibilidade metodológica para corroborar no desenvolvimento da consciência pedagógica crítica da ação *docente*, ou seja, do ato docente crítico. Neste viés, o eixo pilar de nossa questão investigativa, que discutiremos neste ensaio, se centra na questão: como pode haver performatividade pedagógica absolutamente necessária para o ato ou o efeito do resultado que se revelam no processo de ensino-aprendizagem sem a capacidade de percepção crítica do docente em seu ato, uma vez que a análise crítica deve conduzir o *ato pedagógico* em si, em um processo cujo resultado se revela?

Princípio
norteador:
O ato pedagógico como processo crítico de aprendizagem.

Palavras-chave: *Performances culturais*; arte/educação; criticidade; ato pedagógico.

ABSTRACT

As leader of the Research Group e-Art/Education Critical certified by CNPqI come directing research about the conception of cultural performances art / educational and methodological possibility to support the development of awareness of critical pedagogical teaching action, ie, the act teaching critical. This bias, the shaft pillar of our investigative question, which we will discuss in this essay focuses on the question: how can there be performative pedagogical absolutely necessary for the act or effect of income that are revealed in the teaching-learning capacity critical perception of the teacher in his act, once the critical analysis should drive the pedagogical act itself, in a process whose outcome is revealed?

Key Words: Cultural performances, art / education; criticality; pedagogical act.

Como arte/educadora que forma professores de artes, venho pesquisando a concepção de *performances culturais arte/educativas* como possibilidade metodológica para corroborar no desenvolvimento da consciência pedagógica crítica da ação *docente*, ou seja, do ato docente crítico.

é importante
a concepção
de performances
culturais
como ato
docente crítico.

Vale ressaltar que performativo foi o nome atribuído por L. Austin à classe de enunciados, terminologia essa concebida pelo autor como sendo a "realização de uma ação" ou de uma parte dela, mais precisamente de uma ação que não é

O ato performativo = realização de uma ação crítica

normalmente descrita como um simples 'dizer algo' [...]. Aos atos performativos Austin denominou *ilocução* (ABBAGNANO, 2000, p. 758).

Notemos que *ilocução* "é um enunciado linguístico que realiza ou pretende realizar uma ação (exemplo: 'prometo fazer isto' é um acto de *ilocução*)".¹ Ou seja, como nos adverte Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 93), no entendimento estrito "só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam".

Nesse viés, para a *performance* se predispõe a percepção crítica para o ato em si, uma vez que, para a consecução da *performance*, se faz imperativa a consciência da ação do ato num dado rito. Nessa ambiência o ato performativo deve estar imbuído de criticidade, autonomia, autogovernança.

Eis que se estabelece o cerne de nossa questão investigativa: como pode haver performatividade pedagógica absolutamente necessária para o ato ou o efeito do resultado que se revelam no processo de ensino-aprendizagem sem a capacidade de percepção crítica do docente em seu ato, uma vez que a análise crítica deve conduzir o ato pedagógico em si, em um processo cujo resultado se revela?

Assim, interessa-nos o desenvolvimento da consciência crítica do ato docente no contexto do universo performativo no que tange ao entendimento das intenções pedagógicas, as quais devem circunscrever o processo de ensino-aprendizado em/pelas artes.

Desse modo, se estabelecerão, pela natureza epistemológica da área das artes, as concepções das *performances* artísticas que devem estar intrínsecas nos ritos culturais mediante as práticas arte/educativas. Note-se, então, que estamos enaltecendo a percepção aguçada na prática da formação do professor de artes no que tange à sua autogovernança acerca da análise crítica do seu ato pedagógico bem como do ato artístico, em que uma ação está embrenhada na outra, dada a natureza epistemológica da arte e seu ensino.

*Illocução
= que realiza
ou pretende
realizar uma
ação*

*O ato perfor-
mativo só
pode ser
considerado
crítico qdo
for necessário
para se
alcançar um
objetivo
específico.*

*O ato per-
formativo
como um
rito de pass-
gem.*

*As performan-
ças são consti-
tutivas dos
ritos culturais
por meio das
práticas
educativas.*

Victor Turner é referência no campo da antropologia. Esse autor fundou a vertente da antropologia denominada "antropologia da performance". O professor Rubens Alves da Silva, ao explicar sobre performances culturais sob a pena de Victor Turner, enaltece que o enfoque dos gêneros de performances "tem priorizado os eventos rituais e o teatro como suporte para análise da realidade social" (SILVA, 2005, p. 36).

Para Rubens Alves, foi Turner que fundou a noção de performances culturais, como gêneros de eventos rituais tais como o teatro para afirmar a realidade social. É nesse processo que a prática pedagógica se configura na performance.

A prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem em artes pode se configurar como um gênero de performances culturais, dada a natureza dos eventos rituais e cênicos que compõem a prática docente, a qual perfaz o suporte para exame da realidade socioeducacional.

Nesse viés, o objetivo central deste estudo é aguçar a reflexão dos futuros professores de artes no que diz respeito ao desenvolvimento perceptivo da qualidade estética que se circunscreve nas gestualidades docente, as quais perfazem a cartografia pedagógica, por meio da consumação da performatividade pedagógica. A gestualidade é concebida na construção do desenho pela trajetória do intento pedagógico.

O professor Vilanova Artigas, em 1º de março de 1967, produz o texto O desenho, que apresentou na aula inaugural na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Nesse texto, Vilanova discorre, como eixo pilar, sobre a relação intrínseca entre desenho, desígnio, projeto, ao tecer conexões entre arte e intenção:

Mas nem tudo se perde no ácido diálogo, porquanto Platão, ao igualar arte e intenção, levanta o véu sobre o que mais tarde virá a acontecer com a nossa linguagem. Ela será desenho, mas também desígnio, intenção. Pois a arte é obra do homem e não da natureza. [...] o Padre Bluteau registra, no seu magnífico vocabulário português e latino: "Dezenhar?" ou dezenha no pensamento. Formar uma idéia, idear. Formam in animo designare. Quais as igrejas que dezenhava no pensamento? (Vida de São Xavier de Lucena). (ARTIGAS, 1967, p. 3, 4).

E conclui:

Como se viu, ninguém desenha pelo desenho. Para construir igrejas há que tê-las na mente, em projeto. Parodiando Bluteau, agrada-me interpelar-vos, particularmente aos mais jovens, os que ingressam hoje em nossa Escola: "que catedrais tendes" no pensamento? Aqui aprendereis a construí-las duas vezes: aprendereis da nova técnica e ajudareis na criação de novos símbolos. (ARTIGAS, 1967, p. 10).

f. como propor, por meio da reflexão, desenvolver a qualidade da representação da realidade dos discentes por meio da utilização do conceito de performance pedagógica: ou seja, tecer conexões entre arte e intenção de ensino/aprendizagem.

Faz-se imperativo compreendermos que, nessa reflexão, o desenho como desígnio descreve a trajetória que deve ser pretendida pelo docente. A trajetória perfaz a trilha do desígnio no processo de ensino-aprendizagem da arte.

O desígnio educativo intrínseco na gestualidade do ato pedagógico pressupõe o aceno educativo que pode interferir no educando, em seu desenvolvimento formativo libertário paulofreiriano, se se estabelecer a ação consciente em que o docente se (re)conhece no processo formativo/formador, bem como ter percepção crítica da qualidade estética que se circunscreve nas gestualidades desenhadas.

A metodologia, como combustão do desígnio educativo, caracteriza-se como base estrutural da trajetória desse processo, em prol dos intentos que devem conceber as performatividades arte/educativas, uma vez que o método do professor se apresenta como eixo central para nortear atos pedagógicos. Assim, a terminologia *metodologia* se configura em *método* como meio integrador, *mediador* no processo de ensino-aprendizagem das artes.

Mas o que é mediação? Ao consultar o dicionário de filosofia de Abbagnano (2000), encontramos em mediação a "função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral. Essa função foi identificada: 1º, no termo médio do silogismo; 2º, nas provas na demonstração; 3º, na reflexão; 4º, nos demônios na religião". Aqui, levaremos em conta a reflexão como elemento motriz para se estabelecer o processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de se impulsionar ações educativas que culminem no ato de refletir, considerando quem ensina algo para alguém aprender e quem reflete sobre algo que está sendo ensinado. Trata-se de um processo reflexivo concomitante do aprender e do ensinar, instaurando, assim, a dialética no processo de ensino-aprendizagem da arte, com vistas à edificação das ambiências processual, relacional, dialogal.

Nesse âmbito, com vistas ao conteúdo e à prática de ensino e suas relações metodológicas, o educador deverá ter como premissa abordagens de ensino de arte que promovam instâncias investigativas. Para tanto, considera-se que, quanto mais integrativo e significativo for o resultado instaurado na

Cada docen-
te deve
traçar seu
plano que
definirá sua
trajetória
pedagógica

Buscar
estabelecer
conexões
entre "gestua-
lidade" e
"aceno" edu-
cativo como
ato docente
crítico e
libertário -
como media-
dor e integra-
dor.

mediador
enquanto
estímulo
do ato reflexi-
vo, enquan-
to dialético,
estabelece-
do entre
o pensar e
assimilar o
pensamento
crítico cons-
tante.

ambiência educativa, por meio das abordagens metodológicas de mediação, menor deverá ser o nível de estranhamento e, certamente, de distanciamento da pessoa diante do que lhe é apresentado, permitindo-lhe impulsionar mais intensamente seus processos perceptivo, reflexivo, crítico e autônomo, para o objeto em questão, ou seja, para o objeto a ser indagado.

Para atenuar o impacto de estranhamento do educando com o objeto/conteúdo em questão, faz-se necessário que as relações entre metodologia, conteúdo e prática de ensino posicionem o objeto em questão (seja uma obra de arte, uma imagem do cotidiano, uma cena da TV, um filme, um *outdoor*, um *site* etc.), como em um ambiente qualquer, numa instância que viabilize ao educando tornar o objeto um sujeito indagativo – dialogável. A questão é instaurarem-se, no processo de ensino-aprendizagem, ações performáticas indagativas por meio de estratégias metodológicas acerca de algo, pois o eixo central das propostas metodológicas pós-modernas para a arte e seu ensino é impulsionar ações indagativas, questionadoras e reflexivas tendo como referência a arte como expressão e cultura.

A metodologia deve sempre se apoiar em fatos, situações do cotidiano como um filme, uma notícia que aborde o objeto e o torne como sujeito indagativo.

Assim, as abordagens metodológicas pós-modernas estão inseridas como parte do processo de planejamento do ensino de arte, com o objetivo de instaurar um ambiente processual de (re)significação por meio dos métodos de elaboração estratégica para a aproximação e (re)elaboração dos significados entre sujeito e objeto. O objetivo é a transmutação de sujeito-sujeito, através de uma nova proposição que favoreça a (re)significação mediante o (re)encontro entre os sujeitos, nessa instância, indagativos.

Finalmente, ao se incorporar o método como parte do processo de planejamento do ensino de arte tendo como tessitura ao processo de ensino-aprendizagem calcado em abordagens arte-educativas performáticas indagativas, questionadoras, poderemos, então, conceituá-las como propostas metodológicas capazes de promover ações reflexivas em prol do desenvolvimento autônomo e crítico do aluno no mundo que o cerca.

Assim, as ações que proporcionam respostas, e não questionamentos, não impulsionam tão avidamente a ação do pensamento, da reflexão autônoma, crítica da pessoa. Barbosa (Barbosa, Coutinho 14) conta que, na

toda ação reflexiva deve se apoiar em questionamentos.

"camiseta dos mediadores da Bienal de 1998, havia a frase "TIRA DÚVIDAS", veiculando uma concepção errônea, diminuidora e humilhante dessa função".

Desse modo, urge a necessidade de valorizar a importância da análise apreciativa do percurso arte/educativo em sua instância performativa, em busca do entendimento consciente e crítico dessa trajetória na composição de uma *estética cartográfica deweyana* peculiar de cada contexto experienciado, uma vez que cada experiência supõe um desígnio educativo intrínseco na gestualidade do *ato pedagógico*. O *ato pedagógico* necessita da consumação de uma experiência completa no processo de ensino-aprendizagem das artes.

Os pressupostos filosóficos da arte como experiência de John Dewey são concebidos por Barbosa como o "grande guarda-chuva" para "a articulação entre a educação artística (fazer) e a educação estética (apreciação)" (Barbosa, 1998, p. 41), que define o pós-modernismo em arte/educação.

A educação estética está intimamente relacionada a uma experiência significativa, vívida, motivo de questionamento, inquietação, busca – envolvimento –, valores esses que diferem acentuadamente de tantas experiências que podemos ter em nossas vidas, as quais, sem esses atributos, pouco interferem no conhecimento que vamos construindo ao longo de nossas vidas. Isto porque:

Conhecer significa ter uma experiência e não apenas ter experiência. Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma cessação. Consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência. (BARBOSA, 1998, p. 22).

E explica Barbosa (1998, p. 22, 23):

Dewey usa em *Art as experience* a idéia da experiência de uma pedra que rola de cima de uma montanha. O objetivo da pedra é chegar embaixo. A pedra teria uma experiência – resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa será a experiência. Impregnada por musgo, barro, outras pedras, capim e flores do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo-se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a descida.

Toda experiência é uma experiência estética se a experiência só cessa quando cada momento foi explorado. O encerramento do circuito de energia é o oposto da suspensão, da *stasis*, é portanto a culminância de uma ação. Esta

O questionamento leva a uma ação ou experiência possível de consumação significativa.

onde toda experiência estética é vivência da apreensão, seja por uma emoção ou uma contemplação.

culminância, a sensação de contemplação, deflagra a energia apreciativa e a emoção.

Assim, conclui:

A qualidade estética é a apreciação consumatória difusa que penetra toda a experiência, tornando-a significativa para o indivíduo. "O estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de ser completa" (Dewey) e ser completa para ser significativa. (BARBOSA, 1998, p. 23).

Desse modo, a materialidade em que se apresenta à experiência não é ponto determinante, e sim o significado apreendido de uma experiência consumada, pois a experiência, "seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética", porque o que "unifica a experiência enquanto reflexão e emoção" é a qualidade estética (BARBOSA, 1998, p. 22-233).

*nesse sentido
toda experiên-
cia necessi-
ta de uma
qualidade
estética que
possa unir
Reflexão e emoção*

A função da estética na educação "é ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor", por meio da sua tarefa "integrada na leitura da obra ou do campo de sentido da arte", constituindo na educação estética a capacidade de desenvolver a reflexão (BARBOSA, 1998, p. 41). Como expressa a professora Ana Mae Barbosa: "A estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, matéria-prima da filosofia da qual a estética é uma subdivisão ou filial" (BARBOSA, 1998, p. 41).

Na contemporaneidade, a concepção estética perpassa por níveis complexos na busca elaborativa de soluções de problemas, em todos os níveis de conhecimento e atuação humana, como descreve Crawford:

Não mais limitada à tarefa de beleza, nos tempos contemporâneos, a estética amplia seu campo de questionamento acerca da natureza do objeto da arte e do caráter de sua criação, apreciação, interpretação, avaliação, assim como acerca das relações da arte com a sociedade, tudo isto podendo ser examinado em diferentes níveis de complexidade. (Apud BARBOSA, 1998, p. 41).

Dada a sua natureza intrínseca, em relação ao processo de produção artística, para Dewey as artes possibilitam a vivência de mais experiências que qualquer outra área, porque nas experiências consumatórias por meio das artes estão presentes as "relações de fazer e padecer, e a energia de ida e

vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência", constituindo um diálogo entre o teórico e o empírico (BARBOSA, 1998, p. 23). Nesse contexto, a *performance* é uma ação humana que desperta o questionamento e, por isso, a capacidade crítica, e, por assim dizer, a capacidade de produzir ideias.

nesse sentido,
a performance
evoca o
questionamen-
to crítico e
a capacidade
de produ-
zir ideias

O questionamento é a chave para acionar o processo cognitivo. Portanto, a proposição desse sistema se vincula à elaboração de respostas à pergunta, suscitando, desse modo, a busca pela solução de um problema que tem como fim a produção do *material ideia*. A mente comprometida com a solução de um determinado problema, submersa num ambiente simbólico, promoverá uma complexa elaboração de pensamento, na busca pela resposta significativa (ideia/signo) que responda ao problema em questão.

Ideia "significa representação geral", mas Descartes, ao introduzi-la na linguagem filosófica, entende por "Ideia o objeto interno do pensamento geral", afirma que Idéia é 'a forma do pensamento, para cuja imediata percepção estou ciente desse pensamento', em que "as ideias são "quadros" ou imagens das coisas". Dessa forma, Abbagnano (2000, p. 751) assegura:

Para Descartes, [...] as idéias são "quadros" ou imagens das coisas (méd., III). [...] A Lógica de Port-Royal adotou-a, entendendo por Idéia "tudo o que está em nosso espírito quando podemos dizer com verdade que concebemos uma coisa, seja qual for a maneira como a concebemos" (ARNAULD, Log., I, 1). Também foi aceita por Malebranche (Rech. De La ver., II, 1) e Leibniz, que considera as Idéias como "os objetos internos" da alma (Nouv. Ess. II, 10, § 2).

Com base nessas argumentações, identifica-se ideia com a representação de alguma coisa, bem como com a antecipação e projeção de uma atividade humana, como afirma Dewey: uma possibilidade: "Uma Idéia é, acima de tudo, uma antecipação de alguma coisa que pode acontecer: ela marca uma possibilidade" (Logic, II, 6; trad. it., p. 164). Com este significado, esse termo conserva ainda hoje uma utilidade específica (ABBAGNANO, 2000, p. 527-528).

A idéia
como uma
projeção da
atividade
humana,
pois marca
um desejo
ou aconteci-
mento.

A ideia, sendo um produto conclusivo que comunica um sentido, que representa algo, ou ainda sendo um material comunicativo, remete-nos mais uma vez à afirmação de Postman, de que nós não vemos a realidade como ela é, mas como são nossas linguagens – que são nossas ideias –, sendo nossas

linguagens nossas mídias; nossas mídias nossas metáforas, as quais criam o conteúdo de nossa cultura.

A ideia é o produto mental de algo culturalmente interpretável. Ou seja, para interpretarmos determinada ideia, necessitamos saber decodificá-la. O nível de capacidade de nossa mente para ler/interpretar códigos está relacionado ao nível de imersão, interação e compreensão crítica com o universo e seus códigos comunicacionais.

O ensino da arte possibilita questionamento, busca, descoberta e desenvolvimento da capacidade crítica, elementos esses essenciais e pulsantes que aguçam a percepção e ampliam a imaginação e, assim, dinamizam a cognição, como adverte Eisner: "refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição" (apud BARBOSA, 2008, p. 12).

Há uma convergência, portanto, entre Eisner, Paulo Freire e John Dewey em relação à importância e ao papel da arte e seu ensino: permitir e desenvolver a capacidade de lidar com múltiplas interpretações e sentidos de um mesmo signo, possibilitando a vivência significativa em lidar com a ambiguidade. Como destaca Barbosa (2008, p.12):

Novamente, os três gigantes da Filosofia da Educação se encontram e nos alertam acerca da importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações. Essa dubiedade da arte torna-a valiosa na educação. Em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo. Arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola.

A arte e seu ensino desenvolvem, por conseguinte, a capacidade cognitiva e, portanto, afetiva, da pessoa, tornando-a capaz de atribuir significações, de lidar com a diversidade no percurso empírico de sua vida, pois somente a criticidade e a autonomia nos dão subsídios a interpretações esteticamente consumatórias:

Atualmente a abordagem mais contemporânea de Arte/educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é associada ao desenvolvimento cognitivo. [...] Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, de diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber

nessas
ideias
como nossas
mídias, nossa
mídias - o
↳ metáforas
↓
cultura

É a arte
possibilita
a construção
das
metáforas
e a realização
a cognição
e a reflexão
dos "mídias"
acima,
ou seja
enquanto signos
de interpreta-
ções linguis-
ticas.

possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. (BARBOSA, 2008, p. 17).

Rudolf Arnheim foi um dos expoentes da ideia de arte para o desenvolvimento da cognição. Sua concepção baseia-se na equivalência configuracional entre percepção e cognição. Para ele, perceber é conhecer.

A universidade não pode minimizar o papel responsável que tem na formação do educador. Para que o professor seja capaz de promover situações indagativas, ensinando seus alunos e alunas a elaborar, criar, enfim, a produzir suas próprias indagações, antes de mais nada, faz-se imprescindível que ele seja crítico, capaz de refletir e criar suas ações pedagógicas com autogovernança, capaz de performatizar atos educativos concernentes aos seus atos humanos.

Portanto, este texto evoca a análise consciente e crítica dos educadores, bem como dos dirigentes políticos, para o exercício de práticas educativas em prol da educação crítica, com o objetivo de proporcionar ações arte/educativas libertadoras, que postulem o desenvolvimento pleno (e, portanto, libertário) da pessoa para expressar-se com criticidade, bem como ser capaz de ler/interpretar o mundo que a cerca. Precisamos ensinar nossos alunos a degustar a vida com autonomia palatável, para que eles possam ampliar o cardápio de sabores com base na consumação estética oriunda de critérios e escolhas autônomas, para que saboreiem a vida sem terem de aplaudir receitas alheias, enquanto se intoxicam com elas, bem como não se utilizem dessas receitas para intoxicarem seus alunos.

NOTAS:

1. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=ilocu%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. *Caminhos da arquitetura*. São Paulo: Cosac Naify, 1999.

O papel da universidade de é fomentar essa reflexão a cerca da importância do ato educativo e da performatização da ação.

Buscar construir a autonomia própria.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

SILVA, Rubens Alves. Entre "artes" e "ciências": a noção de *performance* e drama no campo das ciências sociais". *Revista Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 4, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Fernanda Pereira da Cunha

Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena pela FAAP (1997) –, mestre em Artes pela ECA/USP (2004) e doutora em Artes pela ECA/USP (2008). Professora adjunta da EMAC/UFG, membro do Comitê Interno do Programa de Iniciação Científica (EMAC/UFG), atuando principalmente nos temas Intermídia, Cultura Digital, e-Arte-Educação. Participa do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da UFG.