



Trajetória
e Políticas para
o Ensino das
Artes no Brasil:
anais do
XV Confaeb



FAEB

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTE
funarte

Ministério
da Educação





Trajetória
e Políticas para
o Ensino das
Artes no Brasil:
anais do
XV Confaeb

XV Congresso Nacional
da Federação de
Arte-Educadores do Brasil

Brasília, dezembro de 2006

Edições MEC/UNESCO

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Ministro da Cultura

Gilberto Gil

Secretário-Executivo do Ministério da Educação

José Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades

Ricardo Henriques

Presidente da Funarte

Antonio Grassi

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Espanada dos Ministérios, Bl L, sala 700

Brasília, DF, CEP: 70097-900

Tel: (55 61) 2104-8432

Fax: (55 61) 2104-8476

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-914 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.



Trajetória
e Políticas para
o Ensino das
Artes no Brasil:
anais do
XV Confaeb

XV Congresso Nacional
da Federação de
Arte-Educadores do Brasil



FAEB

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTE
funarte

Ministério
da Educação



© 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Coordenação Editorial

Coordenadora Maria Adelaide Santana Chamusca
Assistente Shirley da Luz Villela

Produção e edição final: Editorial Abaré

Revisão: Tereza Vitale e equipe

Diagramação: Rogério Pinto

Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (15.: 2004 : Rio de Janeiro, RJ)
XV CONFAEB, 2004 : trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. – Rio de Janeiro :
FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005,

ISBN 85-98171-56-5

346p.

1. Arte na educação – Brasil. 3. Arte na educação – Congressos

CCD 372.5

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesse livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e da SECAD/MEC, nem comprometem a Organização e a Secretaria. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e da SECAD/MEC a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Sumário

I. Abertura

Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil

Antônio Grassi 15

Apresentação da Federação dos Arte-Educadores do Brasil

José Mauro Barbosa Ribeiro 17

Bem-Vindos, Arte-Educadores!

Miriam Brum 19

Arte e Educação: cerzir fronteiras, enunciar territórios

Ricardo Henriques 21

II. Painel: políticas públicas para o ensino de arte no Brasil

Boas-vindas!

Myriam Lewin 31

XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil

Antonio Cláudio Gomes 33

A Importância da Arte no Currículo no Ensino Fundamental das Escolas do Município do Rio de Janeiro

Maria de Fátima Gonçalves da Cunha 35

**Aspectos da Arte-Educação a partir dos Anos 1970 no
Estado do Rio de Janeiro**

Caíque Botkay 37

III. Homenagens

Não me Conformo

Renan Tavares 45

Albertina: dínamo de coragem e liderança

Ritamaria Aguiar 48

Homenagem ao Professor Camarotti

Arheta Ferreira de Andrade 51

IV. Conferências

Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista

Ana Mae Barbosa 55

XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil

Laís Aderne 64

V. Mesas Temáticas

Políticas Públicas e o Ensino de Arte no Brasil

Mediador: Richard Perassi Luis de Souza 79

**1. Políticas Públicas para o Ensino de Arte no Brasil
– a transversalidade necessária**

José Mauro Ribeiro Barbosa 89

2. O Ministério da Cultura e a Funarte

Míriam Brum 85

3. Educação Física e Cultural na Escola Pública	
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier	92
4. Políticas Públicas e o Ensino da Arte	
Francisco Potiguara Cavalcante Júnior	107
Ensino da Arte em Contextos de Comunidade	
Mediadora: Leda Guimarães	113
1. Educação Artística a Serviço da Comunidade: perspectiva histórica dos africanos e da diáspora	
Jacqueline Chanda	113
2. Componentes da Ação Comunitária como Fontes Pedagógicas	
Vesta A. H. Daniel	122
3. Reflexões sobre o Ensino da Arte no Âmbito das ONGs	
Lívia Marques Carvalho	134
Pesquisas em Ensino de Arte no Brasil	
Mediadora: Isabela Frade	144
1. Entrevistas: o cotidiano e o ensino de arte	
Miriam Celeste Martins	144
2. Pesquisas no Ensino e na Formação de Professores: caminhos entre visualidades e visibilidades	
Lucimar Bello P. Frange	148
3. Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação	
Ingrid Koudela	161
Formação de Professores de Arte Novos Caminhos	
Mediador: Aldo Victoriano	164

1. Formação de Professor@ de Arte: novos caminhos, muitas responsabilidades imensa responsabilidade	
Lúcia Gouvêa Pimentel	164
2. Dança-educação: uma contribuição da expressão corporal-dança	
Mabel Emilce Botelli	173
3. A Modalidade Música no Composto Arte-Educação-Música-Escola: notas, certezas e indagações em torno da formação de professores	
Regina Márcia Simão Santos	182
4. Cursos de Arte: novos caminhos. Abordagens metodológicas do teatro na educação	
Arão Paranaguá de Santana & Ingrid Dormien Koudela	204
Arte, Diversidade, Cidadania e Inclusão	
Mediadora: Ritamaria Aguiar	204
1. Arte na Diversidade: da função à inclusão	
Roberta Puccetti	204
2. Pertencer e Viver	
Denise Mendonça	215
3. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam	
Ivone Mendes Richter	220
VI. Comunicações: Grupos de Trabalho, Pôsters e Oficinas	
1. Ensino de Arte e Cultura Visual	
Coordenação: Terezinha M. Losada Moreira	228
2. Currículo e Ensino de Arte	
Coordenação: Donald Hugh Barros Kerr Jr.	237

3. Ensino de Arte na Diversidade	
Coordenação: Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo	246
4. História do Ensino da Arte no Brasil	
Coordenação: Luciana Grupelli Loponte	259
5. Arte, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Coordenação: Itamar Alves Leal dos Santos	264
6. Formação de Professores em Arte	
Coordenação: Richard Perassi Luis de Sousa	268
7. Ensino de Arte e Interdisciplinaridade	
Coordenação: Maria Célia F. Rosa	277
8. Ensino de Arte nos Espaços Culturais	
Coordenação: Alice Bemvenuti	285
9. Ensino de Artes e Novas Tecnologias	
Coordenação: Alberto Coelho	299
10. Ensino de Arte, Corpo e Som	
Coordenação: Rosimerie Gonçalves	307
Pôsters	
1. A Arte-Educação por Meio do Lúdico: Leo no Renascimento	
Tatiana Dantas Oliveira	312
2. Ciranda de Tarituba	
Elis Regina Silveira Vasconcelos de Lima	313
3. Comunidade Virtual Faeb – Federação de Arte-Educadores do Brasil	
Arthur Leandro e Itamar Alves Leal dos Santos	314

4. Do Labirinto dos Dinossauros ao Labirinto das Crianças	
Alessandra Mara Rotta de Oliveira	315
5. Ensino da Dança: arte, corpo e socialização	
Valeska Ribeiro Alvim, Kátia Imaculada Moreira e Maristela Moura Silva Lima	316
6. O Enigma do Prazer	
Natasha Parlagreco	317
7. O Fluxo da Imagem Domina Tudo – o fluxo da mulher domina o homem	
Silvana Fonseca	318
8. Língua de Barro e Fogo	
Ana Maria Giffoni Soares	319
9. As Linguagens Artísticas e a Pesquisa em Artes	
Rose Mary Aguiar Borges e João Henrique Verly Serrão	320
10. Macapá, Amapá: extremo norte do Brasil, bem no meio do mundo	
Jonas Borges e Anderson Rirley	320
11. Obra de Arte Cédula	
Dione Souza Lins e Luís Ricardo Pereira de Azevedo	321
12. As ONGs e a Ludicidade na Formação de Arte-Educadores: uma possibilidade de inclusão social?	
Ana Paula Trindade de Albuquerque	322
13. O Que é o Lugar? Por Que e Quando se Dá o nosso Lugar?	
Kátia Meireles	323
14. Por Que se Esconde a Árvore?	
Barbara Harduim	323

15. Projeto de Artes	
Maria do Carmo Ferreira Magela	324
16. Revista Arte-Educação	
Alexandre Palma da Silva	325
17. 2º Encontro de Arte-Educadores da Região do Médio Paraíba III – Resende/RJ. Múltiplas linguagens da arte no mundo da escola	
Alice Brandão, Maria Estela de Oliveira e Nadia Teresinha Moraes Nelson	326
18. Um Triângulo Imoral? Reflexões Acerca da Relação Sexualidade/Família/Escola	
Rejane Galeno e Tissiana Carvalhêdo	327
19. Uso de VRML para Educação a Distância em Arte	
Jurema Luzia de Freitas Sampaio-Ralha	328
Oficinas	
Coordenação: Itamar Alves Leal dos Santos e Rosimeri Aguiar Borges	329
1. Arte-Educare: arte-educação integrada ao programa de educação em valores humanos – educare	
Marcelle de Lima Lyra	330
2. A Arte na Escrita	
Maria Beatriz Albernaz	330
3. Brincando de Brincadeira: reciclando o encontro	
Antonio Ataíde Cunha Filho	331
4. Expressão Criativa com o Corpo no Teatro-Educação	
Ariadne Cardoso Carvalho e Cilene Nascimento Canda	331
5. Expressão Musical: recriação e som	
Sidney Mattos	332

6. A Importância da Dança como Propulsora do Movimento Criativo na Formação de Professores de Arte	
Carla Ávila e Mirza Ferreira	333
7. Grafismo Indígena Brasileiro: os Asurini do Xingu	
Vera Pletitsch	333
8. Oficina de Circo	
Merinéia Ribeiro	334
9. Percepção Corpóreo Vocal para Dançar na Escola	
Nara Salles	335
10. Zumbi e a Estética Africana através de Máscaras de Argila	
Rose Mary Aguiar Borges e Vitória Levy Szejnman	336
Índice Autoral	338

I. Abertura do XV
Congresso
Nacional da
Federação de
Arte-Educadores
do Brasil

Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil

Antonio Grassi*

Ao apoiar o XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Confaeb), que reuniu profissionais de todo o país para discutir os rumos do ensino no Brasil, a Funarte afirma sua convicção de que é necessária a volta da arte como matéria prioritária ao currículo do ensino básico. O encontro teve como tema *Trajetória e Políticas para o Ensino de Arte no Brasil* e promoveu espaços para a troca de experiências entre arte-educadores sobre os trabalhos desenvolvidos nas escolas brasileiras.

As estruturas educacionais do país vêm ao longo dos anos se democratizando, mesmo assim, é inegável a necessidade de que sejam implementadas políticas mais eficazes e consistentes no sentido de garantir a inclusão do ensino da arte com qualidade, o acesso ao fazer artístico, à compreensão da produção estética e ao conhecimento do patrimônio cultural.

A promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi um passo importante na medida em que abre um processo de discussão nas redes escolares. Neste momento se configurava a oportunidade de resgate do perfil humanista e criativo da educação brasileira, abandonado em detrimento de um ensino técnico e profissionalizante.

* Presidente da Funarte/Fundação Nacional de Arte

Porém, poucas foram as instituições que vislumbraram o ensino da arte, da filosofia, da sociologia como elementos de peso e imprescindíveis para a formação plena do cidadão.

Para a Funarte fica clara a necessidade de apoiar e tornar-se parceira de iniciativas como as do Confaeb, para que, de fato, possamos avançar na construção de um projeto que reaproxime o universo da educação do universo da arte e da cultura.

Durante os três dias do evento, entre palestras, oficinas e mesas temáticas, os participantes debateram questões como o currículo e o ensino de arte, interdisciplinaridade, novas tecnologias e formação dos professores. E o saldo do Confaeb foi positivo. A consolidação de novas perspectivas de trabalho em escolas e universidades comprovou a disposição dos Ministérios da Cultura e da Educação em apoiar a criação e implementação de novas estratégias educativas comprometidas com a identidade social e cultural brasileira. A Funarte quer fazer parte desta mudança e tem trabalhado para a criação de medidas inovadoras, que dêem à arte o seu devido valor.

Apresentação da Federação dos Arte-Educadores do Brasil

José Mauro Barbosa Ribeiro*

Na sua XV edição, o Congresso dos Arte-Educadores do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, objetiva refletir sobre os caminhos percorridos pelo ensino de arte no nosso país e suas perspectivas de novas e possíveis direções.

A pauta do debate situa-se entre dois olhares passado e presente não como tempos estanques, mas como a trama histórica que sustenta o entendimento do contexto contemporâneo, em suas múltiplas dimensões, fundamentando, por conseguinte, a ação educativa e a formulação de políticas públicas para o ensino.

Os objetivos das associações científicas, além de promoverem a discussão, a crítica e a socialização do conhecimento, têm também função de congregar profissionais, estimular a produção de conhecimento, de pesquisa e criar meios necessários à sua divulgação. A cada ano, a Faeb realiza em algum estado da Federação, o Confaeb, nosso momento mais importante de aprofundamento das questões teórico-políticas sobre o ensino de arte.

Nossa intenção, como diretoria, é realizar um congresso que realmente reflita, discuta e apresente respostas para as demandas que se impõem ao contexto

* Presidente da Federação dos Arte-Educadores do Brasil.

contemporâneo. Este ano em que o MEC sinaliza com propostas de reformas no sistema de ensino, as questões a serem discutidas, aprovadas e encaminhadas às autoridades competentes têm importância primordial no apontamento de saídas para os problemas identificados neste fórum. Assim, a temática do congresso, refletida em suas mesas-redondas, comunicações, oficinas e pôsters remete para o aprofundamento destas questões.

Ser realizado na cidade do Rio de Janeiro era uma vontade há muito alimentada por todos nós, arte-educadores, que acompanhamos e participamos desta jornada de 15 anos, pela importância política e cultural da cidade, e, principalmente, histórica/afetiva. Nesta cidade foi criada a Escolinha de arte do Brasil, berço, portanto, de nossa história, e a Sobreart, uma das nossas primeiras experiências associativas de arte-educadores, liderada, bom tempo, pela saudosa Fayga Ostrower. Também são desta cidade nossos homenageados *in memoriam*, que em suas vidas tanto contribuíram para a arte-educação brasileira, o emérito arte-educador Geraldo Salvador e a “guerreira” líder do programa Arte sem Barreiras, Albertina dos Santos Brasil.

Por fim, a inauguração da parceria com a Funarte-Minc, a participação de autoridades do MEC, do MCT em mesas temáticas e a presença de representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Cultura do Estado do Rio nos dão o forte sentimento de que retomamos nosso lugar como protagonistas da nossa história, propositores da construção de uma sociedade ética, justa e estética nos seus fundamentos filosóficos e humanísticos.

Bom Congresso para todos.

Bem-Vindos, Arte-Educadores!

Míriam Brum*

É com enorme satisfação que a Funarte abriga o XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Fizemos questão de receber este congresso no Palácio Capanema, casa habitada por dois amantes em histórico desencontro.

Na verdade, a tarefa a que estamos nos propondo é sempre de muito difícil abordagem, já que envolve, além de questões técnicas e políticas, questões de ordem emocional, pois como um casal, educação e cultura se encontram desde há muito separados.

Todos nós que convivemos no dia-a-dia com os dois sabemos que eles nasceram um para o outro. Eles próprios percebem a esquizofrenia e a catástrofe geradas por esta separação.

Bem, hoje aqui estamos para “discutir a relação”.

Com este intuito, Faeb e Funarte convidaram, para dividir a mesma mesa, representantes da educação e da cultura em suas instâncias federal, estaduais e municipais.

* Diretora do Centro de Programas Integrados da Funarte

Esperamos que esta iniciativa represente um passo nesta reconciliação, em uma relação mais aberta, com cada um em sua própria casa, mas compartilhando ações que possam ser transformadoras para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

Gostaríamos de agradecer aos conferencistas e professores convidados que nos honram com suas presenças, a todos que aqui vieram dispostos a trocar idéias, discutir e refletir sobre as trajetórias e políticas para o ensino de arte no Brasil.

Arte e Educação: cerzir fronteiras, enunciar territórios*

Ricardo Henriques**

Desde a sua criação em 1930, com o nome de Ministério de Estado da Educação e da Saúde Pública, o MEC sofreu quatro grandes mudanças. A primeira ocorreu em 1937, quando o Ministro Capanema estabeleceu a estrutura funcional que perdurou por décadas. A segunda data de 1953, com o desmembramento da área da saúde para constituir ministério próprio, quando o Ministério da Educação ganhou a sigla que até hoje conserva. A terceira ocorreu em 1985, quando foi extinta no MEC a Secretaria de Assuntos Culturais e suas funções e os órgãos a ela vinculados foram transferidos ao Ministério da Cultura. A quarta e última, mais recente, ocorreu com a criação do Ministério do Esporte, que levou para si responsabilidade até então atribuída à área educacional. Muito já se falou sobre as vantagens e desvantagens da vinculação desses assuntos em uma mesma Pasta, ou de sua separação, tal como hoje se apresentam na estrutura administrativa do governo.

A simples transferência de uma função governamental – programas, projetos, recursos humanos, orçamentos e outros meios – de um para outro organismo do Estado

* Gostaria de agradecer os comentários e as sempre ricas conversas com Carlos Alberto Xavier.

** Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; professor licenciado da Universidade Federal Fluminense.

não garante, por si só, melhores resultados, em especial quando falamos de educação, a mais importante missão dos governos desde a proclamação da República do Brasil. Tendo em conta a amplitude do desafio educacional do Brasil, já se pensou também em levar o ensino superior para o Ministério da Ciência e Tecnologia, deixando a cargo do Ministério da Educação apenas a educação básica. Felizmente essa última alteração do aparelho do Estado não se realizou. Digo felizmente porque o problema atual da qualidade da educação está a exigir de toda a sociedade (e não só dos governos) um esforço redobrado, para além da necessária cobertura quantitativa por demanda da educação básica. E isto, a partir de uma abordagem sistêmica da educação que promova a articulação continuada entre diferentes níveis e modalidades de ensino e contemple de forma integrada a educação infantil, fundamental, média e superior. E a questão da qualidade, como sabemos, vincula-se à adoção de políticas públicas que viabilizem a preparação e a execução de um competente projeto político-pedagógico pelas escolas de todo o país, aproveitando-se todos os meios modernos de que dispomos para oferecer conteúdos curriculares adequados à realidade dos diferentes contextos culturais do país.

Portanto, o que aqui cabe não é discutir se é melhor operarmos com apenas um ou diversos ministérios, e sim como agregar no projeto pedagógico das escolas os vários e diferentes assuntos da cultura, da educação física e do esporte escolar, da educação ambiental, dos direitos e valores humanos e outros conteúdos indispensáveis à formação do cidadão, na escola e fora dela. Trata-se também de organizar a oferta de educação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, nas diferentes regiões do país, evitando que essas diferenças regionais se transformem em desigualdades.

O processo de separação - que vem de décadas, pois o “litígio” entre as diversas áreas afins existia antes mesmo da criação do Ministério da Cultura a partir de uma “costela” do MEC - provocou, em determinados momentos, a busca de identidade tanto da educação quanto da cultura como temáticas isoladas.

Esse processo, de forma perversa e artificial, transformou diferenças em desigualdades. Na verdade, este é um problema da sociedade brasileira como um todo: nós infelizmente confundimos diferença com desigualdade, naturalizamos relações desiguais e esquecemos os valores positivos das diferenças. Então, talvez, na tentativa de reforço de suas próprias identidades, tenham se artificializado as distâncias entre os Ministérios da Educação e o da Cultura. Esse raciocínio serve também para o diálogo entre o projeto político pedagógico das escolas e o esporte escolar, a educação ambiental, os direitos humanos, a ciência e tecnologia e o ensino das artes.

O que me parece estar na pauta da sociedade brasileira desde a consolidação do processo de redemocratização, e que também constitui uma motivação no interior

do atual governo, é a necessidade de quebrarmos essas barreiras, rompermos com este artificialismo e resgatarmos aquilo que é, no campo ampliado, natureza comum entre educação e cultura. Evidentemente, numa sociedade de conhecimento a eliminação de fronteiras de saberes é fator de ruptura da noção de territórios e de limites rígidos, dando substância a conteúdos transdisciplinares.

Evidentemente pode haver um certo bairrismo carioca nesta ênfase, mas é importante registrar o fato simbólico da realização do XV Confab no Palácio Capanema. É notável que um ministro do Estado Novo tenha conseguido conciliar educação e cultura e trazer para a instituição toda uma tradição, vinda da época de fortalecimento do movimento comunista, da ação dos modernistas, da articulação dos educadores em torno do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Gustavo Capanema empreendeu um notável esforço de fortalecimento da educação nacional e contava com a colaboração de nomes importantes como Carlos Drummond de Andrade, seu chefe de gabinete. Reuniu também em torno de si Portinari, Bruno Giorgi, Villa-Lobos, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Roberto Burle Marx, Humberto Mauro, grandes nomes nas artes plásticas, na música, na arquitetura e no cinema, e representantes de vários outros campos da cultura nacional, para construir juntos um projeto de educação para o país.

Portanto, considero relevante que este movimento de reaproximação aconteça a partir da luta da Federação de Arte Educadores do Brasil e dentro do Palácio Capanema. Eu não sou arte-educador, mas recuperei um pouco de história: o movimento de arte-educação passa a ser tão forte, sobretudo nos anos 90, que permite hoje a discussão sobre a diversidade cultural e a inclusão social, temas que passam a habitar obrigatoriamente o debate sobre currículo nos meios educacionais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN são contagiados, de forma positiva, pela discussão da diversidade, em grande parte a partir desta articulação no interior das escolas, no interior do movimento dos especialistas do ensino das artes em todo o país.

Felizmente nós estamos hoje tendo a oportunidade de conceber alguns instrumentos reais para além dos PCN: nós estamos conseguindo refletir esta agenda da diversidade no interior dos sistemas de ensino como um todo, em seus componentes formal e não-formal. Um elemento ativo nessa conquista é evidentemente a própria secretaria que eu tenho a honra de estar coordenando. E uma questão que se coloca no campo da definição é a nitidez política de uma agenda que valoriza um outro *ethos* na relação com a educação: a dívida histórica que este país tem que assumir para ter uma agenda política de transformação. Um exemplo esclarecedor é o próprio nome da secretaria que dirijo: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (Secad). A designação talvez não cause impacto de comunicação, tanto que abro mão disso para tornar denso o seu conteúdo e tomar de forma política as suas principais metas.

De forma muito breve: *educação continuada* é uma expressão que causa um efeito real sobre aquilo que deve ser implementado em processo; é a idéia de continuidade do processo educacional, a educação permanente. Isso significa a educação como direito efetivo de todos ao longo de toda a sua vida, conduzindo para dentro da secretaria a prioridade do direito de todos à educação, como proposta que substitui a falsa e incompleta idéia dos sistemas de ciclos etários distribuídos entre crianças, jovens adultos e idosos. A expressão traz para a Secretaria a responsabilidade de organização de uma agenda que permita lidar com a dívida histórica brasileira no que se refere à desigualdade de oportunidades educacionais.

Outro elemento que compõe o nome da nova Secretaria é a *alfabetização*; ela confere nitidez política àquele que é o ponto inicial do processo de exclusão social, na medida em que convivemos com índices vergonhosos de analfabetismo. Além disso, explicita a firmeza do ideário político e pedagógico de Paulo Freire. Nós temos cerca de 65 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade que não completaram o ensino fundamental neste país.

É simplesmente absurdo se pensar que este país vá ter uma inserção decente na sociedade do conhecimento se nós ainda temos cerca de um terço de sua população que sequer concluiu os ciclos iniciais da educação básica. Nós estamos migrando de forma veloz para aquilo que Manuel Castels chama de exclusão cognitiva, separando efetivamente esta parte da sociedade das possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades. Destes 65 milhões de brasileiros, 33 milhões são, pelo menos, analfabetos funcionais e 16 milhões de pessoas são analfabetos absolutos. Os analfabetos absolutos estão distribuídos em todas as faixas etárias.

Na realidade, há uma retórica falsa segundo a qual o analfabetismo é um problema de idosos quando, na verdade, hoje nós temos, na faixa etária situada entre os 15 e os 29 anos de idade, cerca de três milhões de analfabetos absolutos, cidadãos que não são capazes de ler uma mensagem e transmiti-la, ou de escrever uma frase.

O terceiro elemento é realmente prioritário no nome e na ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O conceito de *diversidade* assume a frente da cena no MEC, como organizador de uma secretaria que, pela primeira vez, passa a tratar da diversidade cultural como prioridade política na história do Ministério. Desde 1930 nunca houve a coragem e o discernimento de se reconhecer a relevância da diversidade mencionando-a no próprio nome de uma secretaria nacional. Esse tema

nunca participou sequer de uma diretoria do MEC. Por que isto é tão fundamental? Porque, em última instância, o Ministério da Educação assume para si a agenda da inclusão educacional como meta prioritária. Mas nós temos um passo anterior que é o entendimento da complexidade deste país no que se refere à sua diversidade étnico-racial, de gênero, geracional, de orientação sexual, territorial e cultural.

A Secad é orientada pela busca de inclusão educacional com redução das desigualdades e, nesse sentido, os parâmetros que informam a estratégia de organização e ação da Secretaria sustentam-se no trinômio: democratização – qualidade – equidade. *Democratização* explicita a insuficiência de procedimentos que assegurem o acesso à escola nos distintos níveis e modalidades de ensino e destaca a necessidade de arranjos institucionais que promovam a complementariedade entre acesso, permanência e sucesso dos alunos nos sistemas de ensino. *Qualidade* coloca-se como referência prioritária das políticas pedagógicas e das práticas de ensino destacando-se a importância, entre outros elementos, do adensamento da estrutura curricular e integração com as agendas extra-curriculares; da gestão dinâmica, técnica e participativa das escolas; e da adesão nos conteúdos formais e não formais de ensino aos saberes e valores reconhecidos como relevantes pela comunidade e da juventude local. *Equidade* de forma a enfrentar as diversas formas de fragmentação social valorizando as diferenças como forma ativa de enfrentamento das desigualdades. A construção desse trinômio tem no reconhecimento e na valorização da diversidade a possibilidade de tradução de um eixo organizador da agenda educacional que traz, com seriedade, o sentido da equidade e de promoção da qualidade em todo o sistema.

O ensino das artes, em suas várias linguagens, assume papel estratégico, na medida em que representa uma dimensão relevante da equidade de oferta de oportunidades de educação com qualidade. Esta abordagem permite uma melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, tendo no ensino das artes um instrumento de ampliação da visão e compreensão do mundo, o que inclui necessariamente, como um de seus resultados, a melhoria do rendimento escolar. Busca-se construir um entendimento de que a escolarização em si não assegura a aprendizagem, e de que o nosso maior desafio é, para além da democratização do acesso, conseguir garantir instrumentos de aprendizagem efetiva das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, integrando a estrutura curricular do ensino básico aos conteúdos relevantes dos ambientes familiares e comunitários e à diversidade do país.¹ Essa estratégia

¹ A possibilidade de adaptação do ensino básico aos distintos contextos do país estabelece uma clara referência ao programa Interação entre a Educação Básica e os diferentes contextos culturais existentes no país desenvolvido no início dos anos 1980 pela Secretaria de Cultura do MEC, comandada por Aloísio Magalhães.

permite tornar evidentes os objetivos de que havia falado – o da democratização, da qualidade e o da equidade que passam a ser peças-chave de todo o processo.

Quando pensamos qualidade, um dos campos que nos parece fundamental, sobretudo quando pensamos na juventude, é a possibilidade de se estabelecerem nas práticas cotidianas da sala de aula e no contra turno, fora da sala de aula, estratégias de sedução, de encanto e de mobilização de desejos que permitam o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos. Nesse sentido, a fronteira artificializada entre educação e cultura, entre a educação e as artes, precisa ser rompida de forma a que os espaços de aprendizagem na sala de aula e fora dela sejam portadores de uma outra visão de mundo. É preciso fazer com que o encanto, possível de ser insinuado nos projetos pedagógicos, sinalize a formação de um outro ator social, um novo homem, uma nova mulher, engajados nesse processo que estamos querendo construir junto com a sociedade brasileira.

Este movimento de renovação do ensino das artes, que vem se solidificando ao longo dos últimos 20 anos mais ou menos, se harmoniza plenamente com as possibilidades de contribuirmos com um instrumento, que obviamente não é único, para provocar um choque de qualidade: estabelecer a cultura como balizadora dos saberes dentro da educação. Além disso, ela constitui também um instrumento fundamental para o estabelecimento da equidade, sobretudo se considerarmos a juventude da periferia nos centros urbanos, a juventude do meio rural, se pensarmos nas juventudes.

Falo de juventudes, no plural. Juventudes porque não devemos acatar uma visão homogeneizadora do universo dos jovens que fragilize a possibilidade de uma agenda de política pública produzida com os jovens e para os jovens. A escola pública, infelizmente, em várias dimensões não está estruturada para interagir com nossos jovens e produzir um ambiente de ensino e aprendizagem que seja dinâmico, criativo, formador e transformador. Ao contrário, são inúmeras as indicações de que, apesar de ser o último espaço republicano de nossa sociedade (nem as praças são públicas), a escola, de forma recorrente, se apresenta como uma “máquina de exclusão” – que produz e reproduz nossos vergonhosos padrões de exclusão e desigualdade.

As escolas são construídas a partir de uma visão de ambientes familiares e comunitários que não têm mais existência concreta. Acredito que, em grande medida, as práticas de ensino se organizam a partir de idealizações sobre supostas famílias que já não existem mais, e sobre comunidades que não são mais visíveis na sociedade brasileira. São famílias e comunidades idealizadas na experiência do pós-guerra europeu e que ainda ocupam o imaginário da escola brasileira.

Diante disso, nós precisamos ser capazes de transformar esse processo dentro da escola. Precisamos republicanizar os sistemas de ensino. E para tornar a escola um espaço republicano por excelência, é fundamental que consigamos associar políticas universalistas com políticas diferencialistas, isto é, políticas específicas, ditas de ação afirmativa que, em última instância, são capazes de mobilizar saberes locais, valorizar identidades constituídas de forma substantiva em cada território e promover um campo de aprendizagem que rompa com a artificialidade das fronteiras entre educação e cultura.

As diferenças têm valores positivos e não são necessariamente desigualdades; essas diferenças são os verdadeiros instrumentos básicos para as práticas inclusivas no cotidiano do sistema de ensino. A relação da educação com a cultura é hoje absolutamente fundamental para que possamos fazer essa transformação. Quando se constrói uma escola em tempo integral, ou uma escola aberta nos finais de semana, estamos tornando objetiva uma estratégia – a de abrir as portas das escolas que estão fechadas para a sociedade. Abrir não só para fazer campeonatos de futebol e jogo de xadrez, mas sobretudo para valorizar os saberes locais daquelas comunidades que estão interditadas, que não podem freqüentar ou ocupar plenamente o espaço da escola.

A escola é freqüentemente construída segundo um modelo quase prisional: muros altos, fechados, numa arquitetura que não é a arquitetura do espaço aberto de uma verdadeira república. Nós estamos falando da possibilidade de romper estes muros e permitir que essa idéia de fronteira seja desmontada em nome da virtuosidade que surge de uma agenda transdisciplinar. Isto evidentemente não vai de encontro à disciplina, ou aos saberes fortes das disciplinas ou aos valores centrais do mérito; o que entendemos é que esses saberes das disciplinas precisam dialogar com os saberes locais e, assim, eliminar fronteiras e mostrar flexibilidade.

Eu gostaria de concluir dizendo que hoje o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura estão tentando estabelecer laços que têm rebatimentos naturais. Ações estão acontecendo em estados e municípios com o objetivo de romper as barreiras e criar um campo de transitoriedades possível. Nesse movimento, pretendemos implementar de forma consistente aquilo que deve deixar de ser episódico, ou seja, a prática continuada de políticas públicas verdadeiramente preocupadas com o aprendizado. Essas políticas requerem a articulação de pelo menos três dimensões: escala (aumentar a cobertura das ações, romper com os limites das experiências piloto e dos elementos idiossincráticos de várias ações); continuidade (a arrogância do poder não pode fazer com que se quebre uma experiência bem sucedida em nome de outro experimentalismo, isso é absolutamente inconsistente com a idéia de política pública); e “multidimensionalidade” (procurando dar conta

da complexidade do fenômeno social e educacional). Então, escala, continuidade e multidimensionalidade são dimensões que nós buscamos articular na elaboração e na condução de uma política pública para a educação e a cultura capaz de cerzir fronteiras e enunciar novos territórios de aprendizagem.

Nosso entendimento é o de que o ensino das artes passa a ter um papel fundamental, um papel de destaque, nas suas múltiplas linguagens, para poder contribuir para um outro aprendizado e uma outra pedagogia política que torne possível priorizar a educação contemplando os critérios democratização, qualidade e equidade.

II. Painel:
Políticas
Públicas para
o Ensino de
Arte no Brasil

Boas-Vindas!

Myriam Lewin*

Bom-dia a todos, autoridades, professores, palestrantes, convidados e participantes do XV Confaeb aqui presentes, que souberam reconhecer a importância deste momento para a história da arte-educação no Brasil.

É com grande satisfação que a Funarte, juntamente com a Faeb, abre seus espaços para abrigar o XV Confaeb, oportunidade de encontro das mais diversas correntes de pensamento e relato de ações voltadas para esta discussão tão fundamental da arte-educação, que não tem encontrado espaços para sua prática e desenvolvimento.

Reconhecendo que usufruir dos bens culturais e participar integralmente da vida cultural do país é, sobretudo, um direito da cidadania, a Funarte, através de sua trajetória, sempre entendeu que a educação possui uma importância política no sentido da socialização do conhecimento.

A cultura é uma das mais importantes vertentes na construção da verdadeira cidadania. É a porta de entrada para um mundo onde a dignidade e o respeito são premissas fundamentais para a formação plena de cidadãos transformadores.

Triste é constatar que a arte ainda continua tendo de pedir licença para entrar tanto na escola quanto na vida institucional do país.

* Diretora-Executiva da Funarte

Podemos entender essa dificuldade quando reconhecemos que uma ação efetiva nas instâncias formadoras do homem, quaisquer que sejam elas, educação, cultura, trabalho, saúde e lazer, para não citar outras tantas áreas transversais, exige mudanças e redefinições dos papéis cotidianos de toda uma estrutura já sedimentada. Exige-se ousadia no campo político e institucional, pois ameaça as estruturas de poder constituídas.

Gigantes têm de ser enfrentados. Entre eles, a burocracia, que é devoradora e desestimulante.

Enquanto não conseguimos ferramentas de gestão leves, desembaraçadas, atentas à especificidade do fazer cultural, não será possível vencermos este enorme desafio.

Não quero me estender na descrição das ações da Funarte no campo da arte-educação, pois isto será tema da mesa de logo mais.

Prefiro usar este espaço para reafirmar o compromisso da Funarte em reestabelecer uma trajetória – que já foi pioneira no país – e que, emblematicamente, inaugura, com o XV Confaeb, o embrião de uma nova linha de trabalho, que certamente encontrará parceria na Educação.

XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil

Antonio Cláudio Gomes*

É com grande satisfação que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro participa como parceira do XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (2004). Saúdo, em nome do secretário Claudio Mendonça – titular da pasta – e da governadora Rosinha Garotinho, às demais autoridades componentes da mesa – das esferas federal, estadual e municipal –, aos organizadores do evento e, em especial, aos arte-educadores presentes. Muito feliz a escolha do local do evento, o Palácio Gustavo Capanema, espaço de memoráveis lutas pela escola pública de qualidade. Não poderia deixar de citar, ainda, o trabalho produtivo da professora Rose Mary Aguiar Borges, da comissão de infra-estrutura e apoio deste evento, docente da rede estadual e militante assídua dos ideais da Confaeb, lotada na Coordenadoria Regional Serrana II, em Nova Friburgo. Foi através de sua oportuna solicitação que disponibilizamos os computadores em rede aqui instalados e mobilizamos os professores estaduais com a garantia de acesso a este Congresso, que se notabilizou, ao longo dos anos, por tantas inovações e contribuições que têm trazido ao ensino da arte no país.

Junto-me à homenagem em memória dos arte-educadores Geraldo Salvador de Araújo e Albertina Santos Brasil, na qual acrescento o saudoso mestre Hilton

* Subsecretário-Adjunto da Gestão Escolar.

Araújo, pioneiro no ensino do Teatro na Educação, de quem tive a honra de ser aluno na UniRio.

Inúmeras são as contribuições do ensino da arte. Desde os Pioneiros da Educação, enaltecidos no legendário manifesto da Escola Nova de 1932, até o reconhecimento incontestado dos célebres pedagogos e pensadores da atualidade educacional. Tais como o desenvolvimento da criatividade, do trabalho em equipe, da compreensão da condição humana, do aporte intelectual, das habilidades manuais, rítmicas, literárias, e tantas outras, manifestas nas diversas linguagens artísticas do teatro, da música, das artes plásticas, da dança, assim como na história das artes. Sem distinção entre artes maiores ou menores, na valorização do processo sobre o resultado, já que o aprendizado se dá nos ensaios de erro e acerto, na construção das habilidades e competências indispensáveis para o crescimento pessoal e da coletividade.

Parabéns, muito obrigado e bom trabalho a todos.

A Importância da Arte no Currículo no Ensino Fundamental das Escolas do Município do Rio de Janeiro

Maria de Fátima Gonçalves
da Cunha*

É um prazer participar deste evento, enquanto representante da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. É também um prazer poder integrar a mesa composta pelas três instâncias governamentais responsáveis pelas políticas públicas do ensino de arte no Brasil: governos federal, estadual e municipal. Esse casamento, proposto pela Míriam Brum, numa articulação maior e mais constante, favorece, sem dúvida, a implementação de caminhos para o ensino de arte no nosso país.

Especificamente a Diretoria de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio é *locus* da discussão do ensino, da orientação curricular e da formação dos professores desta rede, que é uma rede atípica, por ser a maior rede municipal do país e, acredito, ainda, da América Latina.

No município do Rio, temos 1.409 escolas, que adotam um currículo – a multieducação –, nosso núcleo curricular básico, e, neste currículo, contemplamos as quatro linguagens da arte: Teatro, Música, Artes Visuais e Dança como áreas de conhecimento oferecidas da 5ª à 8ª série. Os alunos, nessas séries, trabalham obrigatoriamente, em cada ano, com uma dessas linguagens, o que significa que eles podem estar vivenciando as quatro linguagens no decorrer desse período de sua educação.

* Diretora de Educação Fundamental, do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Na Secretaria Municipal de Educação, entendemos que, como política pública, hoje, nós precisamos valorizar o ensino de arte na grade, nas suas quatro linguagens, enquanto áreas específicas do conhecimento, sem perder de vista um processo mais amplo de integração entre estas áreas da arte, que se caracteriza na perspectiva da educação estética.

Nesse momento, passamos por um processo de atualização curricular. Esse núcleo curricular básico, a multieducação, está na nossa rede desde 1996 e mais uma vez trazemos para os professores que ensinam arte na Rede Pública do Município uma atualização, uma discussão desses componentes curriculares, assim como todos os outros. Nessa discussão atual, afirmamos a importância conceitual e a importância do investimento nessa política que garante aos alunos da rede terem um ensino de arte valorizado.

Esse é um viés que acredito ser bastante importante quando pensamos no processo de desenvolvimento desses jovens, meninos e meninas, do segmento da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. É importante lidar com as questões da sensibilidade, da afetividade, do desejo, da criatividade, que são processos detonados pelo ensino de arte. Todas as áreas de conhecimento precisam beber dessa riqueza que o ensino de arte nos traz.

Além do trabalho na grade curricular, possuímos, na rede municipal, nove núcleos de arte, que são programas de uma política de extensividade do horário escolar do aluno, ou seja, uma possibilidade para o aluno participar em oficinas de arte, ampliando o seu horário na escola.

Na verdade, trabalhamos com duas grandes vertentes no ensino de arte: uma, na perspectiva da alfabetização nessas linguagens: o aluno precisa ler e interpretar o mundo a partir das linguagens da Arte. Isso é contemplado no horário regular da escola, na grade curricular. A outra perspectiva diz respeito à extensividade do horário escolar: a possibilidade de aprofundar conhecimentos, atendendo ao interesse, ao desejo, ao talento, à vontade de estar ampliando o espaço de convívio escolar em oficinas de arte. Para isso, nós temos os núcleos de arte.

É muito importante podermos continuar reafirmando as políticas de formação através de um processo de interlocução com o campo, com esses professores e a partir de uma demanda do próprio campo para contemplar essa área de arte no currículo escolar.

Eu quero agradecer, mais uma vez, a possibilidade de estar aqui, compartilhando com vocês a ação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com suas políticas públicas para o ensino da arte.

Muito obrigada.

Aspectos da
Arte-Educação
a partir dos
Anos 1970
no Estado do
Rio de Janeiro

Caíque Botkay*

Bom-dia a todos os meus colegas! Agradeço o convite da Funarte para esse importante encontro, e que bom começar o dia ouvindo boa música. A queda do som veio a propósito para mostrar a importância do canto coral na nossa formação, uma vez que pudemos todos, com afinação, cantar a música até o final.

Quero parabenizar a minha amiga Miriam Brum pela organização de um evento tão necessário para o pleno desenvolvimento da educação através do pensamento voltado para a educação cultural e artística no âmbito escolar.

Sou assessor da subsecretária de Ação Cultural, professora Cecília Conde, Subsecretaria que abrange o interior e a baixada, totalizando os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro.

E, falando em Cecília Conde, eu gostaria de prestar uma justa homenagem ao educador e artista Pedro Domingues, casado com Cecília Conde por mais de quarenta anos, e que faleceu no dia 08 do mês corrente. Cito este nome porque ele foi um grande expoente do assunto de nosso encontro.

* Assessor da Subsecretaria de Ação Cultural da SECRJ.

Pedro Domingues era um educador, um artista plástico e bonequeiro como raros e que, junto com a Cecília Conde e Ilo Krugli, formou um tripé capitaneado pelo Augusto Rodrigues, que mudou muito os conceitos da questão da arte e educação nos anos 1960 aqui no Rio de Janeiro. Eles quebraram todas as antigas convenções, fundaram um novo pensar e distribuíram entre milhares de pessoas – e eu tenho a honra de me incluir como um dos pupilos dessa geração. Então, é uma homenagem à memória do Pedro esta minha participação aqui hoje.

Continuo a falar a respeito de Cecília Conde, que foi uma das fundadoras do moderno conceito de arte-educação. Cecília, há duas semanas, com o Pedro ainda hospitalizado, dirigiu, aqui, o *Encontro Nacional de Educação Musical*, produzido pelo Conservatório Brasileiro de Música. Neste Conservatório, do qual é diretora artística, Cecília fundou, em 1972, o curso de Musicoterapia, pioneiro no Brasil, no qual tive o grande prazer de ter sido da turma inaugural. Logo, eu venho acompanhando a articulação dos conceitos de arte e educação ao longo desses trinta e poucos anos. Eram, então, nossos professores, por exemplo, os já citados Pedro e Ilo, Klaus e Angel Vianna, Aylton Escobar, Mauro Costa, Fernando Lébeis.

Nos anos 1970, Cecília Conde, junto com João Rui Medeiros e Paulo Afonso Grisolli, começou as viagens pelo interior do Estado para conhecer o que se fazia, o que acontecia fora da capital. E esta grande cidade do Rio de Janeiro já trazia a herança de capital nacional, com todo seu aparato de bens patrimoniais que abrangiam dezenas de teatros, incluindo o Teatro Municipal, cinemas, casas de espetáculos, museus, centros culturais e fartos investimentos. Além de ser a capital cultural do país, em contraponto aos escassos recursos técnicos e financeiros dos antigos municípios fluminenses.

Eu, pessoalmente, não sou partidário do termo interiorização da cultura, porque aparenta ser um “descobrimto do Brasil”, sem levar em conta a cultura previamente existente. Dá a impressão de que não existia nada antes, tem de se levar a cultura com as naus da cidade grande. O interior está lá, e sempre esteve. É riquíssima e variada a sua produção e temos de travar conhecimento com ela. Logo, temos é de começar a compartilhar esses “fazeres culturais”, o pensamento tem de sair das grandes capitais ou não vamos avançar no conhecimento do país e do que deve ser feito em nome da sua arte, sua cultura e, conseqüentemente, em nome da sua educação.

Nos anos 1980, Cecília Conde me convidou para integrar a equipe central de animação cultural nos CIEPs do Estado do Rio de Janeiro, que foi uma inovação dela com o professor Darcy Ribeiro na área da cultura dentro das escolas. Este é o tema central que considero da maior importância que nós poderemos falar aqui hoje: o animador cultural. Foi uma mudança de conceito da relação da arte com a escola envolvendo a comunidade e o próprio prédio educacional. Quebrou-se um antigo conceito da arte congelada dentro da sala de aula, embora o mesmo seja da

maior importância. Eu acredito que não são atividades excludentes. Não estou falando aqui da eliminação da Educação Artística na escola. A questão que abordo é que a Animação Cultural, que era o artista fazendo a ponte, a ligação entre comunidade e a sua escola, trazia o conceito mais abrangente de cultura como totalidade das ações de uma coletividade.

Então, toda a comunidade tomava posse, deixava de ver a escola como aquela construção inatingível. O que pertencia só aos alunos e ao corpo docente deixou de ser um corpo estranho à comunidade, o que possibilitou uma maior aproximação na própria educação dos filhos e demais parentes. Então, a população tornou-se agente e partícipe do desenvolvimento da própria escola.

O conceito de educação na cabeça das diretoras e professoras dessa nova escola também se transformou, porque mudou o enfoque da utilização daqueles muros. Com o tempo, davam-se até casamentos nos finais de semana dos Cieps, naqueles novos e belos prédios. E mais: cursos de doceriras, desfiles de modas e cineclubes para a toda a população. Além de amplos debates sobre os mais diversos assuntos, como discriminação racial, violência doméstica, o papel da mulher, alternativas para os jovens.

Cada comunidade e cada escola tinham seus animadores culturais, oriundos da região, e que sabiam o que era importante para estabelecer aquele trânsito diverso.

Agora, temos de falar sobre o que ocorreu em meados dos anos 1990 quando abateu-se, talvez, a pior praga que temos para desenvolvimento do nosso assunto de hoje que é a falta de continuidade de projetos fundamentais como o citado. Acredito que sem uma análise profunda a esse respeito e se os setores políticos não compreenderem que um programa não pode findar em um único e breve mandato, passaremos a vida inteira organizando eventos e projetos imediatos e não poderemos pensar no cerne da palavra desenvolvimento, que eu creio ser a palavra-chave para o nosso país.

O programa de animadores culturais foi desmontado. Tínhamos 1.100 animadores culturais pelo estado inteiro, em todos os municípios. Eram dois animadores por Ciep, sempre com linguagens artísticas diferentes. Ou era dança e música ou música e teatro ou literatura e dança. As linguagens eram distintas e eles não trabalhavam dentro da grade, mas dentro de toda a escola, inclusive com voz ativa nas reuniões deliberativas. Tudo isso foi desmontado e, agora, temos ainda seiscentos animadores que estão fora dessa função original. Ficamos, então, sem a animação cultural e sem a educação artística, dependentes de um maior ou menor grau de interesse de cada diretora. Ficamos sem ambos. Não temos na grade a educação artística e não temos o animador para fazer esse contato com a comunidade. Meu atual sentimento é de que todas as ações ligadas à arte na educação estão muito isoladas. Por outro lado, temos já uma história de realizações já experimentadas, uma base que é fundamental.

Outro dia, conversando em um debate no Dia da Cultura, eu estava na rádio MEC falando com a Maria Juçá, a diretora do Circo Voador, que o reergueu das cinzas. Isso que é bonito na cultura, ela não morre, ela fica enterrada viva por um tempo, depois ela retorna. Estávamos falando sobre a questão de meia entrada para teatros e cinemas, para os estudantes, a importância disso. Mas também concluímos que, se pensarmos na evasão escolar que temos no interior, nas favelas, na baixada, quem é esse aluno da meia entrada? Quem é que se beneficia? Qual é a meia entrada para o ex-estudante que não está mais na sala de aula? Que acesso esse ex-aluno terá em cinema e teatro? Lembro-me ainda de que 70% dos municípios do Rio de Janeiro não têm cinema nem teatro. Temos de encarar o quadro como grave, temos de pensar com muito carinho sobre essa questão da evasão escolar e a nossa função dentro disso. A nossa função de transformar a escola em um espaço menos voltado para o estudo massivo, sem a ótica humana que a arte traz para dentro da escola.

Outra coisa que observamos, talvez tão séria quanto todos esses aspectos, foi a questão da professora, principalmente no interior e na baixada fluminense, que não tem o que ler, não tem verba e nem um salário que possa propiciar uma literatura de qualidade, assistir a uma ópera, visitar uma boa exposição. Na maioria da vezes, essa professora nem pode vir da baixada até o museu, porque os grandes bens materiais, museus, teatros e salas de exposição, estão todos aqui na capital. Culpa da herança da capital brasileira e capital cultural. Então, só o preço do transporte já inviabiliza uma vinda. Sem o ovo e sem a galinha, a professora precisa estar instrumentalizada para estimular o aluno a ter um pensamento plural.

A partir desta constatação, a equipe da Subsecretaria de Ação Cultural formulou um projeto, uma minuta, do que seria a função da Educação Artística nas Escolas da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, da qual farei um resumo:

O documento abre com uma frase de José Miguel Wisnik: “A arte ensaia e antecipa aquelas transformações que estão se dando, que vão se dar ou que deveriam se dar na sociedade”.

Introdução: “... buscando novas soluções, a função da educação artística nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro tem como uma das suas finalidades sensibilizar, através das práticas das linguagens artísticas, os professores de ensino fundamental e os futuros professores que cursam as duas últimas séries das escolas de formação de professores, além dos animadores culturais que, ainda, estão no Estado”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se refere às artes nos arts. 3º, 24, 26, 32 e 33. O art. 26 determina que o ensino das artes constitui

componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos deixando, agora, de ser considerada uma atividade educativa conforme era referida na lei anterior.

Os parâmetros curriculares nacionais situam a educação artística de forma bastante ampla, abordam aspectos relativos aos fundamentos teóricos e históricos na arte da educação e do ensino da arte no Brasil. Segundo os PCNs – os parâmetros curriculares nacionais –, a arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizado.

Não tomarei muito tempo porque temos outros colegas da mesa que falarão sobre suas experiências. Eu vou só dizer que este projeto visa qualificar e aperfeiçoar professores e alunos, e essa equipe seria composta por educadores, professores de arte, supervisores, conferencistas e palestrantes. Seria um projeto piloto em dez escolas; está pronto para ser executado, estamos lutando por ele e nossa luta é constante. Comentei aqui a questão dos municípios, que 70% deles não possuem equipamentos culturais, e eu tenho levantado a possibilidade de verbas provenientes de loterias e renúncias fiscais, tenho discutido o assunto no Conselho Estadual de Cultura, do qual faço parte. Então, se 70% do estado do Rio não possui equipamento, eu fico pensando nos cinco mil municípios do Brasil.

Mas a grande maioria tem a escola. Então, nesse casamento, a gente precisa obedecer a uma das boas propostas dos ensinamentos históricos: cresci e multipliquei-vos. Porque onde quer que haja uma escola, nós podemos chegar e é dever da cultura caminhar junto com esse processo.

Agora, como uma palavra de incentivo, eu fui jurado pelo segundo ano do prêmio “Cultura nota dez”, que atende aos 92 municípios do Rio de Janeiro e que dá prêmios a dez projetos artísticos e sociais que envolvam cultura no estado. No ano passado, nossa equipe examinou 312 projetos e esse ano foram 282. Eu posso dizer, com clareza, que a imensa maioria desses projetos, e foram quinhentos e tantos, vindos do interior e da baixada fluminense, passavam pela escola de alguma forma. Quero dizer que a escola continua sendo o eixo das atividades, dos acontecimentos, nos municípios do Rio de Janeiro. E precisamos, simplesmente, sistematizar, apoiar e entender a importância disso no crescimento dessa menina que até os dez anos vai aprender tudo o que vai levar pela vida.

Muito obrigado e um bom-dia a todos.

III. Homenagens

Não me Conformo

Renan Tavares*

Que a palavra poética de Gabriel, o Pensador, na música “Não me conformo”, possa se comunicar com a sensibilidade dos que aqui estão, vivos, e que viveram as peripécias desta geração, assim como possa tocar o espírito daqueles que já partiram, que já não estão mais entre nós, mas que igualmente fizeram parte desta geração de luta por um mundo melhor, por uma mudança efetiva e duradoura!

Assim, quero agradecer a oportunidade de remexer minhas memórias para falar e homenagear, com todos vocês, Geraldo Salvador de Araújo, neste XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil.

Para não me alongar muito, penso ser oportuno evocar somente três momentos de convívio com este saudoso amigo. O primeiro, se deu em um passeio de barco pelos mares do sul, que circundam a ilha de Santa Catarina, quando Florianópolis, em 1995, acolheu o VIII Congresso da Faeb. Em uma manhã nem tão cinzenta nem tão ensolarada, pude estar com Ingrid e Geraldo e perceber a serenidade e disponibilidade para o outro como características fundamentais de sua personalidade. Pudemos trocar, num cenário de beleza singular, experiências pessoais, que, certamente, foram fundamentais para o amadurecimento de uma relação de afeto e respeito pelo outro.

* Professor Doutor da UniRio.

Foi, sem dúvida, um momento ímpar para nós três e como é gostoso lembrar e resgatar o imenso viver que juntos experimentamos naquele passeio de barco.

Um segundo momento, foi no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ, quando o procurei para reativar a possibilidade de ter os estudantes do Curso de Licenciatura, da Escola de Teatro, da UniRio, realizando o Estágio Supervisionado nas aulas de Artes Cênicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio junto à equipe de professores de Teatro. Neste momento, conheci a apaixonante dimensão do trabalho de formação dos estudantes de Licenciatura que Geraldo desenvolvia e fui generosamente acolhido no tocante ao nosso interesse como Universidade. Ao mostrar o espaço do CAp dedicado às atividades de Artes Cênicas, Geraldo revelava a cada momento seu total engajamento e descrevia as dificuldades e vitórias alcançadas para, finalmente, se chegar ao ambiente favorável para o desenvolvimento das atividades inerentes tanto ao ensino dos alunos do CAp quanto à formação dos futuros professores. Ainda aqui, neste encontro, com interesses nitidamente profissionais, pude reconfirmar a serenidade, a generosidade, a disponibilidade para com o próximo como qualidades inerentes àquela personalidade.

Como último momento de convívio, talvez o mais intenso e o mais produtivo, em que Geraldo me revelou sua incansável e cuidadosa atenção a tudo o que diz respeito à inserção do Teatro no universo do ensino, foi quando acolheu meu convite para ler e avaliar uma numerosa contribuição de pesquisadores e estudantes dos cursos de mestrado e doutorado de São Paulo e do Rio com vistas a uma publicação sobre teatro e educação no ensino e na comunidade. Trabalhamos juntos durante um pouco mais de um mês, trocando idéias, experiências e desfrutando de um valioso prazer em verificar a real existência de textos, resultantes de pesquisas e experiências em sala de aula, oriundos de quase a totalidade dos estados do Brasil. Nossa tarefa – ler e avaliar – foi concluída e foi elaborado, dentro do prazo, o sumário para tal publicação que, apesar de não ter sido efetivada, nos aproximou sobremaneira. Nesta época, experimentamos uma forte sensação de orgulho de pertencermos a uma comunidade de pesquisadores, cujos textos poderiam contribuir para subsidiar o trabalho pedagógico dos inúmeros professores de teatro nos três níveis de ensino.

Durante este tempo de intenso trabalho conjunto, Geraldo me revelou seu interesse em trabalhar na UniRio e pude, então, através de um dossiê que ele preparou, apresentar ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Teatro sua candidatura como Professor Convidado. Uma carta da profa. dra. Ana Mae Barbosa ao então vice-reitor da Unirio em muito colaborou para a concretização deste desejo. A participação do prof. dr. Geraldo Salvador de Araújo foi aceita, sem questionamentos. Entretanto, inesperada e surpreendentemente, a chama de sua vida se apagou.

Recentemente, revendo o filme de Peter Brook, *Encontro com homens notáveis*, que trata da juventude de Gurjief, fiquei impressionado sobre um questionamento que ele faz durante sua busca pelo conhecimento: o que acontece quando se morre? A resposta de um dos notáveis cabe aqui ser reproduzida: “a gente desenvolve durante a vida uma substância fina que custa muito tempo para morrer depois de nossa morte”. Ao me lembrar destes três momentos de convívio com Geraldo, ousou dizer que sua generosidade, sua cuidadosa atenção e disponibilidade para o próximo, sua paixão pelo que fazia profissionalmente, sua serenidade, seu prazer em acolher e ouvir seus pares ainda permanecem vivas e por estarem vivas, enquanto sutil e fina substância justifica nossa homenagem. Tê-lo assim em nossa memória é, sem dúvida, colocar-nos como aprendizes diante de um verdadeiro mestre. Espero que saibamos alimentar, cotidianamente, em nossas mentes e em nossos corações, o legado que Geraldo nos deixou, enquanto arte-educadores que somos.

Albertina: dínamo de coragem e liderança

Ritamaria Aguiar*

Albertina sempre foi e é: ícone e fênix, ao mesmo tempo. Mas, ultrapassa todas as denominações conhecidas em nossa língua pátria e as outras que conhecemos: dinâmica, generosa, altruísta e empreendedora. Nem isolada e nem distraída, atenta e aglutinadora.

Observadora atenta...

Caminha devagar, mas célere, com segurança; em alternâncias de cadências, mas sempre em frente, olhando o chão e visualizando as estrelas e as nuvens...

Com a arte, levou e proporcionou que muitas pessoas tivessem deslocamentos sensíveis que permeavam a andança pelo mundo.

Em alguns momentos, era o exercício participativo e compartilhado unindo relações dialéticas entre meta e metodologia; forma e função; teoria e experiência. Em outros momentos, percebia, em cada olhar, novas figuras, volumes cores e luzes, oportunizando sempre espaços para que cada artista demonstrasse a sua capacidade e competência, com respeito e ética.

* Coordenadora de Programa Arte Sem Barreiras da Funarte.

Sempre indagávamos a ela de onde vinha tanta força e entusiasmo. A resposta era sempre a mesma: “minha força é ancorada pela verdadeira fé e por acreditar que podemos realizar coisas boas”.

Em sua formação acadêmica, lecionou em diversas universidades; fundadora da Faculdade de Serviço Social de Sergipe; criou o Centro de Cultura e Arte entre outras diversas associações. Idealizou e dirigiu os Festivais de Arte de São Cristóvão (SE). Presidiu a Aliança Francesa do estado de Sergipe e foi vice-presidente do Conselho Estadual de Cultura Mineira, mas cidadã do mundo...

Como Madre Superiora, aceitava sem esboçar nenhum antagonismo as questões religiosas diferentes da sua.

Bem, partimos das esferas intelectual, científica e acadêmica e entramos no campo da emoção, único pelo qual podemos falar com o coração. A proposta de vida de Albertina foi sempre essa: a de falar através da emoção e do coração.

Certa vez, Edithinha (o anjo tutelar em vida de Albertina), preocupada com a longa viagem que ela realizaria, externou a preocupação do cansaço, e Berta respondeu:

– Querida Edithinha, tenho vivido muito e continuarei vivendo; o cansaço não faz parte do meu currículo.

Quando conheci Albertina? Através de quem? Alegro-me em responder:

Em 1984, estiveram no Brasil Joanne Grady (diretora do Very Special Arts Internacional) e Earl Copus (Presidente de Melwood Training) e Laurie Larhrop, antropóloga, que vieram a convite das professoras Olívia Pereira e Sara Couto César, através do Partners of América.

Companheiros das Américas (*Partners of América*) é uma grande associação que realiza intercâmbios entre Brasil e Estados Unidos. Nessa ocasião, eu respondia pela Diretoria Executiva. Assim, nos endereçaram, para avaliações de intercâmbio, duas propostas:

Projeto Centro de Vida Independente – idealizado por Rosângela Berman – e o Projeto Artes para pessoas com visão reduzida, apresentado por Albertina Brasil Santos.

As duas propostas foram aceitas pelo conteúdo significativo e necessário. Realizou-se o intercâmbio e, na volta, Albertina e um grupo de idealistas conscientes da responsabilidade, montaram a Associação *Very Special Arts/Arte Sem Barreiras* com o apoio da Funarte, em parceira com dezenas de instituições de, para e com pessoas com deficiência, secretarias de cultura, universidades, entre outras associações.

Reuniões e mais reuniões foram realizadas e, finalmente, em 1990, foi oficialmente fundada a Associação *Very Special Arts/Arte Sem Barreiras/Funarte*.

Taiwan, Sobradinho, Bruxelas, Ouro Preto, Paris, Januária, pelo mundo afora... Em todos os locais em que representava a Associação *Very Special Arts/Arte Sem Barreiras /Funarte*, Albertina os transformava em espaços de divulgação da arte estética realizada pelas pessoas com deficiência.

Sua conduta e postura fortaleciam a aproximação e interação entre os povos, levando a imagem do Brasil de forma positiva e qualificada.

Albertina, como bem enfatiza Luiza Câmara, “transformou em magia o palco das representações para milhares de pessoas”.

Em cada oportunidade de realizações de festivais, mostras de arte, seminários e congressos, as pessoas iam mudando seus conceitos e “pré-conceitos”.

A Mestre Albertina, sempre flexível em direção às mudanças, quando em determinada época, em reunião com Otoniel Serra e Paulo Cesar Soares, levei a nova filosofia de inclusão como um novo vetor de interação e mostrei que essa filosofia deveria nortear as nossas futuras ações, Albertina imediatamente acatou a idéia e, assim, reconstruímos estradas de inclusão.

Refletindo...

E juntaram-se a nós os amigos e profissionais interessados e comprometidos: Bráulio, Késia, Zezé Gonzaga, Rosita Gonzalez, Maria do Carmo, Ruth, Tereza, Luiza, Otoniel, Maria Lúcia Godoy, Paulo César, Fernando e tantos outros...

O Brasil começou a mudar...

Com um trabalho intenso, ultrapassou os limites que a vida tentou lhe impor e cada dia mais forte, deixava a marca de sua trajetória.

A arte, até então para poucos, começou a ocupar um lugar de destaque; os artistas com deficiência começaram a mostrar sua performance e estética.

Mas, o tempo foi pouco para tantas realizações e, quando pensávamos que Albertina seria eterna, da perspectiva renascentista em beleza e harmonia, ela fez a viagem no tempo...

Renascer é o verbo...

Os observadores sensíveis e atentos podem perceber a profundidade dessas variáveis sempre harmônicas: o ícone da arte em linguagem universal, sem barreiras espaço-temporais, e sua história de inclusão.

Renascer é o verbo...

Obrigada, Albertina!

Homenagem ao Professor Camarotti

Arheta Andrade*

É com imensa honra e respeito que, por meio desta homenagem, tentarei expressar o sentimento de gratidão e saudade que invadiu, nesses últimos dias, os corações de tantos arte-educadores que conheceram Marco Antonio Camarotti Rosa.

Professor da Universidade Federal de Pernambuco, Ph.D em teatro, escritor, ator, dramaturgo, encenador, enfim, Camarotti dedicou toda a sua vida a questões relativas aos campos da arte e da educação. Lutou, junto a muitos dos arte-educadores aqui presentes, por espaços ativos para o trabalho em arte-educação dentro das instituições de ensino e colaborou com valiosas pesquisas sobre teatro infantil, teatro folclórico, dentre tantas outras.

No entanto, não é apenas deste homem de grande importância acadêmica que quero falar, mas também do brilhante ser humano que tive o privilégio de encontrar, para além do espaço acadêmico. Posso dizer que conheci um dos homens mais belos que já vi. Homem cuja beleza se expressava através da interminável crença na vida, na fé do encontro indiscriminado com o outro, no respeito às diferenças e ao tempo de cada um. Beleza presente na coragem de se entregar por

* Universidade Federal de Pernambuco.

inteiro aos seus alunos, abrindo as portas de sua casa, de sua família, de sua vida, do seu coração. Beleza concentrada no dedicado amor com que realizava todas as suas atividades. E, dentre as tantas que realizava, a que ele mais amava era a educação. Sempre ouvi isso dele, de sua esposa, de sua filha.

Mais que ensinar o *o quê* e o *como* dar aulas de teatro, o nosso professor nos ensinou o amor pela arte-educação, amor com que descobrimos o *comoe* o *o quê* ensinar.

Finalizo dizendo que o professor Marco Camarotti contagiou uma legião de educadores com seus sonhos de um mundo melhor, com sua fé no homem e em suas possibilidades de mudança.

Sua sabedoria brilhava como o fogo
Era vasta e plena como um grande rio
Serena e suave como o vento

Se vocês me permitirem, eu gostaria de me referir à letra da música *Mistérios*, de Milton Nascimento, que, melhor que minhas palavras, expressa o sentimento dos arte-educadores que foram alunos de Camarotti.

IV. Conferências

Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista

Ana Mae Barbosa*

Nos últimos anos, o esforço de entendermos a área de Arte-Educação ou Ensino da Arte em relação com a cultura que nos cerca, gerou estudos muito significativos. Dentre os Estudos Culturais da Arte-educação, podemos mencionar três livros: *Building Bridges*, de Marjo Räsänem (1998); *Teorías y Prácticas en Educación Artística*, de Imanol Agirre (2000) e *The Arts and the creation of mind*, de Elliot Eisner (2002).

Curiosamente, Räsänem, que é finlandesa, Agirre, que é espanhol e Eisner, um americano, partem do mesmo ponto: o conceito de Arte como experiência, elaborado em 1934 por John Dewey. Este conceito circulou entre os pragmatistas e fenomenologistas com sucesso, mas não teve larga aceitação entre artistas e críticos de arte durante o alto modernismo, para o qual importava, principalmente, a materialidade da obra ou sua conceituação. O pós-modernismo retoma o conceito, embebendo-o em um contextualismo esclarecedor que amplia a noção de experiência e lhe dá uma densidade cultural. É, portanto, natural que os Estudos Culturais da Arte-Educação tomem como base a experiência como argumento cognitivista.

Dos três livros aos quais me refiro, o de Eisner é o mais ousadamente classificatório. Em *The Arts and the creation of mind*, Elliot Eisner estabelece uma taxonomia das visões

* Titular do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Arte (ECA), da USP.

de Arte-Educação que persistem na contemporaneidade. Suas conceituações de arte e de educação o aproximam de John Dewey e Paulo Freire. Conceitua educação como um processo de aprender, como inventarmos a nós mesmos. Paulo Freire, menos confiante nas nossas invenções pessoais, ensinou-nos que a educação é um processo de vermos a nós mesmos e ao mundo em volta de nós. Enquanto Eisner enfatiza “imaginação”, Paulo Freire valoriza-a, mas sugere diálogos com a “conscientização social”.

Para ambos, a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É aí, na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram: Dewey, Paulo Freire e Eisner. Se para Dewey experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente”.

Segundo Eisner, refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição. Cognição é o processo pela qual o organismo se torna consciente de seu meio ambiente. Novamente os três gigantes da filosofia da educação se encontram e nos alertam acerca da importância da arte para nos permitir a tolerância à ambigüidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações. Esta dubiedade da arte a torna valiosa na educação: arte não tem certo e errado, tem o mais ou o menos adequado, o mais ou o menos significativo, o mais ou o menos inventivo.

Arte na educação se contrapõe às supostas verdades da educação e, mais supostas ainda, às certezas da escola.

São muitas as visões da Arte-Educação as quais dependem da ênfase que se dá às funções da arte na educação. Para Eisner, as que operam até nossos dias são:

- auto-expressão criadora;
- solução criadora de problemas;
- desenvolvimento cognitivo;
- cultura visual;
- ser disciplina;
- potencializar a performance acadêmica;
- preparação para o trabalho.

A leitura de Eisner, como sempre, estimulou-me a pensar em termos de Brasil e de nossa trajetória histórica. Cada livro novo dos três grandes teóricos da Arte-Educação (EFLAND, PARSONS e EISNER) é uma provocação intelectual.

Começemos a analisar as mais recentes visões categorizadas por Eisner. Vejamos a idéia de preparação para o trabalho, enfocando a necessidade de flexibilizar o indivíduo para ser capaz de mudar de emprego pelo menos uma vez na vida e estar conseqüentemente preparado para desempenhar mais de uma tarefa. Para mim, esta é uma função apontada pela ideologia neoliberal. Encontramos na história do ensino da arte no Brasil a configuração da visão da arte como preparação para o trabalho no fim do século XIX ancorada nas idéias liberais de Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio César Pereira Borges. Mas, com uma conotação libertária ligada ao anti-escravagismo e à aparentemente nobre preocupação de preparar os escravos recém-libertos para conseguir empregos. Não deixavam de ser hipócritas como os neoliberais de hoje, que querem que tudo continue o mesmo: eles ganhando muito dinheiro às custas de manter a maioria na instabilidade empregatícia. Os nossos liberais de antigamente pensaram em preparar os escravos para trabalhos de pintura de gregas e frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, assim como em métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto, assimilando-os nas mais baixas classes sociais.

Quanto à arte na educação para melhorar a performance acadêmica, esta concepção ainda não chegou ao Brasil. É típica da Arte-Educação norte-americana dos últimos anos, depois que uma pesquisa mostrou que os dez primeiros lugares do exame SAT (equivalente ao Enem), por uma década, haviam cursado pelo menos duas disciplinas de arte. No ensino médio nos Estados Unidos, os alunos escolhem as disciplinas que vão cursar. No Brasil não há liberdade de escolha, o currículo parece prescrição médica. Portanto, nem se poderia fazer uma pesquisa dessas no Brasil.

A arte como disciplina configurada no *Disciplined Based Art Education*, que mudou o ensino da arte nos Estados Unidos na década de 1990, também não emplacou no Brasil, apesar de vários arte-educadores brasileiros terem sido enviados pelo poder privado para cursar o instituto de preparação para o DBAE mais fraco dos financiados pela *Getty Foundation*, na região pobre de *Chattanooga*, numa forçada tentativa de ressaltar nosso suposto subdesenvolvimento.

Na realidade, não temos uma Arte-Educação subdesenvolvida, mas temos até pensamento próprio. Um amigo da Austrália um dia me perguntou:

– Como vocês, no Brasil, escaparam do DBAE, enquanto os países da Ásia estão por ele colonizados? Dialogamos com o pós-modernismo ou ultramodernismo e sistematizamos nosso próprio sistema com a Proposta Triangular, inspirada em

múltiplas experiências estudadas em diferentes lugares. Hibridizamos falando nossa própria linguagem de necessidades e somos hoje um dos países que junto com Cuba e Chile estão na liderança do ensino da arte na América Latina com um sistema bem desenvolvido de Arte-Educação. A Colômbia, graças aos esforços dos últimos anos, está prestes a se integrar a este grupo de qualidade. No Modernismo, os lugares de excelência do Ensino da Arte na América Latina eram a Argentina e o México.

Das visões da Arte-Educação que Elliot Eisner nos fala, as que dizem respeito à nossa história e aos nossos dias no Brasil são em ordem cronológica: a expressão criadora, a solução criadora de problemas, a cognição e a cultura visual. Quanto a esta última há uma grande diferença do caso americano.

Eisner dá a entender que foi a decisão de ampliar a análise visual circunscrita à arte para outros universos visuais como a publicidade, o cinema, o vídeo clip, que fez surgir nos Estados Unidos a preocupação com a multiculturalidade.

No Brasil, o movimento foi inverso. Ao sairmos de uma ditadura de 20 anos, o processo de redemocratização, nos anos 1980, trouxe em seu bojo a preocupação plural com a multiculturalidade. Durante a ditadura, os únicos suspiros democráticos no Ensino da Arte foram os festivais, especialmente os de Ouro Preto, nos quais professores, alunos, artesãos locais e povo em geral podiam intercambiar. Por meio dos festivais, os universitários de arte tinham contato com o povo e suas culturas. Quando os resultados daqueles intercâmbios puderam chegar mais abertamente às universidades, manifestaram-se na necessidade de respeito à produção de todas as classes sociais. Foi o multiculturalismo baseado na diferença de classes sociais que primeiro eclodiu no Brasil. O revigoramento das idéias de Paulo Freire, que voltou ao Brasil em 1980 com uma recepção popular nunca vista para um educador, assim como o início do Pós-Modernismo na Arte-Educação, no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983, consolidaram o valor do reconhecimento das diferenças que depois orientou a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (de 1987 a 1993)¹, que era bastante ampla, incluindo a cultura visual do povo como os lateiros, os carnavalescos, os pintores de placas de bar etc.²

Este esforço multicultural trazia a necessidade de ver criticamente a produção do povo, das minorias e das “mídias”, especialmente a publicidade e a programação da

¹ Ver Tópicos Utópicos BH: Comarte, 1998.

² À arte popular chamo arte do povo. É a arte reconhecida em separado pelo código hegemônico como arte do povo, resultando que o artista do povo que a faz também se reconhece como artista. Exemplo: Vitalino. Chamo arte das minorias. Estética do povo ou cultura visual do povo, quando o produto tem alta qualidade estética, não é codificado pela cultura dominante e o próprio criador não se vê como artista. Exemplo: lateiro, as bancas dos feirantes, os bonecos de escapamento, a confeitaria de bolo. Estética das massas quando ligada aos valores visuais dos grandes mitos e manifestações populares, como o Carnaval, o Candomblé. À “Popular Art” dos americanos chamo de cultura de massa (no singular).

rede Globo, que fora durante a ditadura e pelo menos até 2002, mais poderosa que o Ministério da Educação. No próprio Festival de Campos do Jordão (1983) teve lugar o primeiro curso de análise de televisão oferecido à arte-educadores, que fora precedido de cursos de TV em estúdio, vídeo e cinema, em 1980, durante a Semana de Arte e Ensino da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mesmo nas oficinas de arte e computador, realizadas em 1984 durante o Congresso de História do Ensino da Arte na ECA-USP, ainda não se falava de cultura visual.

Só nos anos 1990 começamos a usar a expressão Cultura Visual (TV, internet, *softwares* interativos etc.), para falar das “mídias” que modelam nossa mente, nos ensinam sobre arte e comandam a nossa educação, embora já as viéssemos trabalhando criticamente como imagem e como significação. O conceito já era conhecido, mas o termo cultura visual entrou no vocabulário dos arte-educadores graças ao curso que deu Kerry Freedman em São Paulo, no SESC/Vila Mariana, em 1998, e à publicação do livro de Fernando Hernandez. Um dos textos de Kerry Freedman discutidos no curso está publicado neste livro.

Entretanto, a cultura visual achou o caminho preparado por livros como *A imagem no Ensino da Arte* (1991), *Metodologia do Ensino da Arte* (1993) e outro, bem anterior, *Teoria e Prática da Educação Artística* (1975), que já falava de experiências na Escolinha de Arte de São Paulo com a análise de imagens da TV.

Mas voltemos ao início: a idéia da arte na escola como expressão criadora difusa, data do início do modernismo, tendo como patronos Franz Cizek, artista do Movimento de Secessão de Viena, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, que para teorizar sobre Arte-Educação, recorreram, o primeiro a Freud e o segundo a Jung, tendo como base filosófica comum Martin Buber. Portanto, as primeiras sistematizações teóricas na Arte-Educação foram de origem psicanalítica e psicológica. Embora nenhum destes autores houvesse prescrito que a análise visual inerente ao desenho de observação da natureza era a única forma aceitável de estímulo à expressão. Como diz Eisner, a idéia do Ensino da Arte como solução criadora de problemas esteve influenciada pela Bauhaus. (1919-1932, WEIMAR-DESSAU)

A função do ensino da arte era produzir soluções para a vida e para o *design* tecnicamente eficientes, esteticamente prazerosas e socialmente relevantes. A idéia era desafiar expectativas tradicionais quando a melhor forma de resolver problemas fosse encontrada. Na Escolinha de Arte de São Paulo, trabalhamos não só no desenho de observação de objetos e roupas de bom desenho, visitando lojas da moda, mas ensaiamos o desenho gráfico de capas de discos e livros e a construção de objetos de madeira.

Atualmente, a abordagem mais contemporânea de Arte-Educação na qual estamos mergulhados no Brasil é a associada ao desenvolvimento cognitivo.

Embora Eisner afirme que a visão de Arte-Educação mais fortemente implantada no imaginário popular é a ligada à expressão criadora difusa interpretada como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não abstrata, como trabalho das mãos e não da cabeça, o movimento de Arte-Educação como cognição se impõe no Brasil. Por meio dele se afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.

Rudolf Arnheim foi um dos expoentes da idéia de arte para o desenvolvimento da cognição. Sua concepção se baseia na equivalência configuracional entre percepção e cognição. Para ele, perceber é conhecer. Eisner aponta Ulric Neisser e Nelson Goodman como colaboradores desta visão. Arrisco a afirmar que o Projeto ZERO, que Goodman iniciou e financiou pessoalmente, foi a maior fonte de pesquisas sobre a cognição em arte e a cognição por meio da arte. O livro *The Arts and Cognition*, editado pelo Projeto ZERO, em 1977, foi um forte argumento cognitivo.

Evidenciou que arte depende de julgamento, mas obriga a poucas regras que precisam ser conhecidas antes de se ousar desafiá-las. Estas regras são para Arnheim a gramática visual subjacente a todas as operações envolvidas na cognição como recepção, estocagem e processamento de informação, percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem etc. Acusado de formalista nos anos 1980, na efervescência do Pós-Modernismo nos Estados Unidos, Arnheim, entretanto, vem sendo recuperado pelos cognitivistas, pois sua gramática visual não se comprazia apenas na forma, mas derivava de uma negociação contextual mental e se dirigia ao contexto perceptual.

A princípio se trabalhava a percepção desta gramática visual só a partir da percepção do mundo fenomênico. Nos anos 1980, precisamente a partir de 1983 (Festival de Inverno de Campos do Jordão), o esforço cognitivo de apreender a imagem da Arte se ampliou e outras “mídias” visuais também passaram a interessar à Arte-Educação e a um novo grupo, o de especialistas em educação e comunicação.

Estou preparando um livro que trata, principalmente, dos modos pelos quais se aprende arte, portanto, de cognição e interdisciplinaridade. Artigos publicados entre 2002 e 2003, de Michael Parsons e Arthur Efland, da Universidade Estadual de Ohio (EUA) e Kit Grauer, Rita Irwin, Alex de Cosson e Sylvia Wilsom, da Universidade de British Columbia, Vancouver, British Canadá, iniciam o livro que é presidido pela idéia de Arte como conhecimento.

Em seguida, o conhecimento da Arte ocupa a segunda parte do livro, centrada no Ensino da História da Arte. Os artigos de Edward Lucie-Smith, Crítico e Historiador da Arte da Inglaterra, de Donald Soucy, da Universidade de New Brunswick e de

Annie Smith, da Universidade de Toronto, ambos do Canadá, são republicações dos anais do Congresso sobre “O Ensino da Arte e sua História”, por mim organizados em 1989 no MAC, USP. Estes anais de tiragem restrita são conhecidos apenas pelos pesquisadores, mas alguns textos são muito importantes para a prática de professores do ensino fundamental e médio em sala de aula. Annie, que veio duas vezes ao Brasil dar cursos no Museu de Arte Contemporânea da USP, infelizmente, morreu poucos anos atrás, deixando uma lacuna na experimentação do ensino da História da Arte e muitos de nós, seus amigos, saudosos. O texto de Jacqueline Chanda, que encerra a segunda parte, já anuncia o tema da terceira parte, reclamando por uma teoria crítica no ensino da História da Arte baseada na leitura da obra e do campo de sentido da arte. O texto de Jacqueline Chanda foi publicado primeiramente no Brasil pelo SESC/Vila Mariana, que o distribuiu no curso que ela ministrou no projeto “A Compreensão e o Prazer da Arte”, em 1998.

Na Parte III do livro, dois artigos paradigmáticos de Brent Wilson e David Thistlewood são palestras que deram para o Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História, em 1989, que continuam muito atuais. Sob a égide da decodificação, nesta parte se agrupam situações diferentes de leitura, como a que é desenvolvida em museus privilegiando Arte-Educação como mediação cultural (BARBOSA, 2004), a praga escolar da releitura (BARBOSA, 2002) e o novo poder da cultura visual (FREEDMAN, 1998).

Tópicos sobre “interculturalidade” ocupam a Parte V do livro discutindo o problema ou oferecendo um rico material para ser usado pelos professores, como o texto de Heloísa Margarido Sales, escrito para embasar o material didático da Exposição arte da África, que teve lugar no Centro Cultural do Banco do Brasil, em São Paulo, em 2004, mas não publicado na íntegra. Agradeço ao curador Alfons Hug a permissão para publicação das imagens. O texto de Jimo Bola Akolo contextualiza o ensino da arte na Nigéria, servindo de referência para o texto de Heloísa.

Diferentes perspectivas da multiculturalidade no século XXI podem ser apreciadas nesta parte do livro, como a proposta didática de Marian Cao, da Universidade Complutense de Madri; as questões do multiculturalismo e da Cultura Visual nos Estados Unidos depois de 11 de Setembro, de Vesta A. H. Daniel, Patrícia L. Sturh e Christine Ballengee-Morris, as três do departamento de Arte-Educação da *The Ohio State University*; o problema de gênero discutido por Belidson Dias, professor da Universidade de Brasília, e na ocasião que escreveu este texto, vivendo em Vancouver, no Canadá, como doutorando da Universidade de British Columbia. O artigo de Graham Chalmers (Universidade de British Columbia), “Seis anos depois de *Celebrando o Pluralismo*: transculturas visuais,

educação e multiculturalismo crítico”, encerra com chave de ouro a quinta parte do livro, fazendo uma revisão dos conceitos de seu livro publicado em 1996. Simpatizo muito com intelectuais que são capazes de rever seus conceitos e posições e Chalmers, que já merecia todo o meu respeito por suas atitudes plurais, agora é por mim mais admirado ainda por sua ousadia crítica.

A última parte do livro é composta de três artigos sobre Avaliação, o de Enid Zimmerman, publicado pela primeira vez em português, e os de Doug Boughton (Northern Illinois University, EUA) e Maurice Seigny e Marguerite Fairchild, respectivamente diretor do Faculdade de Arte da Universidade do Arizona e sua ex-colega da Universidade do Austin Texas, publicados o primeiro pelo SESC/Vila Mariana, em 1998, e o último pelos anais do Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História, de 1989. Curiosamente, a 5ª e última parte sintetiza as fontes deste livro, que são artigos atuais nunca publicados antes no Brasil ou de brasileiros inéditos e artigos republicados dos dois eventos que solidificaram a contemporaneidade e a internacionalidade da Arte-Educação no Brasil, o Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História, de 1989, e a série de cursos patrocinados pelo SESC dentro do projeto “A Compreensão e o Prazer da Arte de 1998”. O Congresso de 10 anos da Anpad (1996) também foi um reforço em direção ao internacionalismo da Arte-Educação no Brasil, mas os trabalhos apresentados eram muito mais voltados para pesquisas e difíceis de serem apropriados pelos professores em sala de aula. O livro é para o professor e a professora que se interessam pelos fazeres informados.

Este livro foi um projeto desenvolvido com minhas alunas de doutorado do período 2001-2005, Leda Guimarães, Lívia Marques e Vitória Amaral, que discutiram comigo algumas escolhas e traduziram muitos dos artigos.

Leda e Vitória estiveram na *The Ohio State University* com bolsa sanduíche da Capes, em 2001-2005. É um hábito meu incluir os orientandos do momento em meus projetos de livros. As mestrandas de 2001-2004, Fernanda Cunha e Rita Bredariolli, ajudaram na produção do livro.

Belidson Dias também participou das escolhas e do trabalho de tradução. Nunca foi meu aluno, mas venho acompanhando sua vida acadêmica com grande interesse e expectativa. Está terminando o doutorado sob a orientação de Graham Chalmers, em Vancouver. Agradeço a eles e a Maria Emília Sardelic, a quem não conheço pessoalmente, e que me foi apresentada via *e-mail* por um aluno meu que fazia bolsa sanduíche na Espanha. Ela é professora da Universidade Estadual de Feira de Santana e se dispôs a traduzir o texto de Marian Cao, enquanto fazia seu pós-doutorado em Barcelona. Agradeço a generosidade de todos que trabalharam

para este livro e aos meus amigos autores e autoras que permitiram a publicação ou republicação de seus artigos.

Peço permissão a eles e elas para dedicar o livro à memória dos queridos Annie Smith e David Thistlewood, que influenciaram muitos arte-educadores brasileiros com seus cursos iluminadores e que, com suas ausências em nossas vidas, deixaram o mundo mais pobre.

Este livro, em um certo sentido, é a continuidade de *Arte-Educação: Leituras no Subsolo*, publicado em 1997 pela mesma editora, Cortez. O livro de 97 é uma antologia de textos que influenciaram a mudança do paradigma Modernista para o Pós-Modernista, segundo pesquisa realizada nas teses e dissertações defendidas nas universidades no Brasil. Portanto, os textos representam os fundamentos da Pós-Modernidade na Arte-Educação. Este livro traz os textos, que demonstram o desenrolar dos problemas salientados pelo Pós-Modernismo.

Referências

AGIRRE, I. *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000.

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora Com/Arte, 1998.

DEWEY, J. *Art as experience*. New York: Perigee Books, 1980.

EISNER, E. *The Arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

PERKINS, D.; LEONDAR, B. *The Arts and the Cognition*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1977.

RÄSÄNEM, M. *Building Bridges*. Helsinki: University of Art and Design, 1998.

XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil

Laís Aderne*

*Os fatos mudam e a história se repete***

Há 15 anos, estivemos no Congresso Nacional trazendo a mensagem aos educadores, artistas, entidades e instituições, preocupados em inserir na Constituição a Arte como elemento indispensável à formação do homem brasileiro.

Os debates sobre esta questão vêm se desenvolvendo a partir de encontros e congressos de arte-educação municipais, estaduais e nacionais, que geraram documentos como: Manifesto de Diamantina, Carta de São João Del Rei, Carta Protesto de Brasília e o documento síntese, apresentado em 1987 à Constituinte, na Comissão de Educação, Cultura e Desportos.

Em 1988, realizamos, em Brasília, o I Congresso da Faeb, que elaborou o documento apresentado na VCBE, onde foi aprovada, em plenária, moção garantindo o espaço da Arte entre as disciplinas básicas dos currículos de 1º e 2º graus, na nova LDB.

Hoje voltamos a este Congresso, representando 49 entidades e instituições, preocupadas com a formação do cidadão brasileiro e os destinos do país nas questões de educação e cultura.

* Universidade de Brasília. Instituto HUAH DO PLANALTO CENTRAL.

** Osmar Toscano Rios. Parlamentarista da UEE de Minas Gerais. Refrão de um discurso proferido no Congresso de Estudantes – Diamantina 1958.

A necessidade da arte para o desenvolvimento nacional é justificada na história de todas as civilizações como elemento preponderante da cultura e da própria economia de todos os povos.

Em 1988, a dra. Ana Mae Barbosa, da USP, publica em seu artigo “Arte é Preciso”, que a área de Arte gera, pelo menos, 2/5 dos empregos do país e cita, ainda, países como o Canadá, onde a indústria das artes desde 1982 vem sendo a que tem o maior número de empregos em tempo integral (234280), ocupando o 9º lugar na produção de renda, o que significa 2,5% do PNB (Produto Nacional Bruto).

No Brasil, não tem sido levada em conta pelos legisladores a dimensão da criação em arte, que gera tantos empregos e renda para o país, tanto no *design* como nas profissões ligadas à arte comercial, como: propaganda; *broadcasting*; cinema; publicações de livros e revistas; gravação de som, vídeos e TV, carente de sonorizadores competentes, desenhistas de ambientes e câmeras que realmente conheçam acerca da imagem.

Sabemos através da história da educação inglesa o quanto foi investido em arte na educação durante a revolução industrial, pois a Inglaterra, tomando consciência da primazia da França nos modelos para a indústria, resolve assumir a liderança, aplicando especialmente na presença marcante da Arte nos currículos das escolas. Esta ampliação do espaço das artes, em prol do desenvolvimento econômico, gera o movimento humanista e o desenvolvimento das teorias de educação através da arte, lideradas pelo filósofo Herbert Read, que chega até nós através Escolinha de Arte do Brasil.

A partir de depoimentos trazidos por Anísio Teixeira para um grupo restrito de educadores da Escolinha de Arte do Brasil, RJ, em 1967, vindo do exílio dos EUA, tomamos conhecimento do investimento do governo americano, na área de artes nas escolas, após a II Guerra Mundial. Este investimento era decorrente da constatação da pobreza em número de cientistas entre os países aliados, enquanto a Alemanha estava, após a guerra, exportando seus criadores e homens da ciência para os países vencedores. A análise comparativa dos currículos da Alemanha e EUA levou o país, naquela ocasião, a aplicar cifras altíssimas na arte nas escolas. A aplicação desses recursos foi reforçada depois do lançamento do “Sputnik”, e vem sendo grandemente subvencionadas hoje pela fundação Paulo Getty, com o objetivo de formar o homem criador, o ser pensante, reformulando a sociedade.

Recentemente, o XX Fórum de Secretários de Estado da Cultura do Brasil esteve reunido na cidade de Manaus para a formulação de propostas que favoreçam o desenvolvimento cultural do país.

Refletindo e debatendo sobre a política que defenda o patrimônio ambiental, preserve o patrimônio cultural e a pluriculturalidade que caracteriza o país, esse fórum, entre outros posicionamentos, decidiu: manifestar-se diante do Congresso Nacional pela importância da arte na educação do cidadão brasileiro, mantendo e ampliando na nova LDB o espaço da arte entre as matérias fundamentais dos currículos de 1º e 2º graus, como elemento imprescindível para a formação da personalidade, da cidadania do educando e para o desenvolvimento da cultura nacional.

Anexo – Citações do Documento do I Congresso da Faeb

Anais do I Encontro Bienal de Ecologia Ambiental, Humana e Social do Ecomuseu do Cerrado e II Feira dos Poetas, Escritores, Músicos e Produtores Culturais de Corumbá de Goiás.

Universidade do Cerrado (Unicerrado)

Realização: Instituto HUAH do Planalto Central/Fubra/APv-DF/SDCT

Apoio: UnB/UCB/MMA/Ibama/Amab-GO

Local: Praça da Matriz e Casarões do Município de Corumbá de Goiás / Hotel Fazenda Cabanas dos Pirineus – Cocalzinho de Goiás.

Período: 20 a 25/08/2004

O Ecomuseu abrange sete municípios do Entorno de Brasília: Abadiânia, Alexânia, Águas Lindas, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Pirenópolis e Santo Antônio do Descoberto. Todos fazem parte da área de abrangência do Projeto Ecomuseu do Cerrado (Museu Território na Região da Amab – Associação dos Municípios da Abrangência de Brasília, no Estado do Goiás)

I – Relatório Geral

Este 1º Encontro Bienal de Ecologia Ambiental, Humana e Social, após seis anos do início da implantação do Ecomuseu, objetivou refletir, consolidar e ampliar as metas e propostas estabelecidas para sua região de atuação, preparando e estimulando

os cidadãos e grupos envolvidos através das “Instituições Parceiras” e definindo as novas metas que incluem a criação da Universidade do Cerrado e do Museu de História Natural do Cerrado, no Planalto Central.

O I Encontro Bienal aconteceu entre os dias 20 e 25 de agosto de 2004. Representou dois momentos significativos das linhas metodológicas do Ecomuseu do Cerrado, sua experiência de cultura e sociedade, bem como a reflexão sobre os conceitos teóricos e as metodologias que a norteiam. Este projeto é um Eco Museu Território, que está sendo implantado no cerrado do planalto central do Brasil, integrando o pensamento, o sentimento e a ação das comunidades envolvidas em seu programa de trabalho.

O primeiro momento do encontro foi a “II Feira dos Poetas, Escritores, Músicos e Produtores Culturais de Corumbá de Goiás”, que ocorreu entre os dias 20 e 22 de agosto de 2004. Esta feira, a cada ano faz homenagens especiais, tendo no ano passado homenageado os nove “Poetas e Escritores Imortais” de Corumbá de Goiás (das Academias Goiana e Brasileira de Letras), e neste ano destacando o poeta latino-americano Pablo Neruda, pela ocasião do seu centenário, e o pároco Monsenhor Chiquinho, criador da 1ª Biblioteca de Corumbá de Goiás, incentivando e apoiando o nascimento de uma significativa produção literária na região.

A feira mostrou e refletiu as práticas culturais das comunidades do Ecomuseu e especialmente de Corumbá; com extensa programação com *stands*, com apresentações musicais, rodas de poesia, exposições de artesanato e artes visuais, danças, saraus, oficinas e lançamento de livros. Essas atividades compuseram a primeira parte do encontro, dedicadas a mostrar para os participantes as linhas de ação do Ecomuseu e os fazeres culturais da região, com o objetivo de subsidiar as reflexões no segundo momento do Encontro, que foi realizado no Centro de Convenções do Hotel Fazenda Cabanas dos Pirineus, no município de Cocalzinho de Goiás.

Os trabalhos da segunda parte do I Encontro Bienal de Ecologia Ambiental, Humana e Social do Ecomuseu do Cerrado ocorreram entre os dias 23 e 25 de agosto de 2004. A cerimônia de abertura foi presidida pela prefeita do município de Abadiânia, Leda Almada, presidente da Associação dos Municípios Adjacentes de Brasília (Amab). Participaram da mesa, como convidados especiais, Emir José Suaiden, Diretor / Presidente da Fundação de Apoio à Pesquisa do DF (FAP/DF); a representante do Ministro da Cultura, Ana Maria Villalba; da Diretoria de Identidade e Diversidade Cultural do Minc, Cecília Leite Oliveira – representando o Secretário de Estado, do Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia do DF (SDCT-DF); e a Coordenadora do Evento, Laís Aderne. Todos os participantes da mesa usaram da palavra, destacando a

importância do trabalho que está sendo realizado nos sete municípios que compõem o Ecomuseu do Cerrado e ressaltando a realização das ações destes últimos seis anos de trabalho, na preservação e resgate do patrimônio natural e cultural da região.

Após a instalação do Encontro, foram iniciados os trabalhos com a Oficina da Terra, coordenada pela doutoranda Eliene Muniz de Matos, da UCB/CEB, que abordou a identidade cultural e natural da região, fazendo uma alusão ao passado, presente e futuro, e gerando trabalhos individuais dos participantes. Do painel de Ecologia Ambiental, coordenado por Nina de Paula Laranjeira, representante do MMA, participaram os conferencistas: Manoel Cláudio da Silva Júnior (UnB); Antônio José da Rocha (UCB); o pesquisador Tiago Gomes Teixeira Neto, do Jardim Botânico de Salvador (BA). As atividades do dia foram concluídas com um Fórum Ecológico coordenado por Maria Dolores Coni Campos (UFF), que conduziu os participantes do encontro para um trabalho de identidade, diversidade e unidade.

No segundo dia, o painel Conceito e Diversidade Cultural dos Ecomuseus – Ecomuseu e o Bioma Cerrado, foi coordenado pela representante do Ibama, Lúcia Pio. Foram conferencistas deste painel os representantes do Icom-Brasil: Maurício Cândido da Silva – Universidade da São Paulo/USP; Ana Maria Villalba, do Ministério da Cultura, representando a Museóloga Célia Corsino, da Universidade Católica de Goiás/UCG; a Coordenadora Técnica do Ecomuseu, Laís Aderne da UnB/Instituto Huah do Planalto Central; Eduardo Luppi da UFMG/Instituto Huah. Este painel trouxe as palavras do Icom sobre a experiência dos Ecomuseus do Brasil, enfocando a criação do Ecomuseu do Itaipu. Os outros conferencistas abordaram o Ecomuseu do Cerrado, Museu Território, que se instalou no ecossistema Cerrado, do Planalto Central, em 1998, para preservar e recuperar o patrimônio natural e cultural dessa região, integrando as áreas de ecologia ambiental, humana, e social, e enfocando cultura e sociedade. No período da tarde realizou-se o painel Ecologia Humana e Social, com as conferencistas: Anita Mendes de Reyna, da Fundación Tierra Viva – Venezuela; Vera Lessa Catalão e Isabel Zaneti, da UnB; Lenita Nicoletti, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), com enfoque nas questões humana e social e nos efeitos causados pelos resíduos sólidos no ser humano e no meio ambiente.

No Fórum Ecológico coordenado por Maria Dolores Coni Campos, foram formados os grupos de trabalho do encontro, com base nas temáticas dos painéis, objetivando fornecer subsídios para as novas metas do Ecomuseu, com relação aos aspectos conceituais, metodológicos e seu embasamento na área de cultura e sociedade.

Na manhã do último dia, as atividades foram iniciadas por Laís Aderne, que fez um pronunciamento a respeito do assunto em destaque, o painel Cultura e Sociedade, e apresentou os convidados: David W. Ecker – New York University; Maurice Reyna – Adido Cultural da Venezuela; o doutorando da UnB – Hermes Oliveira dos Anjos, tradutor do conferencista David Ecker, que abordou o contexto cultural, o indivíduo e o objeto, enfocando o pluralismo cultural e sua importância neste momento da globalização.

Finalizando, foi reinstalado o Fórum Ecológico e reuniram-se os grupos de trabalho para elaboração dos documentos finais que refletem os conceitos, metodologias e metas do Ecomuseu do Cerrado e redesenha suas linhas de ação, visando estabelecer as bases para a criação da Universidade do Cerrado e seu Museu de História Natural, enfocando o Cerrado e Planalto Central.

Os três Grupos de Trabalho: Filosofia, Cultura e Sociedade e Metodologia, sintetizaram as contribuições trazidas pelos diversos painéis e o Fórum Ecológico, bem como estabeleceram propostas para linhas de ação.

Em seguida, foi convocada a Assembléia de Encerramento do I Encontro Bienal de Ecologia Humana, Social e Ambiental, onde foram apresentados os documentos elaborados pelos grupos de trabalho e submetidos à votação pela plenária, tendo sido debatidos e aprovados por unanimidade.

Na Assembléia foram apresentadas cinco moções para discussão e votação, tendo sido aprovadas por unanimidade, após as contribuições dos participantes:

- Criação das Coordenações Tríplexes e dos Conselhos Locais em cada município do Ecomuseu, reordenando assim sua organização, a partir da experiência de seus seis anos de funcionamento. Cada município será representado por duas pessoas no Conselho Regional.
- Apresentação em cada um dos sete municípios que compõem o Ecomuseu, através das Câmaras de Vereadores, de propostas de parceria entre a prefeitura e o Ecomuseu do Cerrado, para o desenvolvimento, dentre outras, das seguintes ações:

a) criação, nos outros municípios, como em Santo Antônio do Descoberto, dos Guardiões do Cerrado, que deverão ser orientados para realizar visitas nas propriedades rurais, num trabalho de conscientização sobre a preservação do meio ambiente;

b) palestras nas escolas, a fim de mobilizar os estudantes, em uma campanha de reflorestamento, principalmente das matas ciliares e áreas de nascentes, de forma integrada com representantes das escolas e da sociedade organizada de cada município, através do projeto: Replantando a Vida no Cerrado.

- Solicitação à prefeitura de Cocalzinho de Goiás, de espaço destinado aos outros municípios do Ecomuseu para escoamento de produtos culturais no evento: Festa da Rapadura, que integra o Circuito de Feiras e Festas de Cultura da Região.
- Encaminhar ao Ministério de Desenvolvimento Agrário uma proposta de programas de incentivo ao pequeno proprietário de terras da região do Ecomuseu, através da implantação de um Território do MDA, que apóie projetos rurais produtivos e evite o arrendamento de suas propriedades, por produtores de grãos vindos de outras regiões, que utilizam grandes extensões de terras arrendadas para a plantação de grãos com agrotóxicos, deixando a região degradada.
- Encaminhamento ao Fórum Social Mundial de Porto Alegre, à Unesco, ONU e OEA, a proposta de criação de um Conselho Mundial de Ecologia Humana, que objetive a preservação do homem e das culturas deste planeta, para impedir o tipo de violências que vêm ocorrendo atualmente no Oriente Médio e em outras partes do planeta.

Após os debates e votação das propostas, a presidente da assembléia deu por encerrados os trabalhos do I Encontro de Ecologia Humana, Ambiental e Social do Ecomuseu do Cerrado.

II – Documentos finais dos Grupos de Trabalho (Criação da Universidade do Cerrado)

a) Missão e Filosofia

Nossa missão é desenvolver estudos, pesquisas e experimentações, gerando conhecimentos compartilháveis de forma imediata com a sociedade. Para isso, a Universidade do Cerrado, enquanto espaço de Educação, deverá interagir de forma direta com a comunidade, através de seus agentes educacionais, auxiliando os grupos a reorientarem suas ações, para alcançar soluções mais permanentes e harmonizadas.

A Universidade do Cerrado deverá abrigar atividades integradas de ensino, pesquisa, extensão, promovendo a experimentação, realização de eventos, debates, consultorias, publicações, administração de projeto, dentre outras, tendo como fundamento para todas as suas ações, a educação integral do ser humano, e priorizando na pesquisa e extensão o bioma cerrado, o Planalto Central do Brasil e a América Latina com um enfoque multicultural.

Acreditamos que todo processo educacional deve se estruturar, como um sistema capaz de intervir de forma equilibrada e positiva nas inúmeras atividades humanas, reorientando-as através de princípios e valores que elevem a qualidade da vida coletiva.

A Ação Educativa é um bem maior da humanidade: se for entendida, construída e praticada, visando uma nova ordem, pode atuar em todos os níveis do ambiente social, integrando-os na direção de um objetivo que conduza a sociedade para rumos superiores de convivência.

Princípios filosóficos específicos

Promover ações de capacitação que possibilitem a criação de uma dinâmica emancipadora das populações dos municípios participantes do Ecomuseu do Cerrado, transformando-as em protagonistas de seu próprio processo de desenvolvimento sustentável e multicultural.

Refletir sobre as tecnologias que estão sendo utilizadas, propondo melhorias para que se tornem mais adequadas e eficientes. Possibilitar, ainda, a criação de novas tecnologias, ou a renovação das já existentes, sincronizando eficiência e adequação com os resultados almejados pelas comunidades e uma visão multicultural e sistêmica de mundo.

A Universidade deverá orientar sua prática de ensino buscando instalar processos transformadores da formação crítica dos indivíduos, entendidos como agentes geradores e transmissores do conhecimento.

Promover, por meio das suas ações, o fomento de interconexões entre comunidades específicas e afins, buscando abranger os aspectos biopsicossocial e espiritual do ser humano na sua forma individual e coletiva.

Instalar um processo educacional capaz de libertar o indivíduo de suas próprias limitações, de suas amarras morais, emocionais e intelectuais, para ver o outro, além de si mesmo, respeitando as diversidades ambientais e humanas.

Desenvolver a consciência crítica a fim de intervir na questão ambiental por meio da construção de projetos voltados para a pesquisa e extensão, com o objetivo de priorizar a preservação das espécies endêmicas do cerrado e identificar seus recursos etno-botânicos, sua história, sua cultura e tecnologias oriundas desse ecossistema.

b) Metodologia

Um espaço/tempo de pedagogia integradora, experimental e de pesquisa em processo contínuo e em cultura democrática.

Um centro gerador de idéias e de formação humana assegurando projetos multidisciplinares.

Um local de preservação cultural e ambiental da região do Ecomuseu do Cerrado.

Um núcleo gerador de integração de saberes e difusão de conhecimentos, com foco no desenvolvimento sustentável embasado na cultura.

Um laboratório humano de criação e superação individual e coletiva na perspectiva da harmonia e do bem-estar do homem e do seu ambiente em processo de estudo/reflexão contínuo.

Um trabalho de preservação e reencontro de identidades, tomando como base a experiência de Olhos d'água, em Alexânia/GO, atento ao envolvimento, inclusão e interação das sete comunidades iniciais e em expansão a outras da região, na revitalização local e no equilíbrio ambiental.

Um grande centro de convivência cultural e ambiental, aberto a todos que queiram trocar fazeres/saberes/tecnologias e desejem ampliar conhecimentos na construção de um acervo vivo centrado na memória pessoal, social e ambiental, resgatando e preservando o acervo natural e cultural.

c) Cultura e Sociedade

A Universidade do Cerrado (Unicerrado) deverá ser voltada para as características de seu meio ambiente e sua sociedade da seguinte forma:

- intercambiando com outros centros acadêmicos e grupos sociais de outras culturas dominantes, sem competir com eles, mas inovando em suas linhas de pesquisa e ação societária e ambiental, bem como produtiva;
- voltada para populações de pequeno e médio porte, atuando com seus mestres e com especialistas de outros centros culturais que poderão ministrar cursos e oficinas em módulos e atender pessoas vindas de outras regiões, que poderão

trocar um período de estudo na Unicerrado por serviços na área de extensão e ensino às comunidades do Ecomuseu;

- construindo uma rede de especialistas de diferentes áreas do conhecimento das várias regiões do país e do continente; não somente doutores, mas também grandes mestres, outros níveis de conhecimento não acadêmico;
- promovendo cursos de experiências em diferentes áreas da ciência, tecnologia e humanidades, como a botânica, a geologia, a medicina tradicional ou as tecnologias construtivas regionais e a comunicação através do rádio, audiovisual, teatro, folclore e outros meios;
- propiciando acesso gratuito à população local;
- criando produtos para a difusão do processo gerado pela atividade acadêmica e comunitária, bem como proporcionando recursos materiais para a produção de instrumentos e registro de processos e resultados;
- oferecendo créditos aos alunos pelas atividades de extensão comunitária;
- desenvolvendo estudos e guias de ações voltados para a interação entre a comunidade universitária e a sociedade;
- realizando estudos e projetos com bases nas tecnologias construtivas históricas da região, que favoreçam a saúde humana, a partir dos materiais utilizados;
- planejando seu calendário para permitir a promoção do turismo acadêmico, cultural e ecológico com outras universidades do país e do exterior, possibilitando o intercâmbio entre professores, pesquisadores, produtores culturais e estudantes em períodos de férias;
- integrando tecnologias inovadoras e tecnologias tradicionais com utilização de recursos naturais e mão-de-obra local, minimizando impactos ambientais e culturais negativos;
- gerando conhecimento transdisciplinar através de atividades e pesquisa nas áreas de cultura, educação, sociedade e natureza, redesenho social e desenvolvimento sustentável, tecnologias tradicionais e contemporâneas;
- desenvolvendo pesquisas no campo alimentar, visando minimizar impactos ambientais gerados pela alimentação humana tradicional, produzida sem levar em conta o conceito de desenvolvimento sustentável;
- promovendo, na região, a criação de cursos profissionalizantes de segundo grau voltados para o campo da ecologia humana, ambiental e social;

- promovendo a interação entre as ciências, tecnologias e artes para favorecer aos estudantes a construção do pensamento sistêmico;
- formando acervos bibliográficos, videográficos, fonográficos e monográficos que favoreçam estudos e pesquisas nas áreas de cultura e sociedade, ecologia e educação;
- promovendo a geração de serviços e elaborando programas de atividades extracurriculares, envolvendo a cultura regional e o intercâmbio com outras culturas;
- promovendo ações de gestão na geração de serviços no setor de ecoturismo cultural, que favoreçam a vocação da região e o desenvolvimento sustentável;
- oferecendo consultoria às prefeituras municipais do território do Ecomuseu, para o estabelecimento de planos microrregionais de desenvolvimento, embasados na cultura.

III – Colaboradores

a) Participantes do Grupo de Trabalho “Missão e Filosofia”

Gabriela Silva Noronha – *Sebrae – GO*

Eduardo Luiz Luppi – *Instituto Huah/UFMG – Belas Artes*

Hermés Oliveira dos Anjos – *UnB*

Tiago Gomes Teixeira Neto – *PMS-SPJ-J.Botânico Salvador – BA*

Laércio Carlos Tomaz – *Ecomuseu – Santo Antônio do Descoberto – GO*

José Áureo de Oliveira Villena – *Comunidade de Francisco – RJ*

Sônia Aparecida Santos Curado – *Corumbá de Goiás – GO*

Itamar de Queiroz Ferreira – *Secr. de Turismo de Corumbá/Pres. ACLACG*

Lúcia Pio dos Santos – *Ibama/DIREC/CGECO/DF*

b) Participantes do Grupo de Trabalho “Metodologia”

Anita Reyna – *Fundación Tierra Viva – Venezuela*

Isabel Zaneti – *UnB*

Vera Lessa Catalão – *UnB*

Maria Dolores Coni Campos – *Instituto Pé no Chão – RJ*
Maria Jussara Lopes Bandeira – *Comunidade de Corumbá de Goiás – GO*
Aurea Curado Fleury Teixeira – *Ecomuseu do Cerrado – Corumbá de Goiás – GO*
Neuler Lourenço Teixeira – *Ecomuseu do Cerrado – Corumbá de Goiás – GO*
Emir Curado – *Vereador em Corumbá de Goiás – GO*
Maria Eliza Curado – *Professora – Corumbá de Goiás – GO*
Deuselina Teles Machado da Silva – *Radialista – Cocalzinho de Goiás – GO – Ecomuseu do Cerrado*
Maria Divina de Assis Pereira – *Corumbá de Goiás – GO*
Maria Terezinha Resende Martins – *Instituto HUAH*

c) Participantes do Grupo de Trabalho “Cultura e Sociedade”

David W. Ecker – *New York University*
Lais Aderne – *UNB/Instituto Huah*
Maurice Reyna – *Adido Cultural da Venezuela/Músico*
Vera Lucia – *Professora*
Eurípedes Ferreira Gomes – *Vereador*
Wilmar Mota Fernandes – *Vereador*
Cléia Rezende Pires – *Educadora*
Ramir Curado – *Pesquisador, professor e comerciante*
Lucimar Pavelkonski da Silva – *Primeira dama de Cocalzinho – GO*
Maurício Cândido Silva – *USP, especialista em museologia*
Lúcia Andrade – *Comunidade de Pirenópolis – GO*
Cézar Rabelo – *Gestão de ecossistema – Sítio Baleria*

Cocalzinho de Goiás/GO, 25 de agosto de 2004.

V. Mesas
Temáticas

Políticas Públicas e o Ensino de Arte no Brasil

Mediador:

Richard Perassi Luis de Souza

1. Políticas Públicas para o Ensino de Arte no Brasil

José Mauro Ribeiro Barbosa*

A aceitação da arte como forma de conhecimento humano nas suas mais variadas linguagens se deu em razão de sua identidade com o amplo espectro da ação humana. Sua inserção no sistema educacional brasileiro ocorreu a partir da segunda metade do século XX, onde há registro da presença de escolas especializadas com objetivos de ensinar às crianças e aos adolescentes as mais variadas modalidades artísticas.

Segundo Ana Mae Barbosa, personalidades importantes de nossa história, como Teodoro Braga, Anita Malfatti e Mário de Andrade, tiveram contribuições relevantes para o início do processo de ensino de arte em nosso país. Teodoro dirigiu em São Paulo a Escola Brasileira de Arte, Anita mantinha cursos para crianças e adolescentes em seu ateliê, enquanto Mário, entre outras coisas, na qualidade de diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, incentivou a criação de um curso infantil.

* Professor Mestre do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB) e Presidente da Faeb.

Sob a influência do neo-expressionismo, que grassava no pós-guerra tanto nos Estados Unidos como na Europa, no final da década de 1940, surge no Brasil um movimento de valorização da arte infantil, com o aparecimento de ateliês orientados por artistas voltados para a livre expressão da criança. Neste universo criativo e pulsante de locais de ensino de arte, Augusto Rodrigues funda a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, iniciativa ligada ao movimento de redemocratização da educação, liderado por Anísio Teixeira, Helena Antipoff e outros notáveis, na construção do processo educacional do nosso país. Figura dotada de um carisma invejável, Rodrigues teve como parceira nesta empreitada a professora Noêmia Varela, fundadora da Escolinha de Arte de Recife, que, posteriormente, transferiu-se para o Rio, e juntos, frutificaram por vários anos o ambiente onde se especializaram os primeiros professores de arte brasileiros – numa função afirmativa, multiplicadora e divulgadora da causa educativa da arte.

Em 1958, influenciado pelas idéias do movimento da Bauhaus, Lucio Costa, arquiteto que concebeu Brasília, elaborou um programa de ensino em desenho que influenciou o processo de ensino de arte brasileiro como um todo, resultando na promulgação de uma lei que permitia a criação de classes experimentais para o ensino de arte, com a finalidade de investigar alternativas e experimentações para os currículos e programas que se definiram, posteriormente, como normas gerais do Ministério da Educação.

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, que regulamentou a uniformização dos programas escolares e sugeriu a introdução formal da arte na escola, teve, entretanto, seu percurso cortado com o golpe de 1964. Alguns anos mais tarde, com o pressuposto de “democratizar” o ensino, foi implementada a famigerada reforma na educação que, em suas primeiras ações, eliminou o exame de admissão ao curso ginásial – o correspondente hoje ao período de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – com a intenção de ampliar vagas. Deu-se a primeira estremecida nas velhas estruturas do sistema escolar vigente e, conseqüentemente, na qualidade educativa, pois as demandas em todas as áreas de ensino eram muito distintas daquele público proposto para antigos programas.

Esse novo cenário, com necessidades e procedimentos tiveram que ser adequados às demandas surgidas, como o acesso de alunos de origens sociais diferentes – que por sua vez trouxeram para a escola experiências de vivências culturais diversas e peculiares –, explicitou os paradoxos e obstáculos que se apresentaram à trajetória da educação brasileira, a partir de então. Como decorrência desta súbita “abertura” dos portões das escolas aos pobres, sem que para eles fossem pensadas e implementadas

políticas voltadas para a manutenção dos mesmos nos bancos escolares – que culminou com a adoção da Lei 5.692/71, de caráter tecnicista. A partir de então, o sistema educacional como um todo passou por um processo de decadência e aviltamento de suas condições operativas, refletindo-se na formação precária dos professores, baixos salários, falta de materiais didáticos etc.

Foi nesse contexto que o ensino de arte entrou em cena oficialmente na educação brasileira, com o advento da Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus e do curso de Licenciatura em Educação Artística para o ensino superior, nos formatos de duração curta e plena. Moldado pelas mãos do regime de exceção e com uma visão demagógico-populista do processo educacional, implantou-se, por dispositivo de lei, a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, sob a égide da polivalência. O que já estava “capenga” no sistema escolar acentuou-se de maneira drástica no emergente ensino de arte. Com a obrigatoriedade – considerada uma “boa nova” em termos de oportunidade educativa para os alunos e de mercado de trabalho para esta nova categoria de professores –, na verdade, o que se assistiu foi o aparecimento de diversos problemas tornando inexequível a efetivação na arte no meio escolar.

Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada – a de fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente “interdisciplinar” das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau –, quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores das outras disciplinas quanto à incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje.

Dessa maneira, o “mal” que veio para o “bem”, ou melhor, a obrigatoriedade da arte no currículo, acabou colaborando para transtornar o ainda combalido e frágil processo de implantação do ensino de arte na educação escolar brasileira. Na tentativa de resolver os problemas que se apresentaram, principalmente relativos à carência no quadro de professores, foram criados cursos emergenciais, para os professores leigos, e complementares, para os professores provenientes de bacharelados de belas artes, conservatórios de música e escolas de teatro e dança. Ainda antes disso, no final dos anos 1960, foi celebrado um convênio entre o MEC e a Escolinha de Arte do Brasil,

para execução junto às Secretarias Estaduais de Educação, o qual resultou em cursos de especialização (ainda não se tinha um sistema de pós-graduação no Brasil) e na elaboração de um guia de orientação da nova disciplina. Contudo, poucos Estados conseguiram desenvolver e realizar algum projeto que resultasse em algo razoável, apesar de que se tenha realizado um trabalho mais efetivo de reciclagem e atendimento de professores no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O insucesso do programa levou à criação, em 1977, do Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação/Prodiarte, visando-se estabelecer uma integração entre a cultura da comunidade e a cultura escolar, projeto esse que acabou caindo na inércia e no populismo, pelo esgotamento do regime militar que experimentava sua agonia derradeira.

Se o advento da licenciatura em Educação Artística provocou o surgimento de graves problemas desde sua implantação, por outro lado contribuiu para dar a largada definitiva da afirmação da arte como área de conhecimento e sua gradativa expansão no ensino superior. Segundo estudos de Arão Paranaguá de Santana, “em 1972 existiam apenas três cursos superiores de teatro, ao passo que, hoje, entre bacharelados e licenciaturas, há 34 cursos em todo o território nacional”, o que se pode verificar também nas outras áreas da arte, pois há cerca de 150 cursos de licenciatura em artes, em todo o Brasil; nos últimos vinte anos, foram criados diversos programas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente *lato sensu*; a produção acadêmica aumentou devido à atuação das universidades públicas; cresceu consideravelmente o número de títulos publicados, o que dá provas da capacidade produtiva e da capilaridade da arte-educação.

A construção deste árduo e belo caminho firmou-se através de lutas, debates, experimentações artísticas, pesquisas e, principalmente, pelo movimento organizado dos arte-educadores, iniciado na década de 1980, marcado pelos inúmeros encontros nacionais, ampliadores de um debate até então restrito às agências formadoras, conselhos, secretarias de educação. Faz-se necessário registrar os marcos desse “movimento” organizado pelos professores e estudantes de arte, que viabilizaram e estimularam, gradativamente, a conscientização e a participação dos professores em debates e lutas políticas que se seguiriam nas duas últimas décadas, a saber:

- I Encontro de Especialistas de Arte e Educação, MEC/UnB – Brasília (1973);
- I Encontro Latino-Americano de Arte-Educação – Rio de Janeiro (1977);
- Semana de Arte e Ensino, ECA/USP – São Paulo (1981);
- Congresso da International Society for Education Trought Art/INSEA/Sobreart – Rio de Janeiro (1984);

- Encontro de Arte-Educação do Nordeste – João Pessoa (1984);
- Festival Latino-Americano de Arte e Cultura/FLAAC/UnB – Brasília (1987).

Ressalte-se que no último evento em destaque, em meio às discussões emergidas no próprio festival e considerando os bastidores políticos onde se moldava a nova LDB, imaginou-se uma maneira de congregar a ânsia associativa que germinava nas várias unidades da federação, culminando na criação da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb).

No final do século passado, precisamente nas duas últimas décadas, a efervescência dos acontecimentos no bojo desse movimento exigiu um novo sentido para o sistema educacional ocasionado a partir da promulgação da Lei 9.394/96. Posteriormente, vieram as diretrizes do CNE, parâmetros e orientações curriculares do MEC, provocando, por conseguinte, uma mudança lenta, mas significativa, alterando a legislação curricular dos Estados; aperfeiçoando em todos os níveis a educação nacional; atualizando os cursos superiores; solidificando as associações acadêmico-científicas; aumentando o quadro de professores nas redes de ensino; mudando o panorama editorial; aflorando a pesquisa; possibilitando oportunidades em termos de educação continuada.

Nota-se, contudo, que neste novo século, as associações arrefeceram sua força de articulação e militância política, tendo transferido esta resistência para o cotidiano das escolas e universidades, com temas mais centrados em problemáticas domésticas, como adequação de currículos, a tentativa de superação das deficiências no quadro de professores, a luta constante por melhores condições de trabalho, de salário etc. Entretanto, entre altos e baixos, a nossa Faeb manteve-se como canal representativo da luta dos arte-educadores, apresentando-se como um espaço híbrido entre a resistência dos professores da escola básica e dos professores pesquisadores na academia, tornando seus congressos anuais momentos únicos de equalização das trincheiras de resistência, de diálogo e reflexão acerca das saídas aos inúmeros problemas encontrados por quem realiza o ensino da arte enquanto protagonista dos destinos de nosso país.

Neste sentido, o Confaeb que ora realizamos, é um desdobramento de toda esta trajetória, e hoje, mais do que nunca, propõe-se a interatividade entre nossas ações e as políticas formalizadas pelos poderes públicos. A organização deste fórum temático reflete a nossa preocupação de abrir uma discussão, um debate franco e amistoso, com os ilustres componentes que aqui se encontram e os que estarão

participando das discussões que se sucederão – um momento singular para o debate crítico e propositivo sobre as políticas públicas relativas à nossa área.

Estamos, nesta oportunidade, ansiosos e esperançosos de que essas proposições possam sinalizar novos caminhos, viabilizando a verdadeira transversalidade de parcerias entre nós, arte-educadores, e as pessoas que lidam com a máquina pública. Para clarear a discussão, passo a citar um projeto de lei (PL 4.567/03) encaminhado ao Congresso Nacional:

Para transformar a letra da lei em realidade, o governo federal encaminhará proposta de lei complementar para regulamentar a cooperação entre as esferas de administração, normalizando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e instituindo as instâncias democráticas de articulação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional descreveu, sob a orientação constitucional, as incumbências de cada esfera administrativa. Em todas, o princípio da colaboração se repete, subordinado não somente ao cumprimento do direito público subjetivo ao qual correspondem deveres de Estado e ações de governo, como também à superação de desigualdades, à formação básica comum e à consolidação de um padrão de qualidade.

Partindo desta indicação, creio que há um caminho certo e uma hora exata, que perpassam a realização do XV Confaeb, que devem impor-se como ponto de partida na construção de um projeto que inaugure efetivas parcerias capazes de formular políticas públicas para o setor cultural e educativo deste país, entendendo cultura e arte não como mero entretenimento, ou simples questão de mercado, mas, como a dimensão simbólica da existência social brasileira, como eixo construtor de nossa identidade permanentemente alimentada e enriquecida pela nossa diversidade.

Não há mais lugar para idéias mirabolantes, saídas de uma cabeça brilhante e solitária, ditando os destinos e os sonhos de uma nação; o tempo é de solidariedade, de parcerias e de agregação de idéias, num exercício constante e interativo, que possibilite, sem exclusão, o efetivo acesso de nossos bens culturais a toda sociedade brasileira.

2. O Ministério da Cultura e a Funarte

Miriam Brum*

A Funarte sempre foi uma instituição pioneira. Criada em 1975, nasceu 10 anos antes do Ministério da Cultura, que só veio a ser constituído em 1985.

Como não poderia deixar de ser, a história da Funarte reflete a história da vida pública brasileira, marcada por tantas instabilidades na construção de suas políticas e constantes redefinições de seus objetivos institucionais.

A partir dos anos 1930, no período Vargas, algumas instituições públicas foram criadas com o objetivo de produzir, preservar e difundir bens culturais em nosso país. Era o momento da criação de uma estrutura organizacional nacional, e a cultura, localizando-se, inicialmente, dentro do Ministério da Educação e Saúde Pública, teve como ministro Gustavo Capanema (1936-5), que arregimentou artistas e intelectuais para compor sua equipe. A visão da cultura nacional ancorava-se, neste momento inicial, em um viés preservacionista.

Já no final dos anos 1960, refletindo a preocupação do governo para com os bens simbólicos, dentro de um projeto político que se desenhava, foi criada a Embrafilme, posteriormente extinta em 1990, tendo como uma de suas motivações, ajudar a mudar, no exterior, a imagem do país, que vivia em plena ditadura. Era a época do “milagre econômico” (1968-74), momento em que, no rastro da modernização, uma modernização conservadora, as multinacionais começavam a ter forte presença no país, invadindo violentamente a cultura nacional.

Para fazer frente ao risco de descaracterização da cultura nacional face ao potencial perigo trazido pela modernização do país e o conseqüente descontrole a partir da invasão no mercado cultural, reforçou-se a necessidade de promoção dos valores nacionais, através de grandes campanhas ufanistas de veiculação nacional.

Era a época de um Brasil campeão mundial de futebol na copa de 1970, de Fittipaldi campeão mundial de fórmula I, do “Brasil, ame-o ou deixe-o” e do “Eu te amo, meu Brasil, eu te amo”. Era sombria da ditadura e do AI 5.

Em 1975, o Conselho Federal de Cultura – que havia sido criado no ano de 1966 – apresentava, pela primeira vez, um conjunto de diretrizes para a área, promovendo uma reorganização das instituições, num documento chamado Política Nacional de Cultura gerado pelo Governo Geisel (1974-79, ministro do MEC Nei

* Diretora do Centro de Programas Integrados da Funarte.

Braga), que incluía a cultura em suas metas políticas, entrelaçando as noções de cultura, desenvolvimento e segurança nacional, na promoção dos valores nacionais.

Na época da criação deste documento, o governo brasileiro ensaiava uma aproximação com a classe artística. Em 1973, através do Departamento de Assuntos Culturais do MEC, tinha lançado um programa chamado Programa de Ação Cultural (PAC), com estrutura moderna, bastante ágil, que não se prendia à burocracia e dispunha de gordas verbas vindas do FNDE. Com estas vantagens, o programa acabou atuando de forma paralela ao próprio MEC, só que com muito mais eficiência que ele, o que acabou por gerar um conflito. Em consequência, a partir daí, os recursos começaram a ser repassados diretamente para os órgãos existentes, o programa se enfraqueceu e a solução foi a criação de uma estrutura para herdar a agilidade e os recursos que o PAC tinha.

Para executar as diretrizes da Política Nacional de Cultura foi então criada a Funarte, em bases modernas, buscando modelos mais leves e ágeis, que não fossem dominados pela máquina burocrática, tendo em sua estrutura o Instituto Nacional de Artes Plásticas (Inap), o de música (INM) e o folclore. O Serviço Nacional de Teatro, já existente, com autonomia política, mas vinculado orçamentariamente à Funarte, ganhou mais força.

A Funarte, dirigida de 1976 a 1981, por Roberto Parreira, que tinha sido gestor do PAC, tinha sua política claramente formulada: “a cultura se liga à identidade nacional e à preservação de seus valores. As raízes são vistas como questão de “segurança nacional” (1). Atuava-se com uma equipe de ponta através do fomento às atividades culturais, numa política de incentivo à produção e ao consumo, como uma agência de financiamento.

Empírica, num primeiro momento, sua ação amadureceu, e a partir de pesquisas e análises técnicas, chegou-se a uma política de prioridades e divisão de responsabilidades entre as áreas estaduais e municipais, numa definição de políticas mais claras.

Passou a atuar em duas linhas:

- a) Financiando projetos próprios, criando uma área editorial, formando pessoal, criando áreas de pesquisa, documentação e divulgação.
- b) Apoiando projetos externos, vindos de todo o país.

Em 1981, durante o governo Figueiredo, a Secretaria de Assuntos Culturais do MEC foi transformada em Secretaria de Cultura, com mais peso político e

institucional, estabelecendo uma coordenação única das instituições culturais. Dirigida por Aloísio Magalhães, esta Secretaria “estabelece dois campos operacionais”:

a) Uma vertente de produção, com a Funarte, a Embrafilme e a criação do Inacem (com autonomia administrativa e financeira, mas ligada à Funarte).

b) Uma vertente patrimonial, na qual a Fundação Pró-Memória absorve o Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Imperial, o Museu Villa-Lobos e o Museu Histórico Nacional; mais tarde, a Fundação Biblioteca Nacional absorveu parte do Instituto Nacional do Livro, extinto em março de 1990.

A partir de 1982, com as primeiras eleições diretas para governos estaduais depois do golpe de 1964, a área cultural se viu fortalecida: foram criadas secretarias estaduais de cultura, desligadas das de educação. Organizou-se o Fórum Nacional dos Secretários Estaduais.

Alguns anos mais tarde, em 1985, fruto de articulações deste Fórum, veio a ser criado o Ministério da Cultura.

Assim, de uma Secretaria de Cultura forte dentro do MEC, com uma política claramente formulada, foi criado um Ministério, que não chegou a ter a mesma força e acabou defenestrado pelo governo Collor em 1990, que desmantelou brutalmente suas estruturas e demitiu grande parte de seus funcionários. Ainda hoje sentimos as conseqüências deste desmantelamento no cotidiano da instituição.

Três estruturas antes autônomas e com perfis bastante consolidados (Funarte, Fundacen e Fundação do Cinema Nacional) foram amontoadas dentro de um Instituto Brasileiro de Arte e Cultura, o Ibac.

O esvaziamento causado levou a uma “redistribuição de responsabilidades”.

Com a saída de cena do governo federal, os estados e municípios tiveram que, de uma hora para a outra, assumir sozinhos, integralmente, suas responsabilidades para com a cultura.

Com a escassez dos recursos públicos federais, as esferas estaduais e municipais, regidas por uma visão cada vez mais “de resultados” dos investimentos efetuados e pela pressão do *marketing*, passaram a disputar espaço, recursos e visibilidade e se dissociam cada vez mais radicalmente.

Programas e projetos eram gestados nos centros das burocracias federal, estaduais e municipais, que atuavam de forma desvinculada, dissociada, gerando ações paralelas.

Como se vê, política cultural no Brasil tem sido quase sempre conjuntural, nunca estrutural, imediatista, visando a atender a demandas circunstanciais.

Não se trabalha para a consolidação e fortalecimento das instituições. Esquece-se que o objetivo destas é atender à demanda da população e acaba-se sucumbindo às pressões de grupos com interesses particulares fragmentados.

Um dos grandes desafios que a conjuntura atual nos apresenta é: como abraçar este imenso Brasil, com suas múltiplas facetas, enormes desigualdades e diferenças culturais nos planos econômico e social?

Quando falamos em diferenças culturais nos referimos tanto à riqueza da diversidade quanto do abismo gerado pela desigualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais neste país tão heterogêneo.

Vivemos num país em que convivem uma elite que discute os caminhos da pós-modernidade e uma imensa população que ainda não tem equacionadas suas questões básicas de sobrevivência como comida, saneamento e saúde.

É claro que isto não é novo e, historicamente, sempre foi o cerne da questão. Este conflito ocorreu historicamente num contexto de enorme instabilidade institucional que sempre caracterizou nosso país.

São exemplos expressivos dessa instabilidade uma seqüência de eventos como a revolução de 1930, a de 32, o golpe de Estado de 37, a reconstitucionalização do país em 45, a crise de 54, que culminou com o suicídio de Vargas, a renúncia de Jânio, o golpe de 64, dezessete atos institucionais que modificaram profundamente as constituições de 46 e 67 e sete planos de estabilização econômica, só para citar alguns exemplos macro-históricos.

Assim, podemos notar que grande parte do séc. XX foi marcado por constantes rupturas que, não poucas vezes, nos alienou de nossa memória em campos fundamentais para o desenvolvimento nacional e nos afastou do eixo da questão.

Neste contexto, quantas ações foram iniciadas e abortadas sem que suas virtudes tenham sido mais bem exploradas... Programas e projetos foram e continuam sendo sempre marcados por esta descontinuidade, pela carência de uma reflexão mais profunda a cada mudança.

Pretende-se reinventar a roda a cada gestão, seja por desconhecimento das experiências bem-sucedidas anteriores, seja pelo desejo de alguns governantes em deixar marcadas suas impressões digitais, em suas ações.

Como primeiro passo no sentido de restaurarmos a arte-educação dentro das ações da Funarte, buscamos conhecer os projetos que já tinham sido concebidos e desenvolvidos ao longo de sua história, para evitar que mais uma vez reproduzíssemos estes velhos e condenáveis vícios de gestão.

A questão da educação vinha sendo trabalhada na Funarte desde seus primeiros anos. Tendo como princípio a educação do indivíduo através da arte e da cultura como matéria-prima da educação, foram implantados três projetos: o Projeto Universitário em 1977, os apoios aos festivais de arte e o projeto “fazendo artes”, em 1980.

O Projeto Universitário apoiava a “extensão cultural” da universidade, partia do reconhecimento desta como espaço próprio para uma reflexão sobre a cultura brasileira e visava à integração com a comunidade.

O apoio aos festivais de arte buscava transformar o caráter de “evento” dos festivais, através de ações que deixassem raízes nas comunidades.

Em 1980, a Funarte criava, como uma alternativa à Educação Artística (instituída como disciplina obrigatória nos currículos pela Lei 5.692/71), o Fazendo Artes, para apoiar experiências em arte-educação que pudessem trazer subsídios a professores e educadores. Trabalhando as diferentes possibilidades de arte na educação, “privilegiou-se o espaço informal propício à experimentação e à atividade livre da criança e do professor, dando prioridade a crianças que estavam fora da escola ou com dificuldades de aprendizagem e adaptação”. O primeiro passo foi fazer um levantamento, em termos nacionais, desses trabalhos, para posterior seleção e apoio. Concomitantemente também foram realizados encontros, seminários, congressos, promovendo a discussão e divulgação de experiências e propostas.

Em 1981 a Secretaria de Cultura do MEC, com a participação de todos os órgãos que compunham sua estrutura, elaborou o documento “Diretrizes para a operacionalização da Política Cultural do MEC”.

Este documento apontava para a necessidade de um “sistema de ações descentralizadas que compreendessem e beneficiassem a produção do bem cultural e a proteção do bem patrimonial”. O mecanismo fundamental proposto era a “articulação dos níveis municipais, estaduais e federal, através de efetiva interação de instituições oficiais, entidades privadas e representantes do fazer e do pensamento das comunidades”, descentralizando ações através de um sistema de comunicação entre os diferentes contextos culturais existentes no Brasil”.

Apontava também para a “necessidade de interdisciplinaridade, o reconhecimento da pluralidade cultural, a valorização dos bens culturais ainda não consagrados e a proteção do produto cultural brasileiro”.

Um documento intitulado “A Funarte diante das Diretrizes...” levantava várias questões que estiveram presentes na atuação da instituição durante todos esses anos. E afirmava: “Enquanto a escola e a universidade não assumirem sua função de espaço cultural fundamental dentro da sociedade, enquanto a arte se mantiver alijada da formação de novas gerações, pouco se poderá avançar na democratização do universo da arte no país”.

Em 1981, outro projeto é proposto por Aloísio Magalhães: “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país”: uma linha programática que, com recursos do FNDE, incentivava “ações destinadas a proporcionar à comunidade meios de participação, em todos os níveis, de processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A comunidade participava do planejamento, execução e avaliação do projeto; a escola, integrada com a comunidade, participava das ações propostas, procurando incorporar ao seu currículo o contexto cultural específico ao qual se inseria”. Mais de 200 projetos ocorreram e foram acompanhados por técnicos de diversas áreas, em todo o país.

“Interação” teve duração de 1981 a 1985 e constituiu-se em uma das experiências de ponta da SEC/MEC. Mas com sua extinção e a criação do MinC, em 1985, “colocaram-se novas exigências de pertencimento institucional, de realinhamento político, de captação e aplicação de recursos, abrindo (acentuando?) um quadro de crises no Projeto”. (doc: Interação-cinco anos/avaliação e perspectivas – Lúcia Yunes, Lygia Segala e Paulo Roberto Abrantes). Pouco depois o projeto foi interrompido.

Nesta época, tinha acabado de ser criada uma Coordenação de Educação na Funarte, que teve curta existência. Perdeu fôlego dentro do bojo da mudança institucional provocada pela criação do Ministério da Cultura.

Os recursos diminuíram, paralelamente a uma indefinição filosófica entre ocupar um papel de agência financiadora ou executora de projetos.

O repasse de verbas diretamente para as secretarias estaduais, implantado pelo MinC, e a decisão de transferir o trabalho desenvolvido com as universidades para o MEC, entre outras decisões, promoveram um esvaziamento da Funarte, com a perda

de sua autonomia e deslegitimação de sua prática. Perdeu-se a capacidade de estar na vanguarda.

Com a criação das leis de incentivo, recursos privados substituíram recursos orçamentários, confirmando a retirada do Estado dos subsídios.

Se a proposta inicial da criação do Ministério baseava-se na expectativa de ampliação de recursos, deu-se, na verdade, o contrário: parques orçamentos, desgaste e perda de prestígio.

Como tinha profetizado Aloísio Magalhães, tínhamos agora um Ministério fraco, ao invés de uma secretaria (outrora) forte.

No vácuo aberto pelo governo federal e alimentado pelas leis de incentivo, emergiram novos perfis culturais, que aliavam espaço e financiamento. Nasceram sucessivamente, ao longo dos anos, os centros culturais do Banco do Brasil, da Caixa, o Instituto Cultural Itaú, o Instituto Moreira Salles, entre outros.

No início do governo Collor, extinguiu-se o Ministério da Cultura, que foi transformado novamente em uma secretaria. Período de triste lembrança.

Com Fernando Henrique Cardoso, a ação do governo federal, através da Lei de Incentivo à Cultura, acabou por transferir o poder de definir as políticas públicas, antes prerrogativa do governo, para os departamentos de *marketing* das empresas. A escolha do que teria incentivo passou a obedecer, exclusivamente, a critérios dessas empresas, o que é, antes de mais nada espantoso, pois, afinal, a renúncia fiscal nada mais é que dinheiro público!

E – distorção maior – hoje, as próprias instituições públicas passaram a buscar recompor sua capacidade de se manter como agências executoras, através destes mesmos recursos, disputando-os no mercado, com os produtores culturais independentes.

Não é um belo quadro...

Urge que revertamos esta situação, retomando nosso papel original.

Antes de qualquer coisa, procedendo à modernização do setor público, tornando-o mais ágil, para que possa atender ao ritmo dinâmico da sociedade, articulando as diversas instâncias, estimulando experiências inovadoras, mas, antes de tudo, exercendo o seu papel na defesa dos produtos culturais não-comerciais, garantindo as manifestações culturais em sua diversidade e a preservação da memória nacional.

Parafrazeando Paulo Freire, a cultura não transforma o mundo. Transforma as pessoas. As pessoas é que transformam o mundo.

Referências

BOTELHO, I. *Romance de Formação: Funarte e política cultural 1976-1990*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2001.

FUNARTE. Legislação Básica da Funarte. Rio de Janeiro, s/d.

_____. *Documento de Ação*. Rio de Janeiro, 1983.

_____. *Interação Educação Básica: contexto cultural – cinco anos de projeto: avaliação e perspectivas*. Rio de Janeiro, 1986.

_____. *Boletim Fazendo Artes*. Vários números.

_____. Documentos Internos. Relatórios de atividades. Vários.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. O Programa de Ação Cultural (PAC) em 1973.

_____. *Política Nacional de Cultura*. Brasília, 1975.

_____. *Diretrizes para a operacionalização da política cultural do MEC*. Brasília, 1981.

_____. *Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país*. Brasília, 1981.

_____. *Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país*. Orientação para o encaminhamento de propostas para 1983. Brasília, 1982.

3. Educação Física e Cultural na Escola Pública

Carlos Alberto Ribeiro de Xavier*

Resumo

No presente texto, o autor procura fazer um pequeno histórico da evolução institucional do Ministério da Educação, da sua fundação em 1930 aos nossos dias, especialmente no que diz respeito ao tratamento dado a conteúdos do processo educativo os quais, apesar de fundamentais, nem sempre são assim considerados: educação física; o ensino das artes; a formação cultural e todas as atividades complementares necessárias ao desenvolvimento da criança e a formação do jovem para fazê-lo cidadão responsável e participativo.

Palavras-chave: Educação Física; Arte-Educação; Atividades Complementares; Cultura.

Primeiras Palavras

Inicialmente, gostaria de salientar que não falo aqui como especialista em arte-educação, nem mesmo falo como professor, mas sim como funcionário público federal, por trinta anos desempenhando diversos cargos e funções na órbita da educação, cultura e meio ambiente. Por essa condição e, também, pelo privilégio da permanência na alta direção da Administração Pública Federal, em setores tão importantes, meu texto traz um testemunho sobre o papel desempenhado pelo setor público a respeito do tema deste Congresso.

Como ensina Celso Furtado (terceiro Ministro da Cultura no Brasil), devemos analisar a questão cultural por três ângulos: o relativo ao arcabouço jurídico de que dispomos – Constituição Federal e Leis e Decretos específicos –; o aparato institucional que montamos – o conjunto de organizações do Estado que tratam da matéria; e, por

* Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, é assessor especial do Ministro da Educação. Foi Diretor do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (MMA); do IPHAN (MinC); Secretário de Cooperação Internacional e Chefe de Gabinete do Ministro da Cultura e do Gabinete do Ministro da Educação, em várias gestões. <carlosxavier@mec.gov.br>

fim, a organização da sociedade: o conjunto de entidades de interesse público, não-estatais, criadas pelos cidadãos.

Tendo isso em conta, informo também que não vou falar apenas da educação cultural ou do ensino de arte, vou fazer um breve histórico da evolução institucional do Ministério da Educação (MEC), desde a sua fundação em 1930 até os dias atuais, especialmente no que diz respeito ao tratamento dado a certos conteúdos do processo educativo os quais, apesar de essenciais, nem sempre são assim considerados: a educação física; o ensino de artes; a formação cultural e todas as atividades complementares necessárias ao desenvolvimento da criança e do jovem, para fazê-lo cidadão responsável e participativo.

Introdução

Onze dias após a tomada do poder pela Revolução de 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas criou o *Ministério da Educação e Saúde Pública*, nomeando o doutor Francisco Campos, o primeiro titular desta Pasta. Antes do surgimento do Ministério, a educação era tarefa afeta ao Departamento de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Em 1934, em meio ao processo constituinte, Gustavo Capanema foi nomeado ministro e, dois anos e meio depois, em 1937, conduziu uma ampla reforma do Ministério, incluindo todos os assuntos ligados à Cultura, à Educação Física, à Ciência e à Pesquisa na Universidade em uma nova estrutura, o Ministério da Educação e Saúde denominação persistente até 1953, quando surgiram o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e Cultura, fixando-se a sigla MEC, que se conserva até hoje.

Vale lembrar, ainda, que a reforma proposta e implementada por Gustavo Capanema, em 1937, deu a conformação institucional que vigora até os nossos dias, mesmo que aqui ou ali, como em São Paulo, onde o estado assumiu integralmente as tarefas da educação, inclusive o Ensino Superior com a criação da USP em 1934. Hoje, as atividades antes desenvolvidas pelo Ministério de Capanema estão subdivididas entre seis Ministérios: Saúde, Meio Ambiente, Cultura, Educação, Esportes, Ciência e Tecnologia e, com a crescente descentralização e autonomia dos sistemas educacionais, o modelo federal tende a se reproduzir.

Com a criação da ONU e dos organismos a ela vinculados, como OMS, Unesco, OIT, entre outros, vários países criaram instituições homólogas ou análogas, ou foram

se adaptando aos novos tempos do pós-guerra. Assim é que foram criados: um organismo autônomo, não-estatal, denominado Ibec (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura), para articular a sociedade nacional em torno da Educação, Ciência e Cultura. Essa mesma preocupação apareceu nas Américas com o sistema da OEA e na Iberoamérica com o sistema OEI, organismo do qual o Brasil voltou a fazer parte em 2002. Mas o Brasil já vinha, pioneiramente, implantando as bases da educação nacional, um poderoso Ministério, inclusive com a inauguração do prédio de sua sede que é hoje, marco mundial indiscutível da arquitetura moderna no Rio de Janeiro.

Nós todos, funcionários do Ministério da Educação e Cultura, o MEC, somos herdeiros do exemplo deixado pelo grupo de pessoas que o ministro Gustavo Capanema conseguiu reunir em torno de um projeto: auxiliares e colaboradores do porte de Carlos Drummond de Andrade ou Mário de Andrade; de um Anísio Teixeira e um inventor de cinema brasileiro, Humberto Mauro que, como um Chaplin caboclo, era autor, produtor, diretor, montador de dezenas de filmes educativos, além de clássicos longas metragens, patrimônio cultural dos mais importantes.

Capanema reuniu desde um padre-inspetor do ensino médio chamado D. Helder Câmara a um maestro brilhante como Villa Lobos, que conseguia reger milhares de vozes para cantar o Brasil; jovens arquitetos como Oscar Niemeyer, Lucio Costa, a Jorge Moreira, a Carlos Leão, a Afonso Reidy e Hernani Vasconcelos; artistas como Bruno Giorgi, Roberto Burle Marx e Cândido Portinari, Celso Antônio, Adriana Janacópulus e Lipchitz, que construíram no Brasil, país periférico, um prédio dentro das mais modernas linhas arquitetônicas da vanguarda mundial, um marco da modernidade no Rio de Janeiro, em um tempo em que, como disse Lucio Costa, a Europa e o mundo estavam envolvidos em um conflito que destruía, com a guerra, milhares de vidas e importante patrimônio cultural da humanidade.

Também devemos nos lembrar de Rodrigo de Melo Franco de Andrade, que soube erguer solidamente, com pedra e cal, as robustas bases do Iphan, que vem prestando enorme serviço à nação há várias décadas; e de tantas outras pessoas, professores e diretores de escolas e de faculdades de todo o Brasil, ou simples funcionários, como eu próprio, que emprestam todo seu vigor, inteligência e anônima labuta; gente que dedicava e dedica, até a morte, todo amor que é capaz de sentir, para quê? Tudo isso por um patrimônio imaterial, a idéia de um Brasil possível, um Brasil melhor para todos.

Oscar Niemeyer considera o período Capanema tão ou mais importante do que a Semana de Arte Moderna em São Paulo, pelos efeitos duradouros que causou.

Recomendou a exposição A construção do Moderno, instalada no segundo andar do Palácio Capanema, como bem ilustrativa do que representa essa construção para o Brasil; e tem essa mesma indicação a exposição sobre a história do Ministério da Educação montada na sede do MEC, em Brasília.

Assim, na esteira do desenvolvimento do MEC surgiram, no início dos anos 1950, o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), hoje vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, depois Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), hoje uma Fundação ainda vinculada ao Ministério da Educação; em 1953, com a autonomia dada à área da Saúde com a criação do novo Ministério, consolidou-se o Ministério da Educação e Cultura.

A evolução do MEC

Até a mudança da capital e do Ministério da Educação para Brasília, em 1960, desenvolveu-se no Brasil um sistema educacional centralizado, que se pretendeu modelar, seguido em todos os estados e municípios do país, onde existia a oferta do ensino primário, de quatro anos, mas o MEC estabelecia os currículos mínimos e conteúdos programáticos a serem seguidos pelas escolas, em todos os níveis de ensino. Note-se bem que, naquela altura, a população do Brasil era, em sua maioria, do meio rural, havendo apenas cerca de 15 milhões de pessoas nas cidades e mais de 70% do restante da população estava nas pequenas localidades do interior ou mesmo no campo. Nas capitais e em outras cidades, a educação era tida como de boa qualidade, mas atendia a apenas cerca de metade da população urbana, e uma pequena parcela do restante.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, cujo projeto havia sido apresentado ao Congresso em 1947, esperava-se que depois de 14 anos de discussão a norma pudesse durar algum tempo. Mas não, logo surgiram propostas de alteração e novas leis e emendas: foi criado o Salário Educação e o FNDE, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, junto com uma série de mudanças a partir de 1964; a mudança do antigo sistema de ensino primário e secundário, (primeiro e segundo graus de ensino) e criado o Ensino Fundamental, de oito anos, mais os três anos do nível médio, como temos hoje a Educação Básica. No início dos anos 1970, portanto, a LDB já não era a mesma.

Até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editada em 1996, o sistema educacional brasileiro foi sendo gradativamente descentralizado, ganhando força os sistemas estaduais e municipais de ensino público, além do vigoroso crescimento do sistema privado de educação, principalmente do ensino médio e superior, em que a oferta de ensino público não conseguia atender com qualidade a demanda da sociedade.

Nesse novo período do Ministério da Educação (no primeiro, os trinta anos no Rio e, no segundo, 14 em Brasília), a evolução da área cultural dentro da instituição experimentou seu melhor momento em dois períodos do governo Figueiredo, sob a inspirada liderança de Aloísio Magalhães na chefia da poderosa Secretaria de Assuntos Culturais do MEC.

São dessa época os melhores exemplos de programação integrada com a cultura e com as comunidades locais, como foi o projeto “Interação da educação básica com os diversos contextos culturais do país”, que procurava, pioneiramente, adequar a educação pública às diferenças culturais e características regionais do país. Antes de ser encarada apenas como um problema de desigualdade econômica e social, essas diferenças são, também, a rica diversidade cultural do Brasil.

O artista plástico Aloísio Magalhães havia usado sua criatividade ambulante para criar um inovador e interessante sistema administrativo, denominado *SPHAN – pró-memória*, dentro da rígida Administração Pública da época, conseguindo fazer com que o poder de polícia da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), tivesse um braço executivo ágil para implementar suas ações e ainda se encarregar de outras, a Fundação Nacional Pró-Memória, que funcionou com uma estrutura administrativa matricial para execução de projetos e programas da área cultural, inclusive usando recursos privados das empresas, tão eficiente como nunca se viu sucedâneo, mesmo após a criação do Minc e do surgimento das Leis de Incentivo à Cultura.¹

Nessa época, o Sphan/pró-memória, já havia incluído os bens de valor arqueológico (Lei 3.924, de 1961) e passara a se preocupar em proteger e promover todas as manifestações culturais de importância sob o ponto de vista antropológico, sociológico, as manifestações da arte popular e dos fazeres culturais locais. Mais de duzentos projetos foram desenvolvidos pela Secretaria da Cultura do MEC, antes do surgimento do Ministério da Cultura.

¹ Sobre trajetória de Aloísio Magalhães na Secretaria de Cultura do MEC, ver o livro *E Triunfo?*, editado pelo IPHAN.

Esses projetos eram os mais variados: *Escola Nova do Ylê Ayê*, de Salvador, a primeira experiência de valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro; o *Projeto Seringueiro – Cooperativa, Escola, Educação de Adultos e Saúde para os Seringueiros de Xapuri*, no Acre, de onde saíram várias lideranças, dentre elas a ministra Marina Silva; as pioneiras experiências de educação diferenciada nos remanescentes de quilombos; *A Escola Indígena Experimental dos Ticuna*, onde se experimentou ensinar, em primeiro lugar, na língua da aldeia, para depois introduzir o português. Hoje é a política para todas as populações indígenas.

Desse mesmo tipo de programa cultural nas escolas que o MEC chegou a desenvolver, entre 1979 e 1984, vários projetos e ações eram financiadas pelo FNDE, pela FAE, ou por alguma das 11 instituições culturais vinculadas ao MEC, que iriam se transferir mais tarde para o Minc.

Em 1982, foi realizado o I Encontro Nacional de Seringueiros, na Universidade de Brasília, propondo teses e valorizando propostas que mais tarde seriam abraçadas por Chico Mendes. Uma dessas teses, a da Territorialidade dos Seringais, era a base de todo o movimento que fez surgir as Reservas Extrativistas, hoje institucionalizadas pelo *Sistema Nacional de Unidades de Conservação*.

Poderia citar dezenas de outras interessantes iniciativas, mas fico com algumas, como o *Projeto de Fortalecimento e Difusão da Cultura Amapaense*; o *Projeto Arte Cênicas – Uma proposta de Interação*, também em Macapá, com o Inacen; *Projeto Música e Culturas Regionais*, em Manaus e outras cidades, com o Instituto Nacional de Música da Funarte; *Projeto Escola Aberta do Calabar*, em Salvador; *Projeto Espaço Cultural Cinematográfico*, em diversas capitais do país, com a Embrafilme; *Projeto Fotografia sem Câmera*, com a Funarte, em Olinda e outras cidades; *Projeto Mamulengo – Uma proposta de Interação Escola/Comunidade*, com o Inacen em Tracunhaém, Olinda; *Projeto olhar dos pequenos para mim*, *Projeto Tempero*, *Projeto Chegança*, *Projeto Penha*, todos no Rio de Janeiro, com o Inacen; *Projeto Criança e Cinema de Animação*, em Curitiba com a Embrafilme; *Projeto literatura Infanto-juvenil da Escola Básica*, em todo o país com o INL; *Projeto Boi Aruá*, com a Embrafilme em todo o país; *Projeto de Longa Metragem na Educação Básica*, também com a Embrafilme.

Enfim, o que quero mostrar com esse pequeno rol de ações e projetos é a riqueza de articulações que havia na época em que a Educação e a Cultura estavam sob o mesmo comando. Não vemos mais as instituições vinculadas à Cultura produzindo materiais para o público das escolas como se fazia antes se buscando a formação de novos públicos junto à comunidade escolar: professores, funcionários, alunos e a família dos alunos.

Em 1985, depois de amplo debate nacional liderado pelo Secretário de Cultura de Minas Gerais, no curto período de governo mineiro de Tancredo Neves e na euforia dos movimentos populares das Diretas Já, propunha-se a criação do Ministério da Cultura, contrariando outra corrente, inspirada na incontestável liderança de Aloísio Magalhães, que preferia uma forte Secretaria de Assuntos Culturais, vinculada ao MEC a um Ministério novo e fraco.

O governo Sarney surgiu com a novidade da criação do Ministério da Cultura, permanecendo o Desporto no MEC, porém, já sem a força que tivera a educação física em outros tempos. Também o que se chamava educação artística foi perdendo espaço, até quase desaparecer.

As práticas de algumas modalidades esportivas e as competições esportivas interescolares que vinham substituindo um projeto pedagógico integral ficaram cada vez mais escassas; as atividades dos alunos fora da sala de aula, como as visitas a museus, foram perdendo espaço para uma série de novas atividades descontinuadas e assistemáticas, oferecidas, aleatoriamente, às escolas, ao sabor das incontáveis mudanças de direção, de rumo das políticas adotadas, de estruturas e orientações administrativas, incompatíveis com um projeto pedagógico moderno e participativo.

Houve, também, um período em que havia uma farta distribuição de materiais educativos complementares e cartilhas diversas, sobre os mais variados temas que não podiam ser adequadamente tratados em sala de aula por falta de habilitação dos professores ou mesmo por falta de espaço no calendário escolar. Não havia como incluir no Calendário Escolar, cada vez mais apertado para conduzir as crianças e jovens ao mundo da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências, da Geografia e da História, em tão pouco tempo. Não foi possível ainda manter uma boa formação de professores capaz de atender a crescente demanda na quantidade e qualidade exigidas.

Não se trata de fazer, aqui, uma avaliação sobre os ganhos advindos com o surgimento do Ministério da Cultura, que é positiva, sem dúvida, mas de fazer algumas considerações sobre a deficiência ou mesmo ausência de cooperação ampla e consistente entre os dois ministérios nestes últimos 19 anos.

Partindo da hipótese de que a “educação ficou empobrecida sem os aportes da cultura no cotidiano escolar” e de que a “cultura perdeu o sentido de sua função no governo se distanciando do sistema educacional”, poderia afirmar, por exemplo, que os sistemas de museus e de bibliotecas existem em função da educação e não, simplesmente, como local de guarda de acervos ou de produção científica ou artística, voltados para seu público tradicional e seu próprio desenvolvimento, como se fossem instituições isoladas.

Cultura e esporte nas escolas

O que se constata facilmente ao longo dos anos é que o Ministério da Educação vem perdendo substância em sua ação, conteúdos em suas políticas e efetividade na execução de seus programas educacionais, isso devido não apenas às sucessivas mudanças em sua denominação e reestruturações administrativas que se observa.

Mesmo depois da criação do Ministério da Cultura, em 1985, o Ministério da Educação permaneceu com denominação de 1953; sobrevieram o Ministério da Educação e do Desporto até 1994 e hoje, Ministério da Educação, mantendo-se, porém, a tradicional sigla MEC.

Deixou também de existir, em 1995, a Secretaria de Esporte Educacional (Seed/MEC), transferida, primeiro, para uma Secretaria Extraordinária e, depois, para um Ministério Extraordinário; depois, para o Ministério do Turismo e Esporte e, agora, para o Ministério do Esporte.

Atualmente, com a criação do Ministério do Esporte, além da antiga Secretaria, deu-se também a transferência dos funcionários e dos programas orçamentários que cobrem despesas e investimentos com materiais e infra-estrutura esportiva, permanecendo com o MEC e sob a égide do Conselho Nacional de Educação as competências técnicas, diretrizes e parâmetros curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive, evidentemente, para Educação Física.²

Por outro lado, desde a criação do Ministério da Cultura, a função governamental e os programas orçamentários, incluindo-se aí os projetos e as atividades e campanhas de incentivo à leitura, programas para o livro, bibliotecas públicas e acervos bibliográficos; a política nacional de museus; dos acervos arquivísticos e do patrimônio histórico e artístico nacional hoje são vinculadas ao MinC, enquanto os sistemas educacionais públicos, municipais, estaduais e do Distrito Federal vinculam-se ao MEC, sem que se verifique, na prática desses últimos anos, uma cooperação que garanta a otimização dos recursos públicos aplicados nesses setores.

Os esforços para integração de políticas e programas de educação física e cultural não resultaram. Continuaram os dois novos ministérios executando políticas

² Sobre este histórico de atividades de educação física e cultural, consultar o documento "Considerações preliminares sobre a assinatura de Termo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura" e o Relatório Final do Projeto "Esporte e Cultura nas Escolas" Acordo Brasil/Unesco, MEC, julho de 2004.

paralelas, verificando-se duplicidade de ações em áreas como a do livro e da leitura, dentre outras.

Houve avanço, sim, na área da pós-graduação com a criação na Capes do programa “Apartes”, destinado a atender a demanda de cursos de pós-graduação da clientela artística e cultural, que agora estão sendo ampliados. Não há muito mais a relatar.

Educação e meio ambiente

Educação Ambiental é um tema que tem outro histórico na Educação, pois se trata de um conteúdo novo que chegou ao Ministério, às Secretarias de Educação e às escolas por pressão da sociedade.

Da primeira Conferência Mundial de Desenvolvimento e Meio Ambiente realizada em 1972 em Estocolmo à ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, observou-se uma mudança radical na postura do governo em relação ao assunto. Se na primeira reunião, a delegação brasileira foi defender o progresso e o desenvolvimento da indústria nacional, defendendo a fumaça como sinal de progresso, na segunda, o Brasil patrocinou sua realização trazendo dezenas de Chefes de Estado e de Governo ao Rio de Janeiro para defender o oposto.

Nessa época, já durante a gestão do presidente Itamar Franco, foi criado o primeiro núcleo de Educação Ambiental do MEC, no gabinete do ministro da Educação, que desenvolveu um importante trabalho de base, em todas as secretarias do MEC, fazendo surgir a semente de uma nova mentalidade para a questão ambiental na educação. Posteriormente, surgiu a Coordenação de Educação Ambiental da Secretaria de Educação Fundamental, na Secretaria Executiva e hoje da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

É preciso lembrar que para chegarmos ao estágio atual, com a Educação Ambiental colocada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal e interdisciplinar, em todos os níveis e modalidades de ensino, percorremos um longo caminho: em 1981, surgiram o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), a lei que estabelece a Política Nacional de Meio Ambiente e o Sistema Nacional de Meio Ambiente, em vigor até hoje. Também surgiu e se consolidou o Direito Ambiental, a partir da Lei dos Direitos Difusos do Cidadão, editada em 1984, fazendo valer as ações de defesa, conservação, proteção e recuperação do patrimônio cultural incluídas as áreas ecológicas de interesse relevante.

Para se ter uma idéia do envolvimento já antigo da sociedade com a questão ambiental, a partir da década de 1970, basta citar que a publicação do primeiro Cadastro de Organizações Não-Governamentais, voltadas para a defesa do meio ambiente, em 1983, já contava mais de 2.000 entidades. Hoje, essas organizações do terceiro setor são um importante braço executivo e principal parceiro dos governos, especialmente, no caso aqui tratado, da educação ambiental não-formal.

Estão em vigor o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, regulamentando a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. As normas legais estabelecem claramente os critérios e os papéis do Ministério da Educação e o do Meio Ambiente para cumprirem e fazerem cumprir as funções governamentais de Educação Ambiental, formal e não-formal. Criaram, inclusive, um Comitê Gestor para a Educação Ambiental, composto por representantes dos dois ministérios, encarregado do planejamento, assessoramento e gestão dos projetos nessa área.

Os tempos mais recentes

Mais uma vez, principalmente pela eficiente ação de Darcy Ribeiro, voltam-se os pensamentos para os pioneiros da educação, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paulo Freire. A proposta de Escolas Parque, que chegou a ser instituída em Brasília, não permaneceu e nem se repetiu pelo país afora como se pretendia. Estamos sempre em busca de um modelo, ou melhor, de uma equação que permita estender o tempo de permanência na escola e preencher o calendário com as indispensáveis atividades culturais, no sentido mais amplo do termo.

No primeiro governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, em 1983, surgiu a inovadora experiência com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps): foram construídas 400 dessas Escolas. No começo do governo Collor, em 1990, surgiram os Centros Integrados de Atenção à Criança (Ciacs), lamentavelmente sem a menor consistência como projeto educativo e sem qualquer projeto pedagógico. Posteriormente, seguindo o que emanava do recém-promulgado Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (agosto de 1990), surgiram os Centros de Atenção Integral à Criança (Caic), que foram construídos no Brasil de 1992 a 1994. O que se pretendia era a atenção integral à criança e ao adolescente.

Em todas essas experiências, além de resgatar as teses dos pioneiros da educação, caminhava-se no sentido da ampliação dos temas culturais nos programas pedagógicos dessas escolas e, principalmente, na ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas.

Entretanto, poucas dessas escolas chegaram a funcionar, efetivamente, como centros de educação integral, com atividades didáticas, esportivas, culturais, ou de lazer, durante todo o dia. Hoje, são poucos os sistemas educativos que oferecem ensino em tempo integral e com programação completa.

Com a aprovação das diretrizes e parâmetros curriculares para todos os níveis e modalidades do ensino básico e com a concentração de esforços na formação e complementação de estudos dos professores, para melhorar o aproveitamento dos estudantes nas disciplinas tradicionais; a educação artística, a educação física e as atividades didáticas relativas ao temas transversais, aqueles que buscam a formação do cidadão consciente e participativo ficaram em segundo plano.

As experiências de enriquecimento das atividades escolares, dentro e fora dos turnos freqüentados pelos alunos, não são sistematizadas, acontecem de forma aleatória, eventual, e depende, quase sempre, da existência de programas complementares patrocinados por empresas privadas ou apoiados por organizações não-governamentais que atuam em um universo muito reduzido, considerado o tamanho dos sistemas estaduais e municipais de educação, que atendem a quase quarenta milhões de alunos, com mais de dois milhões de professores atuando em cerca de 180 mil escolas.

Essas experiências não acontecem todas sob a coordenação do Ministério da Educação, outro órgão da administração pública federal, pois os sistemas estaduais e municipais são autônomos, a administração dos recursos financeiros está hoje descentralizada, quase que completamente, como o programa da alimentação escolar; do livro didático; além dos repasses financeiros do Fundep, pelo qual a União repassa recursos financeiros para os estados e municípios que tenham recursos insuficientes para cumprir a legislação, que estabelece pisos salariais de professores e patamares de investimentos mínimos em educação, de acordo com os números de alunos matriculados.

A experiência de funcionamento de vários ministérios que deveriam trabalhar de forma coordenada em função da educação pública, mostra o desenvolvimento de programas autônomos não integrados. Portanto, não são muitas as experiências de trabalho conjunto a relatar:

- Com o Ministério dos Esportes, antes atuando junto com o Turismo, aconteceram apenas algumas competições esportivas interescolares, com o patrocínio da iniciativa privada e não foram realizados em todos os anos.
- Com o Ministério da Ciência e Tecnologia, ressalta-se o programa de bolsas de pesquisa destinado a professores e alunos de graduação e pós-

graduação no 3º grau. Além disso, o MCT patrocina alguns programas como Jovem Cientista, dentre outros.

- Com o Ministério da Cultura (MEC), financia o programa Proler destinado a desenvolver o hábito da leitura, em parceria com a Biblioteca Nacional, entretanto, os programas de compra de acervos para as Bibliotecas Públicas, no Minc, e das Bibliotecas das Escolas, ou do Professor, no MEC, e as campanhas publicitárias de incentivo à leitura dos dois ministérios são independentes e sem articulação. Só agora surge o programa Fome de Livro, que depois de realizar cerca de 100 reuniões em todo o Brasil, está consolidando um Plano Nacional do Livro e da Leitura, envolvendo 11 ministérios e várias empresas estatais.
- A programação da TV Escola que está no ar desde 1996 inclui alguns programas culturais, mas, também, de forma não sistemática, aleatória. A programação levada ao ar é de boa qualidade, algumas campanhas foram muito bem executadas, mas são poucas as experiências e grande é o potencial deste veículo: a imagem da TV Escola chega a cerca de 70 mil escolas, as maiores, e atinge um universo de mais da metade do alunado e do professorado.
- Os bons exemplos de programação cultural levada às escolas públicas do país foram aqueles apresentados e patrocinados por empresas privadas, como os concursos de frases e de redação, os programas de distribuição de livros de literatura nas escolas, os programas que trataram de educação para o trânsito; direitos humanos; educação ambiental; educação para a saúde; combate às drogas; pluralidade cultural; programas que buscam a valorização do cidadão e do patrimônio cultural do Brasil, dentre outros.

Todos esses programas ou projetos-piloto patrocinados por empresas privadas ou executados por organizações não-governamentais contaram, quase sempre, com os benefícios da Lei Rouanet, ou outras leis de incentivo à cultura, por serem consideradas atividades culturais e, portanto, não representam, efetivamente, gastos para as empresas, mas investimento, pois o retorno, em termos de imagem institucional, é altamente compensador, como sabemos.

A descentralização dos sistemas educacionais permitiu que os estados e os municípios pudessem construir os seus próprios currículos e, até mesmo, que cada escola possa, hoje, preparar o seu próprio projeto pedagógico, respeitando as peculiaridades culturais do lugar e vindo ao encontro do que preconizava a pioneira programação da Secretaria de Assuntos Culturais do MEC, no começo dos anos

1980. O problema é que isso não acontece, apesar de ser absolutamente possível e recomendável pela legislação atual.

Para não falar da afinidade com o Ministério da Saúde, objeto de um projeto de cooperação que está sendo tratado à parte, é urgente a conjugação de esforços do Ministério da Educação com as áreas da Cultura, dos Esportes, do Meio Ambiente, e da Ciência e Tecnologia, procurando desenvolver a cooperação e o intercâmbio com vistas a uma programação conjunta e de forma a incorporar todos os aportes desejáveis para o enriquecimento e melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de todo o país.

Como foi retomado o processo de planejamento governamental, com o PPA 2004/2007, mesmo que de uma forma incipiente, temos condições de conhecer os projetos e ações de cada um dos ministérios e podemos articular os diversos programas. Depois de várias reuniões, nesses primeiros dois anos de governo estamos trabalhando por um programa comum de atividades entre os ministérios afins. As áreas exploradas nas reuniões havidas entre técnicos do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura para o estabelecimento de uma cooperação ampla e efetiva são as seguintes:

a) *Museus* – Existem vários museus (cerca de 30) vinculados às universidades e outras instituições da esfera do MEC e, dentre eles, o mais importante, sem dúvida, é o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Existe já uma pauta extensa a ser trabalhada que inclui uma reunião de seis ministros (do Meio Ambiente, da Ciência e Tecnologia, da Cultura, da Educação, do Esporte e do Turismo, realizada em outubro de 2003, no Palácio Capanema no Rio de Janeiro). Pelo Decreto 5.264 foi criado o Sistema Brasileiro de Museus, que disporá de um Comitê Gestor, com a participação do MEC;

b) *2º Tempo* – Dentro do programa que vem sendo executado em cooperação com o Ministério do Esporte, espera-se agregar atividades artísticas, culturais e de lazer, nos horários alternados ao turno que os alunos das escolas públicas freqüentam;

c) *TV Escola* – Depois de entendimentos havidos entre o MEC, o MinC e o Iphan, estão sendo encaminhados três sugestões para a produção de vídeos para a TV Escola: roteiros sugeridos pelo programa Monumenta/BID, do MinC e o aproveitamento das experiências bem sucedidas de preservação e divulgação do patrimônio cultural reconhecidas pelo Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade e outros textos escolhidos de roteiros;

d) *Escolas Técnicas* – Foi apresentada a demanda de cursos técnicos de nível médio para as áreas culturais carentes em diversas regiões do país;

e) *Livro e Leitura* – Ficou evidente a urgente necessidade de articulação dos dois ministérios na produção de programas e campanhas de incentivo à leitura e de compra de acervos para as Bibliotecas Públicas Estaduais, Municipais, Universitárias, Escolares, dentre outras, de forma a otimizar a utilização de recursos do orçamento ou incentivados. O programa Fome de Livro está sendo preparado e deve se constituir no Plano Nacional do Livro, da Leitura e da Biblioteca a ser anunciado brevemente;

f) *Departamento de Artes das Universidades* – Registra-se, mais uma vez, certa nostalgia dos tempos em que os *campi* das universidades eram verdadeiros centros culturais com a promoção de atividades de dança, música, teatro, festivais de cinema. O Ministério da Cultura acredita que pode encontrar patrocinadores para a implantação de cinemas comerciais nos *campi* para atrair a comunidade universitária e fazer das universidades um pólo irradiador de cultura;

g) *Programas da Capes para a área cultural* – A experiência do programa *Apartes e Virtuose* da Capes e do MinC estão sendo revistos e ampliados para incluir a área do patrimônio e outras de interesse;

h) *Símbolos Nacionais* – Abandonadas há muito tempo as atividades cívicas nas escolas deixaram de ser promovidas. Há necessidade de revisão da legislação que trata do assunto (Lei 5.400/1971) e de distribuição de materiais às escolas para a reintrodução dessas atividades no calendário escolar;

i) *Linguagem audiovisual nas Escolas* – Existe um anseio muito grande dos cineastas de introdução da linguagem audiovisual nas escolas de forma mais intensiva, mas não se adiantou, ainda na estratégia e/ou formas de inserção do aprendizado pelas imagens no currículo escolar. Foi realizado um Seminário Nacional em Belo Horizonte e espera-se que a Secretaria do Audiovisual/MinC conclua o programa que pretende lançar em cooperação com o MEC.

4. Políticas Públicas e o Ensino da Arte

Francisco Potiguara Cavalcante Junior*

Inicialmente, gostaria de agradecer o convite para participar do XV Confaeb – Trajetória Políticas de Ensino da Arte no Brasil – com a responsabilidade de refletir com os arte-educadores sobre algumas questões relacionadas a Políticas Públicas e o Ensino da Arte. Falando do lugar de quem, pela condição imposta pelo exercício da função de dirigente público, procura, democraticamente, desenvolver políticas e ações para a consolidação da Escola Pública Republicana capaz de produzir corações e mentes repletos de alegria, paixão e espírito crítico em milhões de meninos e meninas – alunos das Escolas Públicas de Educação Básica espalhadas por todos os cantos do Brasil: “... Um céu de estrelas escrito com caneta Bic num papel de pão...” (Zeca Baleiro, em *Boi de Haxixe*, CD “Vô Imbolá”).

Sempre que ouço esta música do Zeca e, em particular, os versos aqui citados, penso na escola brasileira, nos nossos padrões de qualidade, no que se ensina, nas condições materiais de trabalho, pois não tenho dúvida: muitos alunos das escolas de Educação Básica ainda usam o papel de pão e outros recursos que a criatividade lhes permite como insumo pedagógico.

Triste realidade de um país com um dos maiores índices de desigualdade social do planeta, que se reflete de maneira contundente nas instituições sociais, em especial na escola pública brasileira.

Os versos, graças à sensibilidade do artista, tocam o céu de estrelas, desenhados no papel de pão com toda a simbologia e significado. Penso na escola que possa desenvolver a capacidade de sonhar, que leve nossos alunos a observar o céu, o futuro. A escola em que os alunos risquem e rabisquem o céu. Com certeza, uma boa escola. No caminho de ser um espaço de constituição de valores universais como a liberdade, o direito à participação, o direito de ser gente, de desenvolver todas as potencialidades do ser humano. Uma escola que ensine para a vida plena e consciente, competente na transposição do conhecimento e na preparação básica para o trabalho. Mas, acima de tudo, uma Escola do Prazer de Aprender, da esperança; uma escola para se viver e conviver em sociedade. A escola dos homens e mulheres do amanhã.

* Coordenador-Geral de Política do Ensino Médio – Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica/Departamento de Política do Ensino Médio.

A constituição da escola republicana passa, necessariamente, por um processo histórico de afirmação de modelos gerenciais, de financiamento e de currículo. Desde há muito, educadores e governantes de muitos matizes políticos e ideológicos vêm contribuindo no desenvolvimento de concepção (ou concepções) de organização política e pedagógica da escola brasileira. Alguns consensos possíveis já existem e estão explicitados nas leis que regem a Educação Nacional e em publicações que, oficiais ou não, definem os eixos norteadores de uma prática docente competente e emancipadora, como bem demonstram os princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A normatização desses princípios tem concretizado avanços na oferta e implementação da Educação Básica que expressam o resultado das lutas históricas pela democratização do ensino.

E o ensino da arte? De que forma a dimensão da cultura incorporada ao currículo escolar pode gerar movimentos capazes de induzir mudanças significativas na formação de professores e alunos? Faz sentido ensinar arte? Como e em que condições devemos trabalhar o ensino da arte nas escolas?

Quando comecei a refletir sobre o tema Políticas Públicas e o Ensino da Arte, logo vieram do passado sons, imagens e conteúdos do tempo em que lecionei História da Arte para alunos do, então, 2º grau, que buscavam habilitação pela formação do Curso Técnico de Turismo.

Na ausência de professor de artes, entra o professor de História, com o desafio de desenvolver competências e habilidades numa área, a princípio, distante da sua formação inicial.

Por intuição, comprei um livro e, assim como tantos outros professores, a partir dele fiz o planejamento do ano letivo. O livro *História da Arte*, de Gombrich.

Muitas janelas se abriram: conhecer a história das artes plásticas no ocidente e dividir este novo conhecimento com os meus alunos foi uma experiência enriquecedora. Era o que minha história de vida permitia fazer em uma organização escolar sem coordenação, sem planejamento e satisfeita pelo fato de, naquele momento, preencher a grade curricular. No papel, todas as disciplinas tinham professores.

Dessa experiência, retomo um conceito de arte de Gombrich:

Nada existe realmente a que se possa dar o nome de arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para os tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que arte com A maiúsculo não existe.

A esse conceito, acrescento outros dois. O primeiro, da professora doutora Graziela Feldmann:

Uma das formas de percebermos a existência do homem no mundo é por meio da arte. A arte está presente no mundo desde que o homem se fez homem. (...) A arte como parte essencial da experiência humana nos mostra como o ser humano, mediante a imaginação, visão de homem, de mundo, de experiências, sentimentos, conhecimento, dá forma às suas idéias e produz, cria cultura, cria arte.

Em seguida, uma reflexão de Hegel:

Arte é o meio entre a insuficiente existência objetiva e a representação puramente interior: ela nos fornece os objetos mesmos, mas tirados do interior... Limita nosso interesse à abstrata aparência que apresenta a um olhar puramente contemplativo.

E é com a percepção desses três autores que ousou refletir com vocês sobre o ensino de artes nas escolas brasileiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem como objetivo do ensino da arte o seguinte:

Capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade.

O Relatório Jacques Delors – *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* – propõe que o processo de escolarização seja desenvolvido a partir de quatro pilares básicos: aprender a apreender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Pilares a partir dos quais educadores de todo o mundo civilizado defendem a reestruturação da Educação Pública, fazendo com que o conhecimento, neste século, transforme-se no instrumento fundamental, a base sobre a qual as nações se inserem ou não no conjunto das relações internacionais. O principal capital – o bem mais precioso.

Essa percepção inclina as forças políticas a investir como nunca na formação das pessoas. Há uma preocupação global com o desenvolvimento de políticas/ações que elevem os níveis de formação em todos os países do planeta.

Uma onda positiva que deve ser *surfada* tendo como objetivo a consolidação da Educação Básica, garantindo as possibilidades de que todos os nossos jovens desenvolvam seus estudos e avancem na direção da universidade ou do mundo profissional. Educação Básica capaz de viabilizar conhecimentos que permitam ao jovem desenvolver as competências e habilidades necessárias para uma inserção qualificada no mercado de trabalho e, acima de tudo, uma educação básica que prepare para a vida em sociedade, formando cidadãos.

Para Delors, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os meios de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”

É desta Educação Básica que estamos falando. De processos formativos que dêem significado ao conhecimento acumulado pela humanidade, que permitam aos jovens *aprender e enriquecer os primeiros conhecimentos e se adaptar a um mundo em mudança*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecem, como competências a serem desenvolvidas pelo ensino de arte:

- realizar e compreender produções artísticas;
- apreciar e compreender produtos de arte;
- analisar, conhecer e compreender manifestações artísticas em sua diversidade histórico-cultural.

Em trecho das *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, produzido pelo Ministério da Educação, os autores do artigo sobre a componente arte destacam que:

Além do objetivo mais imediato de fazer com que os alunos consigam criar, expressar e comunicar idéias artísticas e estéticas pelo estudo, investigação e prática, é fundamental conferir ao ensino da arte a possibilidade de propiciar ao educando um nível de qualificação que o habilite a entender os sistemas sógnicos que constituem a produção, a apreciação e a contextualização dos conceitos da área.

Percebe-se claramente o que se espera do ensino da arte na formação básica de adolescentes e adultos que estão nas escolas de Ensino Médio: educar os estudantes para a cidadania impregnada de sensibilidade. A arte como expressão de humanidade ideal que consolide valores éticos, o respeito à diversidade, ao trabalho coletivo, à criação e ao espírito crítico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 36, destaca a importância da compreensão do sentido da arte pelos alunos.

Sem dúvida alguma precisamos investir na consolidação dos espaços necessários para o bom desenvolvimento das práticas que permitam o acesso a todas as dimensões da cultura pelos estudantes do Ensino Médio.

Uma excelente formação geral é precondição para que homens e mulheres possam ocupar plenamente seus espaços na sociedade. Digo: trabalhar, exercer o papel político com autonomia, desenvolver projeto de vida que inclua as dimensões pessoal e social.

Na escola, o ensino da arte, entre outras áreas do conhecimento, tem esse potencial que é vital para uma Educação Emancipadora – desenvolver em todos nós o(s) sentido(s) da vida. Manter acesa a capacidade de sonhar e projetar o futuro.

Como? Que passos podemos dar na direção da Escola Republicana que ainda não temos? Que ações os gestores devem promover para o pleno desenvolvimento das artes nas Escolas de Ensino Médio.

O Relatório da Unesco sobre a educação para o século XXI – o Relatório Jacques Delors – indica três áreas de intervenção prioritárias para as políticas públicas comprometidas com a superação do atual quadro da educação em todo o mundo:

- gestão das escolas;
- concepção e elaboração de programas e seus aspectos conexos (currículo);
- melhoria das competências dos professores.

Tarefa difícil, mas não impossível, é desenvolver estratégias capazes de garantir, no dia-a-dia dos sistemas e das escolas, ações que possibilitem a expansão do sentido de arte nos processos de gerenciamento e de ensino-aprendizagem.

Precisamos, com a máxima urgência, estruturar alguns cenários nos quais a direção da escola, por meio de processos de gestão participativa, promova a abertura de espaços alternativos que viabilizem as condições físicas para o trabalho artístico: uma escola com sala de teatro, de música, de artes plásticas – um espaço de múltiplos usos para o desenvolvimento de todo o potencial de habilidades artísticas. Finalmente, uma formação inicial e continuada que permita a todos os educadores o acesso ao patrimônio cultural e artístico produzido pela humanidade.

Vamos à luta!

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2004

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 6. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 2001.

FELDMANN, M.G. “Formação de Professores e o Ensino de Arte na Escola Brasileira”. Palestra proferida no *2º Fórum de Educadores*, São Paulo, 06 de outubro de 2004. Disponível em: < <http://www.mackenzie.com.br/pos-graduação/cont-stricto/educac/forumeducadores.htm>>. Acesso em: 08/10/2004.

GOMBRICH, E.H. *História da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1993.

Ensino da Arte em Contextos de Comunidade

Mediadora:
Leda Guimarães

1. Educação Artística a Serviço da Comunidade: perspectiva histórica dos africanos e da diáspora

Jacqueline Chanda*

Resumo

Este artigo analisa a educação artística como uma intervenção direta no desenvolvimento cultural da comunidade, fazendo um breve exame de como a arte africana tem sido usada no passado e no presente como veículo para manter o controle social, elaborar conceitos históricos e disseminar valores educacionais. Discute, primeiramente, alguns exemplos de objetos de arte africana em sociedades tradicionais como instrumento de controle social, preservação

* Professora de Educação Artística e História da Arte na Universidade do Norte do Texas. chanda@unt.edu

da memória histórica e educação, focalizando, em seguida, como conceitos parecidos se manifestam em sociedades urbanas contemporâneas, analisando um exemplo mais atual, na forma de um fenômeno chamado *Set-Setal*, que ocorreu no Senegal entre 1989 e 1992.

Palavras-chave: Comunidade; Arte; Educação; Arte Africana.

A educação artística comunitária tornou-se um tema candente nos últimos anos. No contexto americano, é considerada, geralmente, como um acréscimo ou alternativa aos programas de arte em escolas públicas ou privadas. O objetivo dos programas de arte comunitária é oferecer às crianças oportunidades adicionais ou especiais para vivenciar a feitura da arte. Com frequência, esses programas procuram também atender às necessidades sociais das crianças. Muitas vezes, esses programas são adotados porque os programas de arte nas escolas públicas e privadas não dispõem de recursos suficientes ou porque simplesmente não existem.

O que é educação artística comunitária? O dicionário define comunidade como um grupo unificado de indivíduos; pessoas que partilham um interesse comum e habitam uma mesma área – a *comunidade*. Segundo várias definições, comunidade se refere a um local onde vivem pessoas com interesses e características comuns. Outra definição aponta para propriedade comum ou participação. Ao associarmos educação artística e comunidade, criamos a expressão *educação artística comunitária*. O que queremos dizer com isso?

Esse fenômeno é geralmente definido como um processo criativo baseado na cooperação entre um artista profissional e uma comunidade ou na colaboração de artistas com a comunidade com o objetivo de abordar certos tópicos acordados como expressão de identidade, relação ou propósito. É importante como um processo de desenvolvimento comunitário, como meio de estabelecer uma conexão dos artistas com a comunidade, de incentivar a participação nas artes e de demonstrar a relevância das artes para a vida cotidiana. Todas essas definições contêm a noção de um artista como o cerne dessa combinação. Outras definições, porém, indicam que a educação artística comunitária se refere à feitura da arte com a participação direta das pessoas, que partilham o processo criativo, produzindo, assim, sua própria arte. Embora essas definições ofereçam uma perspectiva interessante, quando olhamos para as tradições originárias da África, notamos que a arte estava a serviço da comunidade de que

fazia parte integrante e que era, portanto, ligeiramente diferente do conceito de arte comunitária no mundo ocidental.

No contexto africano, o termo comunidade se referia mais a uma localidade onde, em alguns casos, as pessoas eram ligadas, de alguma forma, pela consangüinidade ou casamento e, em outros casos, pela ocupação. E, quando comunidade é associada à educação artística, a definição aponta mais claramente para uma intervenção direta da comunidade em seu próprio desenvolvimento cultural e futuro. Essa definição põe em relevo o propósito da arte na comunidade – em resumo, como a comunidade cria e utiliza a arte para intervir no seu próprio bem-estar cultural e social e no dos indivíduos. Essa noção se aplica não apenas ao contexto tradicional da arte africana, mas também ao contexto atual da arte em muitas comunidades africanas rurais e urbanas. Este artigo explora essa noção de intervenção direta da arte no desenvolvimento cultural do próprio indivíduo, passando em revista alguns exemplos africanos tradicionais e, mais especificamente, o movimento chamado *Set-Setal*, que ocorreu no Senegal entre 1989 e 1992. *Set-Setal* é uma expressão da língua *wolof* e significa “purificar”. *Set* significa “puro” e *setal* significa “tornar puro”. A redundância da expressão – “puro” e “purificar” – reflete uma preocupação com a pureza física e moral. O que torna esse fenômeno recente tão interessante é o fato de que as questões relacionadas com a pureza física e moral sempre tiveram um lugar central no uso da arte em comunidades tradicionais africanas.

Culturas africanas tradicionais

Em muitas culturas africanas, a arte sempre teve uma intervenção direta no desenvolvimento cultural e futuro da comunidade. Os objetos de arte eram utilizados para controle social e para manter as normas sociais, reforçar conceitos históricos, educar os jovens e assegurar uma existência pacífica. Às vezes, essa intervenção era facilitada por máscaras, estátuas ou outros objetos estéticos. Em algumas sociedades, danças com máscaras, por exemplo, eram executadas com o fim de purificar a comunidade de forças negativas indesejáveis. Em outras, os objetos eram criados para instruir e socializar as pessoas com relação a valores e conceitos importantes para a comunidade. A arte africana tradicional, portanto, fazia parte integral da vida e das comunidades de muitos povos africanos. Os *kwelès* do Gabão, do Congo e de Camarões, por exemplo, acreditavam que as mortes inexplicáveis, a varíola e outras ameaças misteriosas contra o bem-estar da comunidade eram causadas pela feitiçaria. O antídoto para a feitiçaria era o ritual *beete*, que incluía a cerimônia da máscara *eluk*

(CHANDA, 1993). Essa cerimônia se realizava a intervalos regulares, mas principalmente quando algum evento grave ocorria como a doença de um dignitário, uma caçada infrutífera, um ataque contra a aldeia etc. A palavra *eluk* se refere aos espíritos protetores da floresta. A finalidade da máscara era unir a comunidade numa interação harmoniosa contra forças negativas.

As máscaras *kwele* eram esculpidas em muitos estilos, mas todas tinham algumas características básicas comuns: caras em forma de coração, pintadas de branco, utilizando pigmentos de terra, com os olhos em forma de fenda estreita. O pigmento branco simboliza luz e claridade, duas armas essenciais na luta contra a feitiçaria. É obtido de caulim e deriva sua força mágica do fato de ter sido guardado juntamente com crânios poderosos de familiares mortos, preservados em relicários. Esses crânios eram guardados em cestos decorados com “cabeças esculpidas de madeira” e colocados atrás da cama do chefe de família (DESCHAMPS, 1962). Estando, assim, próximos, os ancestrais podiam aconselhar o chefe de família em sonhos e desvendar o futuro. Esse poder era mobilizado contra as forças negativas da feitiçaria, capazes de destruir a saúde e a harmonia de uma aldeia.

Muitos objetos de arte eram, no contexto africano tradicional, dispositivos mnemônicos, objetos usados para ajudar as pessoas a se lembrarem de idéias, conceitos e eventos históricos. Os lubas, por exemplo, utilizavam o *lukasa* como um auxílio para a memória. Nesse objeto do século XVIII ou XIX, o desenho formado por contas e alfinetes na superfície e os sulcos e saliências lembram importantes fatos míticos ou históricos. Esses desenhos, sulcos e saliências funcionam como ideogramas, que são lidos. A leitura depende da ocasião em que o objeto é utilizado e essa leitura é pública. O objeto é como um texto que registra conhecimentos e serve de documento para a história, a ideologia e a cultura (BIEBUYCK & HERREMAN, 1999). Os indivíduos que os lêem fazem parte da associação Mbudye. São treinados rigorosamente e são conhecidos como *homens de memória*. Eles aprendem a variada iconografia referencial. O conhecimento dessa iconografia estimula a memória. Por exemplo:

As contas coloridas se referem a heróis específicos da cultura e aos principais protagonistas do mito luba. As fileiras de contas se referem a viagens, estradas e migrações. Uma conta grande rodeada por um círculo de contas menores se refere a um chefe cercado de seus dignitários. O alfinete de ferro se refere ao rei em cuja honra a prancha foi feita e os desenhos talhados encerram, em código, segredos reais. (BIEBUYCK & HERREMAN, p. 285)

A prancha é dividida em duas partes, uma das quais representa os aspectos masculinos e a outra, os aspectos femininos. Essa divisão permite a leitura das genealogias.

Além de utilizar objetos para controle social e para documentar a história, as culturas africanas têm uma longa tradição de uso de objetos de arte como meios pedagógicos. Esses meios eram geralmente apresentados durante os ciclos de iniciação ou de atos comunitários relacionados com funerais ou diversão social. Os *pende* da República Democrática do Congo, por exemplo, produzem uma refinada máscara de madeira, metade preta e metade branca, com traços distorcidos, relacionados com doença ou paralisia facial. Essa máscara demonstra como até mesmo o membro mais considerado e correto da comunidade, como um caçador, pode inesperadamente ser atingido por uma doença causada por feitiçaria, caso ele tenha falhas morais. O propósito da máscara, portanto, é ensinar o público *pende* a respeito das recompensas de uma boa conduta e os perigos a que estão sujeitos aqueles que têm falhas morais. Tradicionalmente, a máscara era usada na cerimônia *mbuya* de máscaras, como parte da iniciação de meninos. Agora, são usadas predominantemente para o entretenimento de visitantes estrangeiros. Também aparecem quando um novo chefe é designado, durante a construção da casa de um chefe e no fim da safra (PERANI & SMITH, 1998). A máscara preta e branca é conhecida como a máscara de palhaço e sua finalidade é questionar os valores estabelecidos. Segundo Perani e Smith, num contexto de entretenimento, a máscara de palhaço comenta e critica “as mudanças socioeconômicas ocasionadas pelo colonialismo e pela independência” (p. 271).

Do rural para o urbano

À primeira vista, pode parecer que o processo de arte comunitária, que servia como instrumento de desenvolvimento cultural e de continuidade, tenha sofrido erosão por causa do surgimento e desenvolvimento de áreas urbanas em toda a África. No entanto, a arte continua a ser usada como meio para comentar e criticar as mudanças socioeconômicas relacionadas com o colonialismo e a independência, tanto na zona rural como em áreas urbanas. Há, porém, diferenças marcantes na maneira como a comunidade pode ser definida. Como foi mencionado, a comunidade rural era baseada em indivíduos ligados por consangüinidade ou ocupação. Diferentemente da maioria das zonas rurais, as áreas urbanas se definem por grupos heterogêneos de pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos e de diferente procedência. A comunidade, tal como existia num sentido tradicional, não é mais viável num meio urbano. Pessoas vindas de diferentes zonas rurais

convergem nas grandes cidades, em busca de melhores condições de vida, emprego, educação etc. Infelizmente, encontram apenas alienação. De acordo com Diouf (2001), os centros urbanos concentram, principalmente, os jovens, nascidos após a independência. Vêm em busca de oportunidades, mas encontram alienação e marginalização, pois não se enquadram na cultura do meio urbano.

Em geral, uma comunidade heterogênea não parece ser o lugar mais adequado para um discurso coletivo, visto que, segundo Repetti (2001), “a proximidade forçada de grupos culturalmente heterogêneos incentiva a fragmentação do *mbookk* – a família polígama ampliada – e o enfraquecimento de suas funções de apoio, além de impor a modificação das relações sociais tradicionais” (p. 11). No Senegal, porém, jovens (estudantes e desempregados) se juntaram no final da década de 1980 e fundaram um movimento social chamado *Set-Setal*. Algumas pessoas dizem que o movimento foi instigado pelo ritmo sincopado do super-astro do mundo musical Youssou N’Dour, que escrevia e cantava canções a respeito de pureza, dignidade e retidão (ROBERTS e ROBERTS, 2002). Suas canções foram lançadas em um momento em que havia “tensões entre a juventude urbana e o governo senegalês por causa da falta de emprego e do colapso dos serviços públicos básicos” (ROBERTS e ROBERTS, 2002, p. 58). Essa juventude marginalizada, porém, não se lançou às ruas em agitações. Pôs-se, antes, a restaurar os logradouros públicos, embelezan-do-os, recolhendo lixo e pintando as paredes com ícones da cultura popular e de santos sufistas¹. Além disso, o propósito do movimento, expresso na palavra *set*, na língua *wolof*, que significa puro, era limpar as ruas, restaurar, pintar e substituir monumentos coloniais e dar novos nomes aos locais alienados. Outro propósito do movimento era romper com o discurso histórico, que fora perpetuado pela geração nacionalista (DIOUF, 1992).

A fim de ajudar os jovens marginalizados a encontrar seu lugar em comunidades ou “quartiers” heterogêneos, inúmeras organizações associativas, como as sociedades de auxílio mútuo e associações islâmicas forneceram respaldo e criaram um espaço de apoio e assistência mútuos, mediante discurso, cooperação prática e solidariedade recíprocos. Essas associações reuniam pessoas com laços familiares e ligadas por causa de etnia, religião ou negócios (REPETTI, 2001). A argamassa que unia cada um desses “quartiers” não era apenas elementos sociais, mas também suas memórias idiossincráticas, que contribuíam para as várias identidades sociais que davam àqueles jovens senegaleses uma sensação de pertencer. O elemento de coesão que unia os membros dos “quartiers” era as histórias que a comunidade produzia. Essas histórias dão origem a uma consciência comunitária. Ainda segundo Repetti, “o acervo de tradições orais é partilhado pelos residentes de um distrito

¹ Os sufis são muçulmanos que representam uma vertente mística do Islã; muçulmanos que buscam uma experiência direta de Alá.

e é virtualmente desconhecido fora dos limites daquele distrito” (p. 2). As histórias servem de impulso para trocar o nome dos espaços alienados. Um distrito ou “quartier”, por exemplo, mudou o seu nome de HLM 6 para HML “ângulo Mouss”, ou “canto do gato” por causa de uma história em que um gato entra em uma casa e se transforma em uma feiticeira; e “Patte d’oie” (Pé de ganso) substituiu a designação oficial das zonas HLM indicadas por número (HLM 1, HLM 2 etc.). Repetti acrescenta que “essa expressão de identidade por meio da camaradagem” constitui uma base social da produção artística urbana, que era emblemática do movimento *Set-Setal*.

Embora possa parecer, pelos relatos publicados, que os jovens decidiram empreender essa atividade sem a ajuda de órgãos governamentais, o fato é que, ainda segundo Repetti, “a Municipalidade de Dakar confiou a implementação do *Set-Setal*... a associações e artistas locais. A campanha decorativa de educação social recebeu subsídios para ornamentar com murais áreas da cidade (p. 9)”.

O movimento *Set-Setal* do final da década de 1980 contou com milhares de jovens senegaleses, que foram mobilizados para limpar locais onde o lixo e a sujeira evidenciavam a negligência do governo de Dakar. No esforço de limpeza, combatiam também a corrupção, a prostituição e a delinqüência causadas por um governo ineficiente. Os murais, que abordavam três tópicos principais – saneamento, ecologia e história – podem ser considerados como meios pedagógicos destinados a estabelecer certa forma de controle social. Em certas comunidades, eles atuam como dispositivos que criam ou revivem a história. Os que tratam de saneamento focalizam questões relacionadas com HIV/Aids, vacinação e o combate contra a diarreia. A maioria desses contém textos para esclarecer as mensagens educativas. Por exemplo, um que se refere à diarreia exibe a frase “Comment on attrappe la Diarrhée?” – Como se contrai a diarreia? A ilustração mostra, em forma de narrativa, que, se defecarem e brincarem no mesmo local, as crianças irão sofrer diarreia. Todo ano, um grande número de crianças morre desse mal; por isso, a campanha para informar os cidadãos sobre o assunto é de crucial importância.

A preocupação com a ecologia é ilustrada por um mural que admoesta: “Ne coupez pas les arbres!” – Não corte as árvores! A África está sofrendo seriamente com o desmatamento. À medida que os madeireiros e fazendeiros limpam terrenos para a agricultura, perde-se a cobertura vegetal, expondo as áreas à erosão e ao escoamento dos minerais e nutrientes, empobrecendo o solo. Na África Ocidental, esse problema é gravíssimo, pois 90% das matas já foram derrubadas. Além da perda de minerais e nutrientes, o desmatamento causa mudanças climáticas.

Dos murais com temas históricos, 11,7%, aproximadamente, tratam de religião e outros contêm referências políticas (DIOUF, 1992). Essas referências são mais

internacionais do que locais; mostram não somente figuras históricas da época colonial, mas também aquelas que parecem ter mais relevância para a juventude de hoje. Entre as figuras políticas internacionais se incluem Nelson Mandela, Malcom X e Che Guevara. Outras afirmações políticas são feitas por meio da representação simbólica de fábulas senegalesco-gambianas, que falam da raposa e do coelho e do cabrito e da hiena. Num mural, o cabrito e a hiena, que são inimigos em fábulas tradicionais, tornam-se amigos e jogam futebol com o leão, um símbolo da paz (REPETTI, 2001). Os murais religiosos se concentram, em sua maioria, na representação de Ahmadou Bamba, um santo marabuto. Trata-se de um sufi², nascido em 1853. Era um pacifista que empunhava a pena em vez de revólver. Ele atingiu a santidade realizando milagres, como orar sobre as águas, sossegar um leão famélico e escapar das ciladas cruéis de seus captores franceses. As representações de Bamba predominam nos “quartiers” majoritariamente muçulmanos. Esses murais servem não somente para ornamentar ou embelezar a cidade, mas, também, para contar a história e falar do poder de Bamba. Os “mourides”³ levam uma imagem de Bamba à testa ou beijam os murais para receber sua bênção (ROBERTS e ROBERTS, 2002, p. 55). Embora o Islã proíba a representação de seres humanos, a imagem visual é, nesse contexto, usada como veículo de intercessão.

Um dos principais responsáveis pela criação dos murais relacionados com o movimento *Set-Setal* era um jovem grafiteiro chamado Pape Samb, mais conhecido por Papisto Boy. Órfão, chegou a Dakar aos dez anos. Tinha vivido numa comunidade de pescadores espremida entre pátios de fábricas e um parque industrial chamado Belaire. Ele pinta murais como um ato de devoção ao *Caminho Mouride*³. Artista autodidata, é mais conhecido pelo mural de mais de duzentos metros de comprimento nas paredes de uma fábrica de Belaire. O mural retrata Nelson Mandela, Jimi Hendrix, Malcom X e outras figuras conhecidas. Papisto Boy diz que se inspira em sonhos e que sua mão é guiada pelo santo. Depois de Amadu Bamba, o retratado que mais aparece é Bob Marley, considerado um “mensageiro” que inspirou Papisto por intermédio da música. Diferentemente do que acontece com outros murais, Papisto vem trabalhando no seu mural das paredes sórdidas da fábrica há trinta anos, de modo que se trata de uma obra em andamento. Há pinturas sobre pinturas, que não são completamente cobertas. Às vezes, ele enxerga algo escondido em um retrato ou

2 O sufismo cristalizou sua forma atual no século XVII. “A vereda do amor”, como a religião é chamada, é um caminho que facilita a união pessoal e direta com o “Divino Amado”. Por meio dessa união, aquele que busca, fortalecido pela disciplina e pela graça, vive a experiência da essência do amor e sabedoria divinos no mundo e atinge a consciência da “Realidade Única”.

3 Seguidores do “mouridismo”, um movimento islâmico contemporâneo, inspirado pelo sufi pacifista, poeta e santo Amadou Bamba.

em uma cena e pinta essa visão. O retrato de Che Guevara é um perfeito exemplo disso. “Certa manhã, enquanto ele estava parado diante do retrato do político Abdoulaye Wade (p. 3), da oposição, o olhar fixo nele”, o retrato de Che se revelou a ele e Papisto Boy o pintou.

Conclusão

Como vimos, a arte em sociedades africanas continua a exercer controle social, manter os padrões sociais, reforçar conceitos históricos e educar as massas. Ao passo que, antes, a arte era usada para controlar forças imprevisíveis, no contexto urbano de hoje no Senegal, ela é usada para transformar espaços marginalizados em “espaços imaginários”, criados pelo desejo de controlar um meio ambiente negligenciado pelo governo de Dakar. Esse controle assumiu a forma de murais que recriam a história, produzem memórias compartilhadas e instruem a comunidade a respeito de questões sociais. Infelizmente, ao contrário dos objetos de arte tradicional, cujo uso e função eram reforçados por uma comunidade homogênea, esses murais são efêmeros e frágeis diante da ação do tempo e da poluição e, por isso, alguns já começam a se apagar.

Referências

- CHANDA, J. *African Art and Culture*. Davis: Worcester, Massachusetts, 1993.
- DESCHAMPS, H. *Traditions et Archives au Gabon*. Paris: Berger-Levrault, 1962.
- DIOUF, M. *Citoyennetes et recompositions identitaires dans les villes Ouest Africaines* (Citizens and recomposition of identify in West African cities), Sahel 21, 2001
- DIOUF, M. *Fresques murales et écriture de l'histoire: Le Set/Setal à Dakar*. Politique Africaine 46, 41-54, 1992.
- PERANI, J. & SMITH, F. *The visual arts of Africa: gender, power, and life cycle rituals*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

BIEBUYCK, D & HERREMAN, F. Central Africa. In: PHILIPS, T. Ed. *Africa: The Art of a Continent*. New York: Prestel, 1999.

REPETTI, M. *Marking Dakar: A Topography of the Imaginary*. Spring, Translated by Deidre Kantz Xcp: Streetnotes, 2001. www.xcp.bfn.org/call4work.html

ROBERTS, A. & ROBERTS, M. *A Saint in the city: Sufi arts of urban Senegal*. *African Art*, 35(4) 52-73, 2002.

_____. *Papisto Boy*. *African art*, 32(2) 72-79, 2000.

2. Componentes da Ação Comunitária como Fontes Pedagógicas

Vesta A. H. Daniel*

Nesta palestra, defendo a idéia de que a vinculação da aprendizagem a contextos e processos comunitários é uma forma de identificar aquilo que sabemos, de onde veio nosso conhecimento e como esse conhecimento contribui para o êxito da educação institucional. Ademais, as inter-relações entre as instituições formais e os espaços comunitários, conducentes a um ensino e a uma aprendizagem viáveis, são capazes de incentivar uma intensa atividade educacional. Serão aqui sugeridos componentes pedagógicos específicos, baseados na comunidade, que não se limitam à educação artística como forma de vincular professores, membros da comunidade e alunos mediante a prática educacional.

A ação comunitária é um comportamento ou atividade cuja origem e realização se encontram na autodeterminação de um grupo que se define como comunidade. Faz-se necessária a cooperação de várias identidades para identificar, buscar e atingir seus objetivos coletivos. (DANIEL, 1999)

* Doutora em Educação, Departamento de Educação Artística da Universidade Estadual de Ohio, Columbus, Ohio, EUA.

Meu trabalho no ensino superior inclui o preparo de estudantes de uma universidade do Meio-Oeste dos Estados Unidos para se tornarem arte-educadores. Procuo incentivar os estudantes e aqueles que já estão em exercício a adotarem um conceito transformador da educação. Um dos meus objetivos é levá-los à experiência da educação artística baseada na comunidade e de seu potencial para identificar as correlações entre grupos díspares e a associar-se à comunidade como uma fonte pedagógica. Defino comunidade como sendo um aglomerado de pessoas unidas (ou não) pelo lugar ou localidade, por circunstâncias semelhantes ou por sua história, interesses compartilhados, ou afinidades espirituais.

A vinculação a contextos comunitários permite identificar o que as pessoas sabem, de onde lhes vem tal conhecimento e como esse conhecimento está ligado a uma educação institucional bem-sucedida. As fontes de conhecimento e as formas de adquirir conhecimento não podem se limitar a um cânone determinado pela presunção de uma classe média eurocêntrica e machista, que se julga dona de um conhecimento superior e intérprete do pensamento. Aqueles que estão à margem, os membros de diversas comunidades, os ativistas e defensores de causas cívicas e culturais podem ser fontes confiáveis de conhecimento relevante para uma prática educacional que leve em conta os comportamentos comunitários. A consideração dos métodos comunitários de identificação e utilização do conhecimento é um aspecto da pedagogia baseada na comunidade. Ela pode contribuir para que a educação seja mais estreitamente vinculada tanto aos professores como aos estudantes. Pode também transformar a sociedade, contribuindo para a consecução do ideal de igualdade.

O local e uma educação consciente do local

Um dos elementos que definem meu pensamento sobre a importância da comunidade para a educação procede das teorias sobre *local e educação consciente do local*. Um dos argumentos dessas teorias é que as localidades ou os lugares têm importância pedagógica por serem os contextos mais amplos de vida, dos quais a educação faz parte (GRUENEWALD, 2003; HOOKS, 1994; HOVEY, 2004). Gruenewald (2003) conclama os educadores e administradores a associar a experiência baseada no local à responsabilidade acadêmica. Segundo ele:

Para que o local tenha significado para a escolaridade, é preciso que a responsabilidade e o propósito sejam concebidos de modo a levar em conta o

valor do local como um contexto primário da experiência, como uma via de autêntica participação democrática e como um legado vivo do envolvimento humano no mundo. (p. 645)

Além de ser uma fonte de conhecimento que influi na pedagogia, a comunidade pode funcionar como um local ou lugar de resistência, propiciando matéria e comportamentos que suscitam um diálogo crítico. Isto é, o *status quo* das práticas educacionais que dependem de uma interação unidirecional entre professor e aluno pode ser mudado, mediante uma cooperação instrutiva, que se realize numa multiplicidade de direções, vozes e camadas. Uma educação que prestigie o microcosmo social da educação baseada na comunidade prepara o estudante para o macrocosmo da comunidade mundial.

A participação de professores e alunos na experiência bidirecional de cada um, como pessoas de lugares diferentes, é outro aspecto da pedagogia baseada na comunidade. Professores procedentes da cultura majoritária (que talvez não se expressem como maioria numérica) precisam, eles próprios, participar dessa experiência, para que possam merecer confiança e ser eficientes em contextos cultural, racial e etnicamente diferentes. Em muitos casos, precisarão *aprender* a interessar-se profundamente pelo contexto pessoal de seus alunos, a fim de elaborar e ministrar um conteúdo curricular atraente.

Alguns educadores, na tentativa de fazer modificações num conteúdo curricular cultural e racialmente pobre, enganoso ou simplesmente errado, têm propiciado a seus alunos que se preparam para ser professores experiências baseadas na comunidade. Os professores podem racionalizar, alegando que, apenas por se encontrarem em contextos comunitários ou lugares novos ou desconhecidos, tais como centros de recreação, centros culturais, oficinas de artistas, centros comunitários ou programas extracurriculares, estarão preparados para ensinar nesses contextos. Mas, se professores e alunos não se conectarem com o etos, práticas, objetivos, estratégias para a solução de problemas, experiências e histórias que caracterizam a comunidade, a experiência baseada na comunidade não passará de um exercício sem propósito.

A comunidade como fonte de conhecimento prévio

A experiência tanto dos professores como dos alunos é fonte de conhecimento prévio proveniente de algum tipo de conexão com a comunidade, quer seja essa conexão rica, inteiramente aprazível, estimulante e nutriente, quer seja ela distante e lamentável. A utilização desse conhecimento prévio, que poderá vir do lar ou da comunidade, tem relação com o processo de educação. SHAPIRO (2004), ao estudar o que é que os estudantes aprendem pela leitura de um texto, concluiu que “o conteúdo do conhecimento prévio pode afetar o grau de informação que os leitores extraem de um texto” (p. 162) e que, embora “um conhecimento prévio preciso possa ajudar os leitores a extrair informação de um texto, um conhecimento prévio inexato pode até mesmo *interferir* com o aprendizado” (p. 163). Os estudos de Lipson, de 1982 e 1983 (citados por SHAPIRO, 2004), alertam que é mais difícil corrigir um conhecimento prévio incorreto durante o processo de aprendizagem do que assimilar uma informação desconhecida. Os professores e membros da comunidade que pelem no sentido de corrigir conceitos errôneos baseados em preconceitos, estereótipos, medos infundados de pessoas, culturas e comunidades desconhecidas, esforçam-se para corrigir um conhecimento prévio inexato. SHAPIRO (2004) sugere que os professores capazes de identificar aquilo que os estudantes já sabem, o conhecimento prévio que eles trazem consigo para a escola, estão mais bem capacitados para identificar o que é que eles estão aprendendo na escola. Além disso, como sugere Freire (1973), é preciso que os professores se familiarizem com as vidas e realidades de seus alunos. Precisam prestigiar o conhecimento que eles trazem consigo, derivado do contexto de sua experiência, como sendo, do ponto de vista educacional, matriz de relevância, prazer, emancipação e autonomia, tanto para alunos como para professores.

O conhecimento que posso identificar como resultado de meu envolvimento com ações comunitárias permite-me identificar alguns dos objetivos que os grupos comunitários parecem compartilhar. Exemplos:

- aquisição da auto-suficiência por meio de iniciativas comerciais;
- aquisição e demonstração de autodeterminação política e cultural pelo esforço próprio;
- iniciativas de melhoria ambiental e participação nelas;
- exploração e compartilhamento de histórias, filosofias e cosmologias pessoais como um aspecto importante da história coletiva;

- utilização da arte, da estética pessoal e comunitária e do ensino de arte como instrumentos de transformação social;
- celebração, valorização e observação pública e privada de crenças e práticas pessoais e comunitárias importantes; e
- concessão de voz aos sem-voz.

À medida que fui me familiarizando com esses objetivos, comecei a compreender que eles são formulados e moldados por experiências do passado e do presente, como deve acontecer também com os objetivos da educação formal. Parece também que, para que os educadores possam propugnar por objetivos que sejam importantes e valiosos para alunos e professores, é preciso que *as características das ações comunitárias* fiquem bem claras tanto para eles como para os estudantes. A identificação de ações criativas e positivas da comunidade e a participação nessas ações poderão levar a uma pedagogia educacional esclarecida e fazer com que a epistemologia baseada na comunidade seja reconhecida e utilizada com proveito como conteúdo curricular.

Características da ação comunitária

1. *Orientação do processo.* Esse aspecto da ação comunitária se refere à natureza da forma como a ação é realizada. Uma característica do processo de ação comunitária é que ele talvez pareça desprovido de regras ou diretrizes claras. Por exemplo, os “objetivos do processo” que se seguem podem jamais ter sido enunciados ou considerados importantes, já que isso poderia atrapalhar sua fluidez:

a) os objetivos do processo devem ser claramente enunciados no início de cada procedimento; e

b) cada parte dessa discussão deve durar apenas 15 minutos.

No entanto, é possível que o processo tenha um sistema de operação e que seja voltado para um objetivo que pode ser a produção de um item material ou uma idéia a ser explorada e colocada em prática. O processo poderá consistir numa série de ações, que pode ou não ser formalizada. O processo é a geratriz do produto. Meus alunos já observaram que, às vezes, é-lhes difícil atenuar sua preocupação com um determinado produto (como, por exemplo, a elaboração de um currículo ou a

organização de uma exposição de arte dos alunos). Já pude notar, porém, que aqueles que educam a partir de uma base comunitária reconhecem e, em geral, nunca mais negligenciam a importância do processo na identificação e consecução dos objetivos que interessam a uma determinada comunidade.

2. *Aspecto dinâmico e evolutivo.* Visto que, em geral, as comunidades são internamente diversificadas, seus membros demonstram diferentes estilos de participação e comunicação e diferentes noções do momento mais adequado para atuar. Nesse sentido, uma comunidade é como uma sala de aula com diferentes tipos de alunos. Diferentemente de uma sala de aula, porém, em que o professor (felizmente ou infelizmente) pode muitas vezes dirigir a interação entre mestre e aluno, a ação comunitária pode ser impulsionada por uma dinâmica a trancos de um movimento enérgico e vigoroso em direção a um objetivo. Para a frustração de alguns, esse movimento é suscetível de causar muitas alterações de orientação e estrutura a caminho de um objetivo. Com frequência, a natureza de uma ação comunitária pode fazer com que o objetivo seja alcançado de maneira mais gradual, mediante um processo evolutivo ou de descoberta, que leva os membros da comunidade a um outro nível de conscientização. Em outras palavras, à medida que o processo evolui, também evoluem o pensamento e a compreensão por parte dos membros da comunidade. Uma pessoa que se situasse fora desse comportamento, como observador esclarecido, provavelmente notaria as descobertas específicas e os exemplos de conscientização entre os participantes do processo.

3. *Aspecto não-linear (provavelmente).* Define-se como linear um processo que percorre uma linha reta e estreita, em que os elementos sucedem uns aos outros de maneira ordeira e concatenada. Da mesma forma que uma linha, um processo pode ser um caminho ou uma trilha, desprovido de largura e espessura. Existem, porém, comunidades de aprendizes que, devido a seus padrões culturais, estilos de aprendizagem, ambiente educacional ou pendores criativos, utilizam caminhos alargados e multidimensionais para identificar e atingir seus objetivos. Assim, por exemplo, no debate com vistas à elaboração de um plano para a construção de um *playground* comunitário, talvez seja necessário:

- reconstruir, pela discussão, os relatos históricos de eventos que são importantes para indivíduos e grupos no espaço comunitário em foco;
- discorrer sobre experiências de amigos e parentes, que talvez pareçam ter apenas uma relação muito distante com o assunto em pauta e que, no entanto, oferecem “lições de vida” do passado, suscetíveis de ajudar-nos em nossas decisões para o presente e o futuro;

- expor e valorizar afirmações ou fotografias de entes queridos e de heróis, a fim de criar um clima de apoio, mediante a homenagem aos ancestrais ou antepassados; e
- estabelecer o motivo da presença de cada indivíduo e de sua participação na discussão.

O processo é não-linear, no sentido de que esses quatro elementos podem ser abordados na discussão em qualquer ordem, na mesma ocasião ou em qualquer oportunidade. Não se trata de confusão. Os participantes compreendem que esse caminho ampliado é importante para a consecução dos objetivos porque é baseado na experiência e, portanto, relacionado com sua vida. A participação num caminho com tal multiplicidade de camadas demonstra respeito pela importância das experiências coletivas, que são fontes de informação importante e que refletem um conhecimento nascido da experiência.

4. *O processo funciona como matriz formadora, alimentada pela interação de história, filosofia, tradição, contexto e emoção.* Neste período pós-moderno e construtivista de nossa história, estamos cientes da interação das variáveis em nossas vidas, que são suscetíveis de ajudar ou impedir a construção de um significado, um conhecimento e uma compreensão pessoais. É certo que o conceito de ação comunitária como método educacional precede as teorias do pós-modernismo e do construtivismo e tem-se evidenciado historicamente em comunidades pelo mundo afora. A comunidade com que tenho maior familiaridade (além da comunidade universitária americana) é urbana e centrada na África. Esse agrupamento que transcende gerações e gêneros inclui muitos setores da Diáspora Africana (de que são exemplos, embora não exclusivos, os negros na África, na América do Norte e na América do Sul, na Europa e no Caribe) e indivíduos que não são de ascendência africana. A constituição de uma comunidade pode também transcender os diferentes níveis econômicos e educacionais, podendo ser caracterizada pela proximidade geográfica, sem a ela se limitar. O sentido de experiência histórica e de fundamento filosófico compartilhados produz tanto consonância como dissonância entre os membros de uma comunidade. Entende-se, porém, que nossa relação tradicional, contextual e emocional com nossos filhos, por exemplo, age em harmonia com nossos diversos objetivos sociais, estéticos e educacionais. Estamos cientes de que nossas decisões não podem racionalmente ser separadas de nossas realidades contextuais e de que as ações comunitárias proativas são um componente fundamental da educação de crianças e adultos. Acho que as escolas sabem disso também, mas não sabem bem como agir nessa base.

5. *Uma forma de trabalho do espírito.* Uma volta pela livraria local provavelmente nos há de revelar um acervo de textos voltados para o cuidado e a alimentação do espírito. O espírito pode ser considerado como a força invisível e intangível que anima os seres vivos, talvez sem nosso consentimento ou aprovação. A artista brasileira Regina Vater, ao discorrer sobre a influência do legado africano no Brasil, oferece uma explicação para o conceito de espírito:

A vibração de antigos saberes da África ainda reverbera em muitas coisas no Brasil: em nossa espiritualidade sensorial, em nossa conexão mágica com a vida, na nossa resistência e paciência nas circunstâncias mais adversas, em nossa teimosa esperança de “melhores dias”, na espontânea conexão com a alegria, no aguçado sentido de meiguice e generosidade do amor, na liberdade e inventividade do corpo, no admirável ouvido musical brasileiro e na flexibilidade e adaptabilidade diante do novo. (1977, p. 72)

Note-se que não estou me referindo à religião. *Trabalho do espírito* aqui se refere à atividade que nos anima, nos inspira a nós e a nossa comunidade e que nos traz máxima satisfação. O trabalho do espírito está relacionado com a sugestão de Chandler (1997), segundo o qual “o gênio artístico não é uma questão de gênero ou raça, salvo se aquelas qualidades estiverem ligadas à agência espiritual – ao poder de fazer com que boas coisas aconteçam, mesmo em tempos ruins” (p. 81).

Os professores cômicos de que o trabalho do espírito pode ser uma parte importante da experiência das diversas culturas norte-americanas terão mais facilidade para trabalhar com estudantes de tipos diversos. Por exemplo, Ani (1994) sugere que, para alguns estudantes, influenciados por certos sistemas de crença africanos, a criação artística deve ser sempre comunitária e espiritual, para que seja moral:

No conceito africano do ser humano, o emocional e espiritual estão indissolúvelmente ligados ao racional e material. Aliás, é a espiritualidade do ser humano que o define como humano, fornecendo o contexto no qual ele é capaz de criar tanto a arte como a tecnologia. A identificação emocional do indivíduo e da comunidade com a arte e sua participação nela são valores primários que ajudam a determinar sua forma... Embora os artistas [europeus] ainda tentem suscitar certas reações emocionais isoladas no seu público, essas reações têm, teoricamente, muito pouco significado “cultural” ou “moral”... (p. 203)

Em uma situação comunitária, o trabalho do espírito incluirá necessariamente o propósito de agir para o bem comum. O motivo que leva a pessoa a fazer isso não se expressa em forma discursiva, assim como nossa experiência da arte dificilmente pode ser verbalizada. Os participantes de uma comunidade, porém, podem ser capazes de explicitar a natureza do trabalho do espírito a ser realizado, como no caso da criação do *Kwanzaa Playground* na cidade de Columbus, Ohio. Os sete artistas da comunidade, cujas obras nele estão permanentemente instaladas, tinham sido expostos a certos aspectos do pensamento de raízes africanas, com o qual se identificaram em diferentes graus. Boa parte de sua obra reflete a internalização de qualidades suscetíveis de serem definidas como espirituais. A discussão de Delpit (2003), ao analisar a obra de Asa Hilliard em 1997, sobre a educação africana tradicional e contemporânea, ajuda a colocar em evidência a importante relação entre espírito e educação. O autor observa que a educação da mente e do corpo se realiza simultaneamente e que o “templo divino” (p. 16) do corpo abriga o espírito. A educação corporal e a espiritual estão, pois, interligadas. “Na tradição africana, portanto, é papel do professor apelar para o intelecto, a humanidade e a espiritualidade de seus alunos” (p. 16). Os artistas do *Kwanzaa Playground* procuraram atingir o intelecto, a humanidade e a espiritualidade dos que frequentam o lugar, mediante o seguinte trabalho do espírito:

- tornando visível o efeito de cosmologias africanas em sua arte;
- apresentando exemplos de estética e símbolos de inspiração africana, que evocam lições positivas de vida, como as que se observam em símbolos *adinkra*;
- tornando culturas invisíveis visíveis a todas as comunidades;
- mostrando como as crianças são valorizadas, como parte da coletividade, da família e da comunidade; e
- mostrando a relação positiva entre autodeterminação e ação comunitária.

6. *Valorização mediante a narrativa.* Um aspecto da cultura jovem que está se tornando um fenômeno mundial é uma forma de arte performática chamada *narração oral*. Trata-se de uma narrativa poética e emocional, ora em estilo livre e extemporâneo, ora meticulosamente preparada. Esse tipo de *contar história* pode ser observado em praça pública, clubes, teatro, televisão, rádio, espaços comunitários e *escolas*. Uma linguagem humorística, vigorosa e pungente é utilizada, a fim de criar algo que poderia ser considerado como uma *contra-narrativa* (HOOKS, 2003), uma forma de resistência oral contra as matrizes narrativas de hegemonia, supremacia, poder e

privilégio. Em sua descrição de metodologias, Creswell (1994) caracteriza a narrativa qualitativa como um procedimento de pesquisa que resulta da análise de dados. Esses descritores partilham da palavra falada como narrativa. Os dados submetidos à análise são a experiência vivida, e a natureza da narrativa pode ser realista, confessional ou impressionista, ou todas essas coisas ao mesmo tempo.

A narrativa é uma história contada. Ela requer um contexto compreensível, um pano de fundo, pormenores descritivos e marcadores cronológicos (LUNSFORD & CONNORS, 1995). As narrativas religiosas (como as bíblicas e as corânicas, por exemplo) e as narrativas históricas (como as da escravidão, as militares) são exemplos desse gênero. Ana Mae Barbosa, arte-educadora e patrona das artes, discorre sobre as dificuldades de artistas brasileiras em suas próprias narrativas (BARBOSA, 1997). A crítica teórica Bell Hooks, uma afro-americana, vale-se de suas narrativas para exemplificar a aplicação de ideologias baseadas em raça à educação (HOOKS, 1994 e 2003). Muitos estudantes têm histórias para contar, que podem ajudar a estabelecer um vínculo entre eles e seus professores e até mesmo inspirar e influenciar o currículo e o ambiente da sala de aula.

Um professor que quisesse focalizar minha história, por exemplo, observaria os seguintes elementos, entre outros. Filosófica, cultural e etnicamente, identifico-me como uma afro-americana, produto do Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos. É evidente que meu destino foi influenciado pelo processo movido por *Brown contra a Junta de Educação de Topeka, Estado de Kansas* em 1954, que levou à abolição da segregação legalizada nas escolas públicas e à Lei sobre Direitos Civis de 1964, cujo propósito era pôr fim à segregação legalizada de negros e brancos no Sul dos Estados Unidos e em locais públicos em todo o país. A vida e o destino de meus pais, porém, assim como de seus antepassados, retrocedendo até o século XV, foram profundamente influenciados pelas atrocidades do tráfico negreiro transatlântico. Dos 15 milhões de africanos que foram transportados à força da África pelos europeus e norte-americanos, a maior parte foi levada para a América do Sul e para as ilhas do Caribe. Constato que, desde aquela época até os dias de hoje, os descendentes de africanos na diáspora pelo mundo afora têm tido de enfrentar desafios, sem o direito e a expectativa de utilizar seu próprio nome e tendo de lutar para manter uma presença histórica e cultural em muitas frentes hostis.

Minha experiência educacional (como estudante e como professora) abarca tanto escolas com maioria de estudantes negros como escolas com maioria de estudantes brancos. Em todas as escolas predominantemente para brancos, tinha plena consciência de que pessoas semelhantes a mim eram omitidas dos relatos históricos sobre contribuições inventivas, criativas e monumentais aos Estados Unidos e ao mundo. Minha experiência educacional abrange várias décadas e poderia apontar para uma irrelevância contemporânea. Contudo, há um mês, uma aluna do curso de graduação

contou-me que ela tencionava fazer pesquisa sobre a omissão ou o tratamento indevido da arte de africanos e afro-americanos no conteúdo curricular e a falta de preparo, especialização ou disposição para inclusão desse aspecto nos currículos. Há dois meses, um grupo de estudantes brancos me disse que eles se sentiam estupefatos ao constatar a falta de interesse por parte de seus colegas, também brancos, em discutir a importância do elemento racial (como, por exemplo, a imagem definida pela raça como um aspecto da cultura visual), particularmente por parte daqueles que não tinham alunos negros.

Seria importante que aquele professor soubesse que a prática de uma pessoa adotar seu próprio nome é um componente de minha história, bem como um aspecto de minha autodeterminação. Isso significa que as pessoas podem escolher sua identidade, em vez de tê-la imposta por outros. Nos Estados Unidos, a identidade pública e privada é baseada, em geral, em bipolaridades, tais como negro/branco, homem/mulher rico/pobre heterossexual/homossexual instruído/sem instrução. Todo professor deveria refletir se sua filosofia, história pessoal e se o ambiente de sua sala de aula, bem como suas práticas de ensino, demonstram resistência a essas polaridades como determinantes do êxito educacional e da igualdade social.

Se aquele professor estudasse minha história em relação à minha comunidade, poderia ensinar e aprender, em plena consciência, os três conceitos seguintes: 1) raça e as odiosas consequências socioculturais do racismo são fenômenos importantes que afetam a realidade da experiência do indivíduo como norte-americano ou como imigrante no contexto norte-americano; 2) a designação racial nos Estados Unidos influi sobre até que ponto uma educação de qualidade poderá ser obtida e sobre o conteúdo curricular; e 3) os professores que não estão interessados na história de seus alunos, inclusive no impacto da raça, poderão ter dificuldade em utilizar o conteúdo curricular de maneira atraente e significativa. (DANIEL, 2003)

Conclusão

Os professores fariam bem em se envolver no ensino de arte como uma ação comunitária, visto que tal processo oferece as seguintes vantagens: confere um propósito a uma abordagem, muitas vezes desprovida de rumo, do envolvimento educacional nas experiências comunitárias de arte; propicia uma perspectiva sob a qual a pedagogia se baseia no saber da comunidade; ensina os educadores formais a respeito do processo, filosofia e valor da arte e da pesquisa baseada na comunidade; permite uma visão dos componentes de um conhecimento que é evolutivo, ligado a situações específicas, contextual e voltado tanto para o processo como para o produto; e exige que os educadores e pesquisadores examinem sua tendência para a exploração da “comunidade”. Hooks (1994), que resumiria esses componentes

como “pedagogia engajada”, acrescentaria que essa abordagem de parceria de objetivos educacionais entre escolas e comunidades é “uma expressão de atividade política”. (HOOKS, 1994, p. 202-203)

A familiaridade dos educadores com as características da ação comunitária pode respaldar as maneiras de ensinar e aprender, mediante a *transferência do conhecimento, por meio da ação*, da microcomunidade para a macrocomunidade (ou de dentro da comunidade para fora dela). O envolvimento dos professores na história de seus alunos e de suas comunidades poderá dinamizar o currículo e, como sugere Delpit (2003), evitar que os professores se “esgotem no esforço de fazer com que o ensino seja vital, atraente e eficaz”. (p. 15)

Incentivo os educadores a se envolverem com as comunidades como fonte de conhecimento e de pedagogia e a participarem de uma experiência interativa de ensino e aprendizagem com seus alunos. Esse envolvimento é capaz de incentivar o pensamento crítico, ao nos familiarizarmos com as vozes e as formas de saber das comunidades às margens da sociedade predominante. Um resultado auspicioso dessa transferência de conhecimento de uma comunidade para outra poderá ser uma educação mais estreitamente relacionada com a vida.

Referências

ANI, M. *Yurugu. An African-centered critique of European Cultural thought and behavior*. Trenton: Africa World Press, Inc., 1994.

BARBOSA, A.M. Art in Brazil: Several minorities. In: FARRIS-DUFRENE, P. *Voices of color. Art and society in the Americas*. New Jersey: Humanities, 1997.

CRESWELL, J.W. *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

DANIEL, V.A.H. “The Kwanzaa playground narrative: an anchor for integrated curriculum in art education”. *The International Journal of Arts Education*, 1(2), 6-15, 2003.

DELPIT, L. *Educators as “seed people” growing a new future*. Educational Researcher, 7(32), 14-21, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

GRUENEWALD, D. "Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education". *American Educational Research Journal*, 40(3), 619-654, 2003.

HOOKS, B. *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

_____. *Teaching community. A pedagogy of hope*. New York: Routledge, 2003.

HOVEY, K. *Spatial, social theory applied to the Kwanzaa Playground: Implications and applications for art educators*. Dissertação de doutorado, não publicada. The Ohio State University, Columbus, 2004.

LUNSFORD, A. & CONNORS, R. *The New St. Martin's Handbook*. Boston: Bedford/St. Martin's, 1995.

SHAPIRO, A. "Effects of including prior knowledge as a subject variable". *American Educational Research Journal*, 41(1), p. 159-189, 2004.

VATER, R. "The continent of Ashe". In: FARRIS DUFRENE, P. , *Voices of Color: Art and society in the Americas*. New Jersey: Humanities, 1997.

3. Reflexões sobre o Ensino da Arte no Âmbito das ONGs¹

Lívia Marques Carvalho*

Resumo

Em decorrência de uma combinação de problemas sociais que se acentuaram no início da década de 1980, verificou-se no Brasil o aumento do número de crianças e

¹ Mesa-Redonda Tema: Ensino de Arte em Contextos de Comunidade.

* Doutoranda em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Educação Artística pela UFPB. Professora do Departamento de Artes Visuais da UFPB. Coordenadora da Oficina 'de Artes da Casa Pequeno Davi, atividade de extensão universitária (1989-2004). Autora de diversos artigos na área de arte e educação no Terceiro Setor, em coletâneas e revistas especializadas.

adolescentes fora das escolas, vagueando pelas ruas. A inconformidade com essa situação tem levado a sociedade civil organizada, principalmente as ONGs (organizações não-governamentais), a se estruturarem criando mediações de caráter educacional e político visando a promover a inclusão social. Em tais organizações, a arte é quase sempre tomada como uma diretriz pedagógica fundamental. Com base em uma pesquisa realizada em três ONGs brasileiras situadas na Região Nordeste, voltadas para a promoção e a defesa de crianças e jovens em situação de risco social, analisa-se o papel da arte, o perfil dos(as) educadores(as) e as atividades artísticas empregadas nesses espaços educativos.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Educação Não-Formal; Inclusão Social; Organizações Não-Governamentais.

O panorama da sociedade brasileira tem sido marcado por desigualdades econômicas profundas. Ao mesmo tempo em que alcança uma das mais elevadas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto, entre os países capitalistas, os indicadores sociais para medir a qualidade de vida de sua população atingem níveis lastimáveis. No que pese algumas conquistas sociais recentes, como o aumento da expectativa de vida, a diminuição do número de analfabetos e de evasão escolar, o Brasil continua como um dos países que apresentam um dos piores índices de desenvolvimento humano do mundo.

Os governos vêm se empenhando em expandir o sistema educacional, partindo do pressuposto de que a escolarização melhora a qualificação e conseqüentemente possibilita a inserção de indivíduos no mercado. Esse discurso sempre presente nos planejamentos do Estado é baseado em teorias educacionais, que consideram a educação um instrumento capaz de produzir a igualdade social, bem como garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. De acordo com esse entendimento, a educação, seria, por si só, um fator de superação da marginalidade.

No entanto, diversos estudos têm revelado que, no que tange à sociedade brasileira, a realidade tem mostrado que apesar dos esforços governamentais para expandir o sistema educacional, a sociedade brasileira continua polarizada por carências profundas e privilégios cristalizados. As conquistas obtidas na área da educação não conseguiram reduzir, de maneira significativa, os níveis de pobreza.

O sistema educacional oficial do Estado toma como base sociedades homogêneas, exclui, por conseguinte, aqueles que se encontram fora da forma prescrita por critérios, sejam estes de idade, herança cultural, padrão econômico, local de nascimento ou de residência. Desconhece os efeitos das condições socioeconômicas e culturais do aluno sobre a sua capacidade e seu estado de espírito, ou até de saúde para aprender. O sistema educacional oficial não abarca, portanto, todos os seus usuários.

Os problemas sociais provenientes das desigualdades que se acentuaram no início da década de 1980, e os motivados pelas mudanças econômicas decorrentes dos tempos de globalização tornaram a exclusão social ainda mais intensa e revigorada. Diante desse quadro, os intelectuais são desafiados, por um lado a entender os mecanismos que tornam possível a manutenção de tais fenômenos, por outro lado a investigar ações inovadoras que possibilitem as mudanças sociais.

A inconformidade com essa situação tem levado os indivíduos e a sociedade civil a se articularem criando um ambiente propício às ações participativas. É nesse contexto que se percebe a acelerada expansão das atividades do chamado Terceiro Setor no Brasil, principalmente das organizações não-governamentais (ONGs).

Essas instituições têm se destacado, principalmente, pelo desenvolvimento de metodologias e estratégias eficazes para intervir junto a grupos com demandas específicas. Em geral, as ONGs atuam junto àqueles grupos nos quais as ações do Estado não têm conseguido atingir, nem são do interesse dos setores privados, como por exemplo, populações da zona rural, minorias raciais, crianças e jovens em situação de riscos pessoal e social.

Nos últimos anos, a mídia, principalmente a televisiva, tem apresentado com muita frequência matérias sobre ONGs ressaltando, principalmente, o trabalho daquelas que são voltadas para promoção dos direitos das crianças e dos(as) adolescentes. O trabalho dessas instituições adquiriu, nos últimos anos no Brasil, uma visibilidade nunca antes recebida. Em grande parte das reportagens o que sobressai são as cenas focalizando meninos(as) sorridentes, desenvolvendo(as), realizando alguma atividade artística.

A repetição amiúde dessas cenas não apenas propicia à sociedade reconhecer que o número dessas instituições vem se ampliando e ocupando um espaço significativo no cenário nacional, quanto põe em evidência que o ensino artístico é um componente fundamental em seus programas educativos.

A partir de uma pesquisa que venho desenvolvendo, sob a orientação da professora Ana Mae Barbosa, para a realização de doutorado, examinei alguns aspectos relativos ao ensino de arte em três ONGs da Região Nordeste que têm como público-alvo crianças e adolescentes em situação de risco social. São elas: a Casa Pequeno

Davi na cidade de João Pessoa; a Casa Renascer, em Natal; e a Daruê Malungo, em Recife. Neste trabalho discuto três questões: a) Como a arte contribui para a reconstrução pessoal e inclusão social?; b) Quem ensina arte nas ONGs?; c) Quais as atividades artísticas ensinadas?

A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre do ano de 2003, por meio de exames em documentos oficiais, registros administrativos, publicações, questionários, entrevistas individuais com dirigentes e educadores e com grupos focais de educandos.

Análises das questões

Questão I – Como a arte contribui para a reconstrução pessoal e inclusão social?

A arte foi considerada, por todos os participantes da pesquisa, como um elemento de absoluta importância. Foram apontados diversos propósitos tais como: fortalecer a auto-estima; desenvolver a capacidade cognitiva; socializar o acesso aos bens culturais produzidos universalmente; desenvolver habilidades e competências em determinadas modalidades artísticas; favorecer a obtenção de atitudes positivas; possibilitar a inserção no mercado de trabalho, para fazer valer os direitos de todas as crianças e adolescentes.

As atividades artísticas são organizadas em forma de oficinas. Essas oficinas têm carga horária média de cinco a seis horas semanais. Há, por parte de todas as ONGs estudadas, uma preocupação em prover tanto os conteúdos teóricos específicos das linguagens artísticas quanto em aperfeiçoar as habilidades técnicas. Conhecer e ter domínio de técnicas e materiais permite aos educandos criar articulando percepção, imaginação e conhecimento. Isso é um fator essencial para que os(as) educandos(as) produzam com mais confiança, competência e qualidade estética.

Realizar bem os exercícios pode contribuir para erguer a auto-estima. Pois, ao se perceberem realizando algo bem feito, recebendo aprovação, sendo aplaudidos e valorizados, os educandos descobrem-se com competências em áreas que até então lhes eram desconhecidas. A repetição sistemática de situações, nas quais os educandos sejam bem sucedidos, termina por lhes elevar a auto-estima. A gratificação pelo reconhecimento social modifica a maneira como esses meninos(as) se auto-percebem. A crença em si e o se querer bem, estão relacionados à visão de futuro, à esperança, ao desejo de vir a ser.

Dada a situação de vulnerabilidade do público-alvo quanto à primeira inserção no mercado, a qualidade do ensino necessita ser muito sólida com vistas a possibilitar

uma possível profissionalização. Embora a inserção no mercado não seja o objetivo principal dessas instituições, esse aspecto está, quase sempre, presente na mente dos(as) dirigentes, educadores(as), quanto na dos(as) educandos(as) e seus familiares.

A participação em trabalhos realizados em grupos contribui para o “protagonismo” dos(as) educandos(as). Os(as) meninos(as) são incentivados(as) a discutir os exercícios, e a compartilhar de todas as etapas do trabalho, isso incentiva o diálogo, estabelece relação de cooperação entre os participantes, melhora a capacidade de comunicação, concorre para formar consciências mais críticas, fatores necessários para o desabrochar de personalidades mais seguras. Os trabalhos realizados coletivamente podem possibilitar, ainda, a consideração e o respeito pelo o outro, bem como o cumprimento de normais grupais.

Assegurar meios para que as crianças e os(as) adolescentes se expressem com liberdade e que tenham acesso aos bens culturais está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.² A maioria desse segmento social é privada, por limitações de ordem econômica e social a que está sujeita, de usufruir a produção artístico-cultural que não seja a divulgada pelos meios de comunicação de massa. A ampliação das referências estéticas favorece a compreensão acerca do mundo ao refletir e se posicionar criticamente diante destas.

Questão II – Quem ensina nas ONGs?

A Casa Pequeno Davi conta com oito educadores(as), a Daruê Malungo com quatro e a Casa Renascer, três. Totalizando 15 educadores(as). Dentre estes, oito, 53,33% possuem o 3º grau completo. Sendo um pedagogo e sete arte-educadores. Cinco, 33,33% possuem o 2º grau completo e dois, 13,33% o 1º grau incompleto.

Essas instituições, como já foi mencionado, lidam com meninos(as) com necessidades desmedidas e têm como objetivo propiciar, por meio de atividades educacionais, condições para que os(as) mesmos(as) busquem meios de superar as barreiras que os(as) excluem. Isso implica que os(as) educadores(as) tenham posicionamentos políticos, éticos e estéticos alinhados aos das instituições e que possuam, também, qualidades e aptidões pessoais que vão além das habilidades técnicas profissionais, tais como: autonomia, capacidade de liderança, de trabalhar

² Art. 58, do Capítulo IV do Estatuto de Criança e do Adolescente que dispõe sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. (ECA, 1990, p. 22).

em equipe, habilidade no relacionamento interpessoal, responsabilidade. Portadores(as) de títulos acadêmicos desacompanhados(as) dessas especificações são de pouca valia.

Questão III – Quais as atividades artísticas ensinadas?

Para simplificar, tomei a liberdade de dividir as atividades artísticas em dois grandes grupos:

- Grupo 1 – Performance: as atividades que podem possibilitar a apresentação de espetáculos como a música, teatro e dança.
- Grupo 2 – Artes Visuais: as atividades cujo ato da percepção envolve mais diretamente o sentido da visão como as artes plásticas, artes gráficas e arte em tecido.

Atividades Artísticas	Número de ocorrência/ONG	Grupos
Música	2 (CPD; CR) ³	G1 – Performance
Percussão	1 (DM)	G1 – Performance
Teatro	3 (CPD; DM; CR)	G1 – Performance
Dança de Rua	1 (CPD)	G1 – Performance
Dança Contemporânea	2 (CPD; CR)	G1 – Performance
Dança Afro-Brasileira	1 (DM)	G1 – Performance
Artes Plásticas	2 (CPD; DM)	G2 – Artes visuais
Arte em Tecido	1 (CPD)	G2 – Artes visuais
Marcenaria	1 (CPD)	G2 – Artes visuais

Das 15 oficinas, dez, 66,7% estão incluídas no G1 – Performance e cinco, 33,3% no G2, – Artes Visuais. Os dados encontrados na pesquisa de campo indicaram a predominância de atividades que possam resultar em trabalhos coletivos e que possibilitem a montagem de apresentações públicas.

³ CPD (Casa Pequeno Davi); DM (Daruê Malungo); CR (Casa Renascer).

Foi possível observar que as atividades que são realizadas coletivamente como as bandas, a dança, o teatro, têm mais chances de receber apoio financeiro. Pois, são atividades que, ao cabo de poucos meses, podem originar um produto com possibilidade de ser levado a público, apreciado e divulgado. Diante de um espetáculo a comunicação com o público é mais imediata, há uma interação social maior. Diferentemente, as artes visuais são meios de expressão realizadas, na maioria das vezes, individualmente e, a comunicação com o público é mais subjetiva, sutil e menos imediata, nem têm, tampouco, um impacto televisivo marcante.

Para as ONGs, aparecer também é muito importante. As que têm mais visibilidade são as que têm mais chances de receber apoio das agências financeiras, uma vez que muitas destas preferem investir naquelas que já são referência. Mas, esse não é o único motivo. Os trabalhos realizados coletivamente têm, também, elevada importância pedagógica porque propiciam o diálogo, as discussões grupais e favorecem, também, a sociabilidade dos participantes.

Para os(as) educandos(as), as modalidades que possam vir a ser espetáculos também apresentam pontos vantajosos, pois, para eles(as) aparecer lhes confere notoriedade. Eles(as) passam a ser conhecidos(as) na vizinhança, na escola e até os familiares passam a lhes dar mais importância. Realizar algo considerado digno de ser mostrado e aplaudido faz com que eles(as) se sintam mais seguros(as) e aprovados(as).

Essas considerações me levam a refletir sobre as formulações de Guy Debord, sobre a sociedade contemporânea que ele denominou de “A sociedade do espetáculo” – em uma obra com esse mesmo nome. O autor destaca o domínio das imagens e a forte influência da mídia nas sociedades contemporâneas. Nosso cotidiano está fartamente embebido de realidades que são representadas nos *outdoors*, TVs, vídeos, computadores, CDs, DVDs e outros meios. Na atualidade tudo vira espetáculo, desde as manifestações da cultura popular como carnaval, as festas do ciclo junino, até os debates políticos. Em nenhuma outra época a imagem teve tanta importância.

Tecendo as considerações finais

Os(as) meninos(as) que vivem em situação de risco, geralmente têm baixa auto-estima, porque pertencem a comunidades pobres, porque incorporam várias discriminações e símbolos negativos. Portanto, é importante que se empregue meios que favoreçam o desenvolvimento, tanto do(s) campo(s) cognitivo(s) quanto do(s) emocional(ais).

As atividades artísticas além dos propósitos mencionados pelos entrevistados são, também, uma oportunidade para que esses(as) meninos(as) possam expressar seus sentimentos, brincar, criar, inventar, fantasiar. A exclusão social penaliza toda uma geração de brasileiros. Enquanto crianças e jovens servirem de suporte econômico da família, seu desenvolvimento pessoal estará comprometido e sob permanente ameaça de violência, da marginalidade da prostituição e das drogas. Acredito ser indispensável criar chances de integração social e ao mesmo tempo, gerar condições que proporcionem a afirmação individual. Para enfrentar o desafio de oferecer possibilidades reais de construção de um projeto de vida é necessário empregar uma pedagogia, como a educação artística, que tenha a força de interferir no plano da auto-imagem e da auto-estima. Que os(as) leve a acreditar e a desejar possibilidade de ultrapassar as barreiras que os(as) excluem e buscar o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão(ã).

Seria um equívoco supor que a formação acadêmica seja desnecessária, o que os exemplos sugerem é que a habilitação acadêmica por si só não é suficiente para preparar o(a) educador(a) para realizar um trabalho competente nesse campo de ensino. Em alguns casos, esses(as) profissionais trazem para esses espaços educacionais vivência e atitudes próprias da escola formal que, muitas vezes, não se adaptam a essa esfera pedagógica e até dificultam a atuação destes(as).

Na condição de arte-educadora exercendo atividade tanto na Universidade Federal da Paraíba, quanto na Casa Pequeno Davi – onde participo ativamente como voluntária desde 1989 –, pude perceber algumas dificuldades de adaptação experimentadas pelos(as) educadores(as) provenientes dos cursos de Educação Artística nesse campo de ensino. Um dos impasses mais recorrentes, diz respeito à questão de trabalhar em função de resultados. Para as ONGs é importante “se mostrar”, apresentar, expor o que foi produzido nas oficinas. Por isso, esforçam-se para organizar eventos em intervalos regulares. Para as instituições, a apresentação de resultados é uma das maneiras de prestar contas, de serem avaliadas pelas agências financiadoras, pelos familiares dos educandos e pela comunidade em geral. No entanto, para alguns(mas) arte-educadores(as), trabalhar sob essa perspectiva representa romper com conceitos que se cristalizaram nos cursos de formação. Seria como se eles(as) estivessem aceitando ser o “festeiro(a) da escola” – postura tão combatida no âmbito dos cursos de formação de Educação Artística –, e por isso, oferecem resistência em aceitar ou relutam em se enquadrar nesses procedimentos. Eles(as) parecem se prender ao princípio básico de que em educação o importante não é o produto, mas o processo, sem fazer as devidas transposições entre as situações educativas.

A realidade observada aponta para a necessidade dos cursos de Licenciatura em Artes elaborarem currículos mais adequados à diversidade de mercado de trabalho e que ofereçam conhecimentos e treinamentos, que habilite os(as) alunos(as) para atuarem, apropriadamente, em espaços especiais e não apenas nas escolas regulares.

O nosso sistema educacional atual é convencional, não está montado para atender ao novo cenário que se forma, tendo como elemento importante as demandas por profissionais para o Terceiro Setor. Um setor que vem se expandindo em uma velocidade superior a dos tradicionais setores público e privado. Para fazer frente às novas responsabilidades em uma sociedade em transformação, o terceiro setor necessita de competências específicas para suas atividades. Sem essa competência esse setor não poderá desempenhar bem as transformações sociais que todos nós almejamos.

Para finalizar eu diria que a arte nesse setor é um campo propício para rebermos o desânimo e acalentarmos o sonho de construirmos uma sociedade para além dos limites da exclusão.

Referências

- ALMEIDA, C. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.
- BARBOSA, A.M. (Org). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Ministério da Criança/ Projeto Minha Gente, 1991.
- COELHO, S. de C.T. *Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. 2. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2002.
- COELHO, R. de F. *Neoliberalismo e o pensamento de Gramsci na educação: resistência ou legitimação*. V. 4, n. 5, p. 26-31. João Pessoa: Conceito, jan./ jun. 2001.

- CORAGGIO, J.L. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- GONH, M. da G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GRACIANI, M.S.S. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, 1997.
- IBGE. *Indicadores Sociais IBGE 2003*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 17/01/04.
- LANDIM, L. *Para além do mercado e do estado? Filantropia e cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Iser, 1993.
- MOYSÉS, L. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus, 2001.
- OLIVEIRA, A.C.; HADDAD, S. *As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação*. Caderno de Pesquisa, n. 112, p. 61-83, março 2001.
- SINSON VON, O.; PARK, M.; FERNANDES, R. (Org.). *Educação não-formal: cenário da criação*. Campinas: Unicamp/Centro de Memória, 2001.

Pesquisas em Ensino de Arte no Brasil

Mediadora:
Isabela Frade

1. Entrevistas: o cotidiano e o ensino de arte¹

Mirian Celeste Martins*

Resumo

Na mesa-redonda em que se situa esta reflexão, pretende-se abordar a pesquisa do ponto de vista do cotidiano do professor, partindo dela para a pesquisa acadêmica e para as publicações que tanto têm provocado o ensino de arte no Brasil.

Palavras-chave: Formação Contínua; Pesquisa; Ensino de Arte.

¹ Mesa-Redonda Tema: Pesquisas em Ensino de Arte no Brasil.

* Professora de pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp. Sócia-fundadora do Espaço Pedagógico (formação contínua de educadores) e do Rizoma Cultural (coordenação de Ações Educativas em Instituições Culturais). Autora de artigos e livros. espaço.pedagogico@pedagogico.com.br.



O pé está nu. Pisa com extremo cuidado, atento e sensível à crueza do solo e a fragilidade dos pequenos obstáculos prenes de vida. O que nos diz?

*Entrevidas*² é o nome desta instalação de Anna Maria Maiolino, originada de uma performance em 1981. A foto síntese abre este texto, não como ilustração, mas como epígrafe visual, detentora da idéia que anima esta reflexão sobre pesquisas no ensino de arte no Brasil.

Talvez o solo da educação brasileira possa ser expresso também por este solo instalação. Talvez nós, educadores tenhamos este mesmo cuidado ao atravessar os obstáculos que a vida na escola nos apresenta.

Talvez seja a nossa condição humana que nos faça percorrer caminhos, escolher percursos, atravessar terrenos pouco amistosos.

Mas, como educadores, nos basta a condição humana de sermos cuidadosos? Basta caminhar delicadamente, com a sensibilidade à flor da pele, com o respeito e o cuidado frente à fragilidade do outro?

O senso comum tem invadido a sala de aula e nos tomado em suas garras. Muitas vezes, mergulhados no ritmo frenético de aulas de 45 minutos, de uma jornada de trabalho sem descanso, sem alimentos teóricos, sem espaço de troca entre parceiros, nos vemos vagando, com menor ou maior cuidado, entre conceitos, fazeres e aprendizizes.

Que alicerces profissionais nos ajudam a sair dos impasses em que nos metemos? Como nos inventamos a cada dia para driblar a mesmice? Como usufruímos da vida de educadores, saboreando o aprender de cada dia junto com nossos alunos?

É preciso, como diz Lya Luft (2004, p. 23) “escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar, seja lá no que for.” Que liberdade de pensamento pode nos levar a ousar caminhos outros, a inventar a nós mesmos como andarilhos do saber, a buscar compreender a caminhada por entre tantos obstáculos, riscos, trilhas?

2 Para mais informações sobre Anna Maria Maiolino consulte: http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/e_www.obraprima.net/materias/html722/html722.html.

Somente como professores-pesquisadores poderemos ultrapassar o senso comum que nos mantém no que já fizemos, ou que nos faz repetir o que deu certo para outros. Vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural pode nos alimentar como profissionais da educação. Profissionais que aprendem seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua própria prática.

É deste ponto de vista particular que gostaria de focalizar as pesquisas em ensino de arte. Quase como operários e operárias da educação, na construção diária do futuro, tenho encontrado professores e professoras atentos ao caminho que traçam e às suas encruzilhadas, na conexão vigorosa com os caminhos da arte, do ensino da arte, dos aprendizes com seus repertórios e desejos particulares. Educadores que registram em seus diários de bordo, as conquistas, os desacertos, as inquietudes diárias e refletem sobre eles, sem descanso. Minha homenagem primeira é para esses professores-pesquisadores, *bricoleur*³ de suas próprias práticas, coletores de papéis, de jornais, de imagens, da cultura visual na riqueza e na penúria de nossa realidade.

Assim, as pesquisas em ensino de arte não se atêm apenas àquelas que se constituem nos espaços das universidades. É certo que os mestrados e doutorados são excelentes alimentos para as pesquisas. Como doutora, tive a honra de participar de (e aprender com) muitas bancas, nas qualificações e defesas que evidenciam o mergulho de profissionais nos processos de aprender e ensinar, vivendo eles mesmos as incertezas do não-saber, as perdições no caos criador de quem busca algo mais.

Muitas das publicações que hoje encontramos sobre o ensino de arte advêm deste espaço da academia. Poderíamos aqui elencar muitas delas, mas me abstenho para não incorrer em esquecimentos injustos, pois não me foi possível uma pesquisa mais aprofundada. É certo também que nem sempre estas pesquisas ganham a divulgação que merecem, ficando restritas às bibliotecas das faculdades em que foram apresentadas. A Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap), por exemplo, não tem um acervo atualizado das pesquisas de seus associados. Há grupos de pesquisa, oficializados junto ao CNPq ou não, mas a divulgação fica muitas vezes restrita aos grupos que lhe são próximos.

Embora essa idéia não seja nova, faço desta reflexão um convite, ou melhor, uma provocação para que a Faeb, tendo como suporte a Funarte possa se tornar um meio de divulgação das pesquisas sobre o ensino de arte. Em tempos de internet, não será tão difícil disponibilizá-las. Como fazer isso?

³ Este termo é empregado por Perrenoud (1993) para designar o trabalhar com os meios disponíveis, reutilizar textos, situações, materiais, como uma bricolage, retirando o termo do antropólogo Claude Lévi-Straus.

Instituições, assim como idéias, sobrevivem se pessoas lutarem arduamente para mantê-las em pé, para ativá-las em outros, para torná-las reais. Como dinamizar o que já se tem pesquisado para que outros sejam provocados por elas?

Há algo que move o artista, há algo que move o educador e a educadora. Algo que pode ser ainda imprevisível, como uma mancha de luz. Algo que pode estar “na ponta da língua” mas não sabemos o que é até encontrar uma referência que nos traga a certeza. Algo que faz manejar situações de incerteza, singularidade e conflito.

Para Schön, a arte é “uma forma de exercício da inteligência, um tipo de saber” (1992a, p. 26). Há uma habilidade artística do aprendiz e também do mestre que aprende que, para Schön, “consiste em sua capacidade e disposição para mergulhar numa situação. Arrisca-se a declarar que efeitos espera produzir e se arrisca a colocar em prova um tipo de experimentação desconhecida” (id., p. 258). Arrisca-se para um vir-a-ser... tornar-se “ser” em um tempo e um espaço contextualizados.

Além dele, Stenhouse (1987), Sacristan e Perez Gómez (1998), entre outros, têm feito considerações em relação à dimensão estética da experiência educativa e da pesquisa, tendo como suporte maior a visão da experiência estética de Dewey (1959, 49, 74). O artista apreende o sentido das qualidades com as quais trabalha e sabe tirar proveito delas. É preciso que os educadores e aprendizes-educadores também possam perceber como a flexibilidade, a sutileza e tolerância pela ambigüidade são necessárias, ampliando o conceito do que é uma ação racional e valorizando também as qualidades de subjetividade, ludicidade e humor, de lidar com o caos, com a insegurança com a tensão que também faz criar. Os artistas investigam de maneira qualitativa e é deles que como pesquisadores poderemos aprender a pesquisar, a dar forma ao que buscamos.

Para isto não há modelos de pesquisa, nem modelos de educadores, nem modelos de educador de educadores, mas jeitos muito diferentes de lidar com o contexto, com a cultura, com a sociedade, com a política, enfim com os outros humanos aqui e em outros espaços de forma compromissada, coerente e intensa ou apaixonada, e, por isto, estética, com sabor, aroma e calor especiais. Precisamos de aventuras-desafios, que possam nos instigar para que nos arrisquemos no mundo. E a esperança é que nestes encontros da Faeb, encontremos parceiros para continuar nossa aventura pelos caminhos do ensinar e do aprender arte, para além do senso-comum, com o cuidado e tensão criadora de quem, com olhar estrangeiro, estranha o familiar e problematiza o que já sabe, com cuidado e atenção por onde e com quem atravessa a vida.

Referências

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *El arte como experiencia*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.

_____. *A Arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, (Col. Os Pensadores), 1974.

LUFT, L. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A.P. e SACRISTAN, J.G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

2. Pesquisas no Ensino e na Formação de Professores: caminhos entre visualidades e visibilidades

Lucimar Bello P. Frange*

Resumo

O texto está dividido em duas partes: a primeira trata de uma abordagem sobre algumas teorias da arte e seu ensino e, a segunda, possibilita uma reflexão sobre a formação de professores, propondo alguns caminhos de pesquisa.

* Artista plástica (exposições no Brasil e exterior), pesquisadora em artes visuais (Bolsa de Pesquisa em Arte, Fundação Vitae, 1994), doutora em Arte-Educação pela ECA/USP e pós-doutora em Comunicação e Semiótica, pela PUC/SP. Professora aposentada, UFU, Uberlândia. Publicações: *Por que se esconde a violeta?* S. Paulo: Anna Blume/Uberlândia: EDUFU, 1995; Noemia Varela e a arte. Belo Horizonte: C/Arte, 2001; *Desenhando e Construindo a Cidade no Cerrado* (org.com Falcão Vasconcelos). Uberlândia: EDUFU, 2002. E-mail: lucimarbello@terra.com.br

Parte 1: Algumas teorias sobre a arte e seu ensino, visualidades e visibilidades

A pintura jamais celebrará outro
enigma a não ser o da visibilidade.

Maurice Merleau-Ponty

A partir dos anos 1980, a arte e seu ensino vêm sendo estudados em pesquisas de mestrados e de doutorados relacionadas a várias áreas do conhecimento. Nesse sentido vão se construindo e consolidando abordagens metodológicas diversificadas. Estas pesquisas nos permitem considerar vários caminhos de professoralidades¹ em artes visuais, permitindo conviver e dialogar pensamentos convergentes e divergentes. São presenças constantes os termos: “educação artística”, “educação através da arte”, “arte-educação”, “arte e seu ensino”. O primeiro reporta-se às proposições da Lei 5.692/71 e os caminhos percorridos, anunciados e denunciados como “anti-caminhos” para o ensino da arte. “Educação através da arte” se refere a Herbert Read e, no Brasil, ao MEA (Movimento de Escolinhas de Arte do Brasil).² “Arte-educação” e “Arte e ensino de arte” estabelecem a contigüidade entre arte e educação nas escolas, nos espaços culturais, grupos e comunidades.³ Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) propõem categorias: arte como expressão e comunicação; elementos básicos formais; produtores de arte; diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional; arte na sociedade⁴. Propõe os temas transversais, sendo um deles, a pluralidade cultural (visto como sinônimo de multiculturalidade). Os PCN, nos impulsionam a “outras” buscas.⁵ A Proposta Triangular propõe uma relação entre: ler obras de arte (crítica e estética), contextualizar (relações entre arte e outras áreas do conhecimento) e fazer (a prática artística). Está fundamentada, por Ana Mãe Barbosa, em três abordagens epistemológicas: *Escuelas ao Aire Libre*, no México; *Critical Studies*, na Inglaterra (Rod

1 Professoralidade é um termo trabalhado por Marcos Vilela Pereira, em sua tese de doutorado: *A estética da professoralidade, um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUC, 1996.

2 Sobre o MEA, ver: “Noemia e o Movimento Escolinhas de Arte”. In: FRANGE, L.B.P. *Noemia arela e a Arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. E ainda: “Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?”. In: BARBOSA, A.M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-47.

3 Sobre esses termos existe hoje, no Brasil, uma bibliografia significativa de livros, dissertações e teses (ainda não publicadas), anais de congressos, como os da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb); os da Associação Nacional de Pesquisadores em Arte e Publicações (Anpap) de encontros e materiais de instituições culturais.

4 PIMENTEL, L.G. *Limites em expansão, licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999, p. 97.

5 Sobre os PCN ver considerações em: TOURINHO, I. “Transformações no ensino de arte: algumas questões para uma reflexão conjunta”. In: BARBOSA, A.M. (Org.). *Op. cit.*, p. 27-34.

Taylor) e DBAE (*Discipline Based Art Education*), nos Estados Unidos⁶ (Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith, Marjorie Wilson, entre outros). Um grande número de abordagens (com diferenças conceituais) enfoca o Olhar⁷ e a Leitura de imagens. Estudar as leituras visuais é necessário após um excesso de “releituras” (termo vindo, entre muitos de nós, arte-educadores, de “des-leituras” rápidas e rasteiras).⁸

Leitura de imagens a partir da sociossemiótica propõe a construção de leitores de imagens num contrato-comunicativo. A arte é considerada como linguagem em seus percursos sintáticos e semânticos, que geram sentidos nas relações concomitantes entre plano de expressão e plano do conteúdo, imbricadas nas dimensões culturais e sociais⁹.

O olhar seleciona, organiza, discrimina, associa, classifica, analisa, constrói sentidos. A formação de um primeiro olhar, seguido de muitos outros olhares é caminho para promover a cidadania cultural e o direito de acesso aos bens culturais. É o primeiro passo para um olhar expandido para todos os sentidos, como diz Merleau-Ponty, há um olhar-corpóreo. A leitura de imagens, enriquecida pela análise, estimula a criação. Olhar é tornar-se imagem¹⁰.

Algumas variáveis acabam impulsionando, ainda mais, a necessidade de aprofundamento, como o “boom de arte-shows” e a mídia convocando cada vez mais um grande número de pessoas¹¹ para as “visitações” às exposições. A Alfabetização Visual é uma proposta de conhecimento visual, inter-relacionando análises formais, diferentes contextos e a recepção da obra de arte. Trabalha com códigos e decodificação buscando o significado da obra.¹² No entanto, muitos educadores trabalham a alfabetização visual apenas como “codificação e decodificação”, e ainda, como “recepção”, ficando trabalhada apenas a expressão, sem chegar ao conteúdo,

6 Ver: “Fundamentação do trabalho de arte-educadores realizado na Mostra”. In: RIZZI, M. C. de S.L. Olho Vivo. *Arte-Educação na Exposição Labirinto da Moda: uma aventura infantil*. São Paulo: ECA/USP, 1999. (tese de doutoramento).

7 Sobre o olhar e leitura de imagens ver: BUORO, A.B. *O olhar em construção, uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

8 Sobre releituras ver: “Leitura e releitura”. In: PILLAR, A.D. (Org.). *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 9-21. Ver ainda: “Outras maneiras de ver Mondrian e universos pessoais”. In: FRANGE, L.B.P. *Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica*. São Paulo: AnnaBlume/Uberlândia: EDUFU, 1995, p. 148.

9 Ver: OLIVEIRA, A.C. de. “As semioses pictóricas”. *Face: revista de semiótica e comunicação*. São Paulo: PUC/COS, v. 4, n. 2, nov. 1985.

10 Ver: BUORO, A.B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: EDUC, Fapesp, Cortez, 2002.

11 Mais de 160.000 pessoas visitaram a Exposição Os Guerreiros de X'i an e os Tesouros da Cidade Proibida (em São Paulo). Seriam pessoas seduzidas pela arte e o que ela nos mostra, diz, afirma ou provoca?

12 BARBOSA, A.M. “As mutações do conceito e da prática”. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Id.*, p. 13-25.

priorizando os aspectos formais e estruturais, sem ver a obra em sua inteireza relacionada a percursos, pessoas e grupos culturais e sociais.

Ser alfabetizado é entender o significado e senti-lo dentro do contexto. É ser atravessado por esse significado, ser perpassado pela experiência pessoal e pelas experiências coletivas. A manipulação de imagens e o diálogo entre os meios “tradicionais” e os eletrônicos permitem o acesso à desconstrução para uma construção outra e, portanto, à criação.¹³

Alguns educadores priorizam o que denominam como Percursos Educativos com obras de arte abrangendo sentidos variados: plásticos, poéticos, críticos, culturais, temporais, locais, universais. As experiências com a arte postulam: parar, olhar, sentir, questionar, investir em atitudes investigativas. Formar pela arte é uma experiência transcultural, crítica e poética.

A Mediação envolve dois pólos que dialogam com um terceiro, o mediador. São projetos para interlocuções entre objeto de conhecimento, professor, aprendiz, arte, culturas. O projeto em ação do professor se configura como uma prática investigativa e mediadora que incorpora a qualidade estética e se traduz na experiência visível e refletida, avaliada e replanejada.¹⁴

A mediação é comunicação, interatividade, incluindo a mediação tecnológica – rede de relações e pensamento contextual em constante transformação. A *internet* permite diálogos coletivos numa importância de atitudes criativas, culturais, políticas e críticas. As criações computacionais e multimidiáticas são artes de interações, do *vir-a-ser*. As autorias são co-partilhadas com engenheiros, físicos, matemáticos, técnicos. As tecnologias digitais propiciam a participação, a comunicação, a interatividade.¹⁵

A interdisciplinaridade é uma questão de mudança de atitude frente ao conhecimento, é uma concepção unitária e integral do ser humano.¹⁶ A

13 PIMENTEL, L.G. “Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte”. In: BARBOSA, A.M. (Org.). *Id.*, *ibid.*, p. 113-121.

14 MARTINS, M.C. et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e compreender arte*. São Paulo: FTD, 1998.

15 DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI, a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997.

16 Ver: FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1992.

interculturalidade implica uma inter-relação e reciprocidade entre culturas, enfatizando a estética do cotidiano, reforçando a idéia de diversidade, da multiplicidade e da heterogeneidade de perspectivas.¹⁷

Olhar para as pessoas especiais/diferentes pelo ângulo das potencialidades e não pelo ângulo das deficiências é investir nas inclusões culturais, é ir além das inclusões sociais. A Educação Especial, dentre outras abordagens, vem propondo um olhar antropológico da cultura; a valorização nas singularidades; uma mudança das atitudes de estranhamento diante das desigualdades gritantes em nossa sociedade; o reconhecimento da heterogeneidade de qualquer grupo humano.¹⁸

Ao lado dessas atitudes investigativas há uma experiência que vai se sedimentando e nos “obrigando” a maiores aprofundamentos entre arte e ensino & arte em nossas vidas. A ação educativa em arte é território de interações e diálogos que permitem revelar a arte como sistema de relações estéticas e estésicas (sentidos-sentidos), na escola e nos centros de cultura.¹⁹ A arte-educação é epistemologia da arte, são interlocuções entre as teorias da arte e as teorias do ensino-aprendizagem no intuito de compreender a arte e suas afirmações/provocações.

Arte é cognição, interalteridades e interculturalidades. As idéias só têm valor e sentido para o ser humano quando podem ser compreensíveis e possibilitam uma interatividade com o mundo da natureza e o mundo das culturas. O conhecimento em arte é, para mim, fundamentalmente uma questão de visibilidades, além das visualidades. *A arte não representa o visível, a arte torna visível*, conforme afirma Paul Klee.

E, também, como diz Merleau-Ponty, *a pintura jamais celebrará outro enigma a não ser o da visibilidade*. A partir dessas rápidas considerações, nós, professores de arte, podemos construir espaços e tempos para uma ética da arte na escola junto a uma ética, estética e estesia de presença no mundo – olhares-corpóreos para a arte e com a arte na vida-em-vivência.

17 RICHTER, I. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais*. Campinas: Mercado Aberto, 2003.

18 AZEVEDO, F.A.G. “Multiculturalidade e um fragmento da história da Arte/Educação Especial”. In: BARBOSA, A.M. (Org.). Op. cit., p. 95-104.

19 Centros de Cultura são espaços de encontros com obras, trajetórias de artistas e de pessoas, cotidianos, comunidades e mundos vividos, imaginados e em-vivência.

Parte 2: Reflexão sobre a formação de professores, alguns caminhos

A criação artística colabora, de maneira privilegiada, com a elaboração da questão do SER e com a expressão do SENTIDO DE MUNDO.

Georges Didi-Huberman

A relação entre *visualidade e visibilidade* é uma das maneiras de ir além de uma primeira visada, rápida, de fácil apreensão, enganosa e enganadora. A visibilidade se dá pelos olhares adensados em busca da significação: a busca do ato de escuta perante a obra; a fala e voz do artista, pela e na imagem; as conexões com outros textos visuais do artista e outros textos visuais de outros artistas; as conexões espaciais e temporais. Nesse sentido, concordo com Paul Klee: *A arte não representa o visível, a arte torna visível.*

As relações entre o *cognoscível* e o *sensível* necessitam estar nas proposições curriculares:

- o cognoscível, a ser trabalhado na arte em relação com as culturas, com a filosofia, antropologia, sociologia, história, conteúdos imbricados, aos quais chamamos de transdisciplinaridades;
- o sensível, a ser trabalhado na arte e nas dimensões do Ser: inquietações, memórias, desejos, afetos e perceptos. As formas são estruturas de ações e de pensamentos materializados, são corpos-matéricos, são pessoas-Arte, como nos afirma Merleau-Ponty: *emprestando seu corpo ao mundo é que o pintor transforma o mundo em pintura ... meu corpo é vidente e visível*²⁰. Isto significa que sou na forma, me mostro nela e deixo inúmeras visibilidades nela e através dela. No sistema educacional precisamos investir na construção dessas relações entre o cognoscível e o sensível. Segundo Jacqueline Chanda, *compreender a filosofia estética de uma cultura que gerou uma obra de arte significa olhar para aquele objeto através da epistemologia daquela cultura*. Para mim, isso quer dizer atuar nas dimensões intervalares das culturas: as intraculturas (as dimensões de uma pessoa), as entreculturas (dimensões entre pessoas), e as interculturas (dimensões intervalares existentes nas suas dimensões anteriores, ou seja, o que se gesta e/ou se constrói de conexões das tessituras de intervalos).

20 MERLEAU-PONTY, M. "O olho e o espírito". In: MERLEAU-PONTY, M. *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 88.

As *subjetivações* & as *objetivações* constituem as alteridades. As alteridades, por sua vez, são constituídas de “pessoalidades e de sujeitidades”, a pessoa em um tempo e em um espaço em relação com outras pessoas, em outros tempos e em outros espaços. “Pessoalidade” é a pessoa com suas histórias, memórias, vontades, frustrações, desejos-desejantes, esperas, apostas – jeitos de ser. “Sujeitidade” é essa pessoa sociopolítico-cultural adensada de “mils” possibilidades de Ser e Pessoa-que-se-faz-Ser. O SER se institui no EU, uma sociabilidade e uma sustentabilidade “de si no outro”, em co-partilhamentos de corpos, em outro *CORPUS* – a Arte na vida. ARTE é criação, é invenção efetivada. ARTE é conhecimento. Arte é, de certa forma, a “antidisciplina” na escola, ela está entre limites e potencialidades de ser “Coisa” e ser SER-Humano a se mostrar e se fazer ver nos objetos e nas situações, nas instaurações, como diz Tunga, ao invés do termo “instalações”, usado nas artes visuais.

As licenciaturas em artes visuais poderiam enfatizar pesquisas em:

- conteúdos da arte, do sistema da arte e de tessituras intervalares;
- conteúdos das culturas pelas histórias de vida das pessoas daquele grupo (professores, alunos, técnico-administrativos, pessoas da comunidade escolar e das famílias dessa comunidade);
- formação crítica permanente entre arte e saberes (quer sejam, ou não, os “instituídos”);
- arte nas contemporaneidades, quer dizer, os mundos cotidiânicos e suas complexidades, desafios e potências, frestas e fissuras.

Levanto, para pensarmos, algumas expressões retiradas dos currículos das licenciaturas em artes plásticas ou visuais:

- cursos ancorados em disciplinas das “belas artes” e na Lei 5.692/71 (que fez nascer as licenciaturas curtas), geram as desposseções na arte e da arte na vida;
- as particularidades sem especificidade da própria arte;
- a disciplina “folclore” tem sido uma “exotização” de quem somos e como somos;
- a disciplina chamada “análise e exercício das técnicas e dos materiais expressivos”, separa a estrutura de seus conteúdos (como se isso fosse possível);
- informações conteudísticas (excessos de disciplinas, um saber falso, de contagotas sem formar uma gota sequer);
- fragmentos, “partes sem um todo” – despedaços da arte e das pessoas.

A relação de termos, a seguir, foi feita a partir de análises de “grades” curriculares e são expressões complexas a serem trabalhadas e ressignificadas porque estão indevidas e são negações de uma educação emancipadora, estética, ética e estésica:

- *habilitação* (?) escolhida... Profissional *habilitado* (?). A arte não é “habilidade”, mas uma dimensão humana de criação, compreensão e ressemantização da vida e das relações interculturais;
- *fortalecer a índole* (?) da pesquisa. A pesquisa não acontece por “índole”, mas com atitudes investigativas, muito menos pode ser “fortalecida”. A pesquisa é encontro entre inúmeras buscas. Cada um gera, incessante e permanentemente, outras buscas;
- *atividade resultante* (?)... *Resultado esperado* (?). “Resultados esperados” fazem parte de outras dimensões do conhecimento, não da arte. E arte também não é “atividade”, é dimensão humana, de criação do não-existente;
- o curso *possibilita atividades* (?) de criação. Criação não é “atividade”, mas conteúdo inventivo que mostra uma pessoa em seus estados-de-ser;
- *transmitir* conhecimentos (?). Conhecimentos não são “transmissíveis”. São construídos com muita ousadia, inventividade e percursos densos, intensos e saborosos de trabalhos;
- *passar experiências* (?). Experiências não são “passáveis”, mas momentos vividos e adensados no corpo-pessoa, momentos intensivos de experimentações a serem significativos;
- *promove a supervisão* (?) didático-pedagógica do curso. Um projeto é coordenado, é trabalho de equipe e não “supervisionado” e nem “promovido”;
- *conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências* (?). A arte não é “meio” e nem “suporte”, mas conteúdo e subjetivação coletivizada;
- *novas ferramentas auxiliares* (?) à *prática artística enriquecedora* (?), *exercício de atividades* (?) de enriquecimento cultural. Nesta frase, a passividade fica instalada em “auxiliares” e em “enriquecedora”. As ferramentas, na arte contemporânea, são constituintes de uma trajetória do artista ou do estudante de arte e a prática não é de “enriquecimento”, muito pelo contrário, é de desafios, de angústias, de desconstruções para que possam haver construções outras. Arte não é atividade. É dimensão de existência, novamente insisto, arte é vida-em-vivência e em constantes perdas e invenções, para perdas e buscas outras;

- construção *progressiva* (?). Esse raciocínio vem do positivismo. A construção é construtivação permanente;
- comprometimento com *valores inspirados da sociedade democrática* (?). Valores não se inspiram, valores são construídos por grupos de comunidades diversificadas. Cada um de nós é, concomitantemente, muitas comunidades (dependendo do lugar em que habitamos um dado momento sociocultural);
- folclore-complexo cultural *espontâneo* (?). Folclore é palavra que remete a estrangeirismos, a exotização. E, mesmo se assim considerado, não é espontâneo, pois mostra e é maneira de ser de uma determinada comunidade;
- *atividades de suporte* (?) em *setores da sociedade* (?) como *mediadoras de eventos* (?). Arte não é atividade, nem suporte, nem eventos. “É-vento”, já passou. Arte é uma manifestação humana. Os eventos se dão noutros campos e nada contra eles, muito pelo contrário;
- *incentivar a simbolização consciente* (?) como celebração da vida. O que seria “incentivar a simbolização consciente? E ainda, “como celebração da vida?”;
- *proporcionar a conquista* (?) da significação da produção artística. Significação não se conquista, é trabalho árduo e de muito tempo. É construção assumida, co-partilhada e efetivada;
- *a forma humana como veículo expressivo* (?) nos seus vários contextos. O ser humano é expressivo ao se mostrar, na arte, em suas produções. O “veículo” é de extrema passividade, não sendo o caso da arte;
- *beneficiando* (?) nossos alunos. Escola não é espaço de “benesse”, mas de diálogos desafiadores, instalando a dúvida com respostas para novas indagações;
- *prestar serviços à comunidade* (?) como educador de arte. O artista e o professor de arte não “prestam serviços”, mas provocam, dialogam, desafiam, abastecem a si e a outras pessoas na busca da arte e seus inúmeros significados.

O enfrentamento, a partir dessas considerações, é conceitual entre as nossas visões de “bacharetagens e os licenciados” (segundo Irene Tourinho, professora da UFG). Poucos, dentre os cursos de licenciatura atualmente propostos, têm adensado a compreensão da arte. Precisamos aprofundar as críticas aos bacharelados e às licenciaturas e suas informações generalistas e rasantes. O professor, em muitos momentos, ainda é o “proponente”. E o aluno, por sua vez, ainda é o “obediente”.

Numa proposta contemporânea, alunos, professores, técnico-administrativos, ex-alunos e comunidades – toda uma equipe – tem que ser propositora e cúmplice de uma e das muitas processualidades. Todos têm que enfrentar as dicotomias entre fazer-arte e pensar-arte e transformá-las em complementares:

- de fazer-pensar-saber;
- de fazer-saber;
- de saber-fazer e pensar criticamente os saberes com sabores;
- de saber-fazer-ser nas artes visuais, na vida, nas culturas e no mundo.

Os saberes da arte são sabores ácidos, adocicados, belos-horrorosos, deliciosos, inter-relacionando arte & estética & estesia, todos constituintes que tornam visível tanto a expressão quanto o conteúdo.

A cultura das imagens abre as portas para uma crise da visibilidade, dificultando não apenas a percepção das facetas sombrias, mas até mesmo por saturação, aquelas mais iluminadas... Os olhares são cada vez mais indiferentes, progressivamente cegos... Como o alimento das imagens é o olhar e como o olhar é um gesto do corpo, transformamos o corpo em alimento do mundo das imagens. Quanto mais vemos, menos vivemos, quanto mais vivemos, mais necessitamos de visibilidade. E quanto mais visibilidade, tanto mais invisibilidade e tanto menos capacidade de olhar. Assim, o primeiro sacrifício desse círculo vicioso termina por ser o próprio corpo, em sua complexidade multifacetada, olfativa, auditiva, performática e proprioceptiva.²¹

Na maioria dos bacharelados há uma distância entre a arte e a compreensão da arte, entre textos visuais, verbais e sincréticos. As discussões sobre a compreensão da arte têm ficado para os professores, como se isso fosse “Uma Verdade” (?). O artista é um ser inquieto, inventa porque está insatisfeito, inventa por necessidade das rupturas. Os artistas estão na escola porque são profissionais da arte, como diz Renina Katz: *entrei na universidade como artista, me tornei professora de arte*. Na maioria das licenciaturas há uma distância entre os artistas e seus *ateliês*. O futuro professor, em grande parte dos cursos de arte, minora a processualidade dos artistas e a inventividade da arte.

21 BAITELLO JUNIOR, N. “O olho do furacão. A cultura da imagem e a crise da visibilidade”. *Revista Virtual GHREBH*. São Paulo: CISC, 03/03/2003. (internet)

A escola é espaço e tempo de gestações de inventividades da arte na vida e da vida com arte. Essas proposições podem ser vistas, por exemplo, na trajetória de Lygia Clark que propõe *a vida como obra de arte*.

Paulo Freire afirma que *Os sonhos são projetos pelos quais se luta*. Um curso de licenciatura em Artes Visuais, no início desse 3º milênio, pode ter como conteúdos possíveis a construção de uma *práxis* da educação em arte, uma educação dos sentidos-sentidos, dos sentidos significativos que aprofundem as percepções, os entendimentos e as múltiplas significações na complexidade da arte e do mundo contemporâneo, incluindo, enfaticamente, o silêncio e a escuta, as experiências e seus percursos de acontecimentos interligados, questionados e adensados de significações.

Os Conteúdos da Arte se constituem de teorias da arte e do sistema da arte; espaços-lugares-ambientes de criação com análises constantes; são experiências compartilhadas de compreensão e de significação, são avaliações propositivas, mas, muitas vezes, têm deixado ao largo as pessoas e as tessituras intervalares entre Coisas, Pessoas e Mundos.

Segundo Agnaldo Farias,

[...] cada obra de arte é em si mesma um sinal de descontentamento. Todo artista, diversamente do comportamento-padrão, em vez de simplesmente satisfazer-se com as obras já existentes, de ficar extasiado pela leitura de um livro, pela contemplação de uma pintura ou pela audição de uma música, prefere ir além: prefere produzir mais um livro ou pintura ou obra musical. Sintonia de uma insatisfação, cada obra de arte traz embutida uma crítica à própria noção de arte e pode mesmo modificar aquilo que entendemos por arte.²²

As licenciaturas em Artes Visuais têm de incorporar e enfatizar esses desafios e tecer, conjuntamente, outros fios.

Uma licenciatura em Artes Visuais é uma força latente e uma proposta curricular de transformação de “realidades” em atos, é *corpus* de consistências e resistências para transformar uma vontade inovadora, audaciosa, coerente, em ARTE, em experiências significativas para as pessoas. A arte fala, diz, e precisamos escutar as maneiras de sua organização para dizer o que ela nos fala, assim como escutar o que nos dizem os artistas, suas produções e proposições inquiridoras.

22 FARIAS, A. *Arte Brasileira Hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 14.

O artista enfrenta o desafio “desenhar e desenhar-se”, que são as ousadias permanentes da criação. Ele trabalha num campo “pessoal” movido e abastecido pelo coletivo. Somos socioculturais, as trajetórias são, portanto, pessoais e coletivizadas. O conceito de desenho, ainda como *mimeses*, é um dos maiores entraves nas “grades curriculares” (?) dos cursos; a sua dependência e não-autonomia minora a arte e as estruturas formais de pensamentos e saberes inquietos. O desenho está pensado (aqui) como “desenhamento”, uma condição de estrutura visiva e cambiante, inventada por uma pessoa e a nós mostrada para que, com ela, possamos conversar.

O professor de arte professa e constrói sua professoralidade na relação entre o sistema escolar e o sistema da arte. As trajetórias, mais uma vez, são coletivas. O professor se realiza na sala de aula, se abastece dos desafios coletivos seus, dos alunos, dos sistemas da arte e da escola, e nas comunidades com as quais está envolvido. Isto é, além de “uma comunidade escolar”, um curso não pode ser, portanto, concebido apenas pela comunidade acadêmica (esse tem sido um, dentre outros, de nossos grandes equívocos no ensino da arte).

A escola é propulsora do processo de transformações cultural, educacional, política e ética das pessoas. Os ateliês, os laboratórios, as salas de aulas são espaços de encontros e desencontros para encontros outros. Aqui podemos lembrar algumas experiências recentes: o professor-visitante-artista num ateliê dentro do espaço escolar; o artista-visitante na Escola de Belas Artes da UFMG; a proposta de Rod Taylor em Wigan, Inglaterra, do artista-residente na escola; as escolas de Reggio Emilia, na Itália, em que cada uma tem um artista ou um artesão trabalhando ora ao lado, ora junto com os alunos. Os trabalhos de final de curso precisam abrir espaços e ter defesas publicizadas junto a profissionais da arte, artistas e junto a profissionais do ensino de arte, os professores-pesquisadores de arte e sobre a arte.

Uma proposta curricular poderia atuar no cognoscível e no sensível. A escola é lugar de síntese entre cotidianidades e rupturas. É espaço do intervalar, do inesperado na espera; é espaço e tempo da criação. A escola é espaço educativo-social da condição humana.

A construção de uma proposta curricular em artes visuais é uma gestão co-partilhada entre pessoas e culturas; é projeto de autonomia; é campo de avaliação permanente e propositora para outras mudanças da escola, das pessoas, das comunidades e de sociedades.

Referências

ARAÚJO, O.T. de. *O Olhar amoroso*. São Paulo: Momesse, 2002.

_____. “Um percurso pessoal e prazeroso”. In: *Espelho selvagem: arte moderna no Brasil na primeira metade do século XX: Coleção Nemirovsky*. São Paulo: MAM, 2002.

BARBOSA, A.M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BASBAUM, R. (Org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

BRITO, R. *Neoconcretismo brasileiro, vértice e ruptura do processo construtivo brasileiro*. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

BUORO, A. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte*. São Paulo: EDUC/Fapesp/Cortez, 2002.

CHIARELLI, T. *Arte brasileira internacional*. São Paulo: Lemos, 1999.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.

FRANGE, L.B.P. *Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica*. São Paulo: Anna Blume/Uberlândia: EDUFU, 1995.

_____. *Noemia Varela e a Arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editorial, 1995.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

REY, S. “A colocação do problema: arte como processo híbrido”. In: BRITES, B. (Org.). *O meio como ponto zero. Metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

ROLNIK, S. “Cartografia sentimental.” In: *Roteiros... Roteiros... Roteiros... Roteiros... Roteiros... Roteiros... Roteiros... Roteiros... 24ª Bienal de São Paulo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

3. Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação¹

Ingrid Koudela*

A questão da terminologia sempre gerou muitas polêmicas na área de conhecimento a que denominamos Teatro na Educação. Em outros países, termos como *Creative Dramatics*, *Drama in Education*, *Child Drama* e outros se sucedem no decorrer de sua história.

Em função disso, faz-se necessário historicizar o binômio Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação, através do qual identificamos o nosso Grupo de Trabalho da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), que focaliza a criação e a difusão do conhecimento teórico-prático em teatro, tendo como fórum os debates e discussões resultantes dos GTs da entidade, organizados em congressos bienais.

A consolidação dos GTs como eixo estruturante da Abrace é de notória relevância, já que, em seu âmbito, foram efetuados avanços significativos, realizando avaliações e prognósticos.

No início da década de 1970, eu utilizava a grafia Teatro/Educação. A barra buscava deixar em aberto relações a serem tecidas através do binômio. Com a tradução do termo *Art Education* para o português, oriundo da área de artes visuais nos EUA, passamos a grafar Teatro-Educação, termo que se tornou corrente durante toda a década de setenta nos congressos da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e da Associação de Arte-Educadores de São Paulo (Aesp), dos quais vínhamos participando. O anglicismo é evidente, mas foi largamente utilizado. O termo Arte-Educação passou a ser utilizado de forma genérica, sendo as áreas de conhecimento do Teatro, da Dança, da Música e das Artes Visuais concebidas como *linguagens*. Embora esta questão dificilmente encontre unanimidade, temos o exemplo dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) na área de arte, que apontam para ela, tornando-a contemporânea e palpitante.

O batismo de Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação do nosso GT na Abrace buscou incorporar as novas dimensões da pesquisa que vem sendo realizada na área, tendo em vista evitar a camisa de força gerada por uma visão estreita dos

¹ Mesa-Redonda Tema: Pesquisas em Ensino de Arte no Brasil.

* Professora Doutora. Escola de Comunicação e Artes, USP.

conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia de nossa área de conhecimento no teatro.

O termo Pedagogia do Teatro é utilizado em diferentes contextos. Eugenio Barba faz uso dele em *A Arte Secreta do Ator* (Hucitec, Unicamp, 1995) e, no contexto alemão, a *Theaterpädagogik* é a denominação dada ao campo teórico-prático do teatro, com vistas à sua articulação com a pedagogia e a educação. A revista especializada que traz artigos com diferentes vertentes e abordagens era chamada, inicialmente (década de 1980), *Lehrstück... Theater... Pädagogik* (Peça... Didática... Teatro... Pedagogia). As reticências no título buscavam, claramente, indagar e deixar em aberto as relações a serem estabelecidas. Evidencia-se que o ponto de partida é brechtiano, embora a tradição do *Lehrstück* possa ser reportada até Lessing e o classicismo alemão. Na década de 1990, a revista assume a denominação *Zeitschrift für Theaterpädagogik* (Revista para a Pedagogia do Teatro) legitimando, dessa forma, essa área de pesquisa.

O dicionário

Concebido como instrumento de trabalho para orientação na área da *Theaterpädagogik*, que teve na última década um grande desenvolvimento e é concebida, cada vez mais, como disciplina autônoma na Alemanha, incorporada em diferentes sistemas organizacionais e de formação, o *WÖR/TER/BUCH DER THEATER/PÄDAGOGIK* Berlin: Scribni-Verlag, 2003. (KOCH, GERD E STREISAND, MARIANNE (Org.)) é a primeira publicação dessa natureza em língua alemã.

Proporcionando uma perspectiva da multiplicidade de abordagens, métodos, procedimentos e suas formulações teóricas e históricas e apontando para o caráter interdisciplinar da *Pedagogia do Teatro*, incorpora temáticas que alcançaram projeção significativa no discurso internacional e que pertencem aos conhecimentos reunidos na área.

O Dicionário traz verbetes escritos por 140 autores, sendo os conceitos oriundos de diferentes contextos culturais, tais como *Animation* (animação), *Warming Up* (aquecimento), *Stegreif* (improvisação), *Statuentheater* (teatro imagem), *Ästhetische Bildung* (formação estética), *Spiel* (jogo), *Psychodrama* (psicodrama), *Rollenspiel* (desempenho de papéis), *Prozess und Produkt* (processo e produto), *Performance* (performance), *Lehrstück* (peça didática), *Contact Improvisation* (contato improvisação), *Drama in Education* (drama na educação), *Konstruktivismus* (construtivismo), entre outros.

Há, também, verbetes que se referem a autores, oriundos de várias disciplinas, o que condiz com o objeto da Pedagogia do Teatro, na prática e na teoria, que se caracteriza como disciplina de integração entre os pólos teatro e pedagogia, bem como de disciplinas limítrofes. Nesse sentido, o Dicionário traz o desafio de constituir-se como um programa de pesquisa em Pedagogia do Teatro. Entre os autores, sobre os quais é apresentada uma breve biografia, encontramos Rudolf Steiner, Jacob Moreno, Richard Schechner, Bertolt Brecht, Rudolf Laban, Augusto Boal, John Dewey, Viola Spolin, entre outros.

Drama in education

Outro verbete que merece comentário mais detalhado é *Drama in Education* (drama na educação), cujos princípios metodológicos foram desenvolvidos desde a década de 1950 na Inglaterra. Também nos Estados Unidos, no Canadá e na Austrália esta concepção didática representa uma especialização do *Educational Drama* (drama educacional). Na Europa, o DIE (*Drama in Education*) foi divulgado especialmente nos Países Baixos e Escandinávia. Através do trabalho da inglesa Dorothy Heathcote, o *DIE* se impôs no espaço lingüístico anglo-saxão, encontrando ingresso como metodologia no currículo da escola oficial. Outros representantes são Galvin Bolton, Richard Courtney e Peter Slade.

Em seu esboço para uma *Education in Drama* (educação através do drama), David Hornbrooks contesta a didática do DIE, definindo o Drama como uma disciplina artística e analisando esse processo educacional como parte da formação estética, o que vem a corroborar com as posições largamente defendidas nos últimos anos no Brasil.

O campo epistemológico

O intuito de incorporar reflexões e indagações sobre a Pedagogia do Teatro visou não apenas a ampliar o espectro da pesquisa na área, trazendo para a discussão os Mestres de Teatro – dramaturgos, teóricos e encenadores –, como também fundamentar a epistemologia e os processos de trabalho do teatro, inserindo-os na história da cultura. Acredito que essa dimensão nos permita escapar do risco de reducionismos e camisas de força didáticas, entendendo o ensino do teatro na sua complexidade.

Formação de Professores de Arte Novos Caminhos

Mediador:

Aldo Victoriano

1. Formação de Professor@¹ de Arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade ²

Lucia Gouvêa Pimentel*

Resumo

A elaboração de um currículo para formação de professor@s de arte tem como premissas mais que normas legais. É necessário que sejam levadas em conta as contextualizações de como se pretende realizar essa formação e das condições em que esse ensino vai se realizar, bem como que o currículo proposto tenha condições de preparar @ alun@ a preocupar-se com sua formação continuamente. Parte-se, ainda, do princípio que um curso de arte forma artistas; alguns(mas) serão professor@s, outros não.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Licenciatura em Artes Visuais; Currículo; Formação de Professor@s de Arte.

¹ A grafia @, neste caso, refere-se ao masculino e ao feminino.

² Mesa-Redonda Tema: Cursos de arte: novos caminhos.

* Professora e Vice-Diretora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG). Bacharel e Licenciada em Belas Artes (EBA/UFMG), Mestre em Educação (FAE/MG) e Doutora em

Introdução

Conhecer é uma construção e não uma aquisição. Supõe oportunidade de ter acesso à informação e supõe um movimento interno que torne significativa essa informação para que possam ser tomadas decisões não a partir do que está na moda ou do que outras pessoas fazem, mas com base nos pensamentos e na autonomia da vontade pessoal. Os saberes são construídos a partir do conhecimento. Os saberes em arte pressupõem, portanto, um trabalho de informação e de conhecimento – a cargo do ensino de arte – que faz parte do trabalho de educação em arte.

É muito importante pensar e discutir o porquê do ensino de arte na escola. Uma das questões é entender a justificativa para serem incluídas aulas de arte na Educação Básica. Na maioria das vezes, o ensino de arte, nas escolas, tem como objetivos: desenvolver a criatividade, permitir a auto-expressão e ajudar a sociabilidade. Não há, normalmente, o registro *a priori* de que o objetivo das aulas de arte é ensinar e aprender arte.

Arte, na escola, é a oportunidade de uma pessoa explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos. Proporciona meios de conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar em um contexto de apreciação e valorização. Para que isso ocorra, é preciso que o ensino de arte possibilite a tod@s @s alun@s a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte.

A escola, sendo lugar social de construção do conhecimento, de aprender e de ensinar, deve contribuir para promover o pensamento e construir conhecimento nas áreas nela presentes. Tem-se, pois, que arte está presente no currículo escolar porque é uma área de conhecimento e como área de conhecimento tem que estar na escola da mesma maneira que as outras áreas estão.

Sabemos, através de estudos que vêm sendo desenvolvidos em diversas partes do mundo, inclusive aqui no Brasil, que existem ações inteligentes, ações mentais, que só podem ser feitas a partir de determinados raciocínios em arte, assim como existem algumas que somente são feitas a partir de determinados raciocínios em história, em matemática etc. Portanto, temos diversas áreas de conhecimento presentes na escola porque as formas de pensar são diferentes e peculiares a cada área.

Arte/Educação (ECA/USP). Membro da Amarte (Associação Mineira de Arte/Educação), da Faeb e da InSEA. Coordenadora da Coleção Arte & Ensino (Editora C/ARTE-BH) e membro do Conselho Editorial da Revista Art&. luciagpi.bh@terra.com.br e luciagpi@ufmg.br.

Arte relaciona-se com registros diversificados e com a imaginação estética desses registros, que podem ser tanto gestuais quanto gráficos, sonoros, virtuais, espaciais etc. A dificuldade que se tem de entendimento da arte contemporânea está muito relacionada a uma capacidade que normalmente não desenvolvemos, que é a de pensar registros. Os registros podem ser vários e não padronizados. Dentre os registros possíveis, as referências visuais, sonoras, gestuais e comportamentais estão à disposição de todos e, cada vez, mais direcionados à criança e ao jovem. Entender registros, contextualizá-los e recontextualizá-los e pensar novas possibilidades para eles é importante para a formação de crianças e jovens. Note-se que não estamos nos referindo à comunicação visual, mas ao desenvolvimento e criação de repertório imagético.

O fato de, na escola, não serem trabalhados conteúdos de arte tem como consequência maior massificação e alienação, porque tiramos das crianças e jovens as chances de conhecer novas possibilidades de trabalho em arte, de pensar o que há de desafio em uma imagem, um gesto ou um movimento e de imaginar como se expressar em uma imagem, um gesto ou um movimento.

Ensinar arte é uma tarefa extremamente complexa, porque lidamos com questões materiais, instrumentais e conceituais do que seja aprender e ensinar arte, do que seja a própria questão da área do conhecimento *arte* e, inerentemente, com a questão emotiva, sensível dos alunos. Essa tarefa, que é complexa, necessita de uma preparação bastante profunda e constante para poder ser bem sucedida. Por isso, a necessidade de que o professor de arte tenha tempo de pensar e experimentar questões de arte e possa estar em conexão com especialistas de outras áreas de conhecimento. O produto – necessário como consumação de um processo, mesmo que não seja perene – é importante como registro do percurso dessa experiência.

A arte deve ser tratada em suas diversas facetas, como área de conhecimento, na relação com a memória e na possibilidade de pensar registros imagéticos e imaginários, com referência em seu contexto cultural. Se há algum tempo a obra de arte era obra de arte por ela mesma, hoje ela tem valor relacionado ao seu contexto cultural. Isto é extremamente importante para o ensino de arte na contemporaneidade.

O conhecimento em arte propicia a construção de novos saberes acadêmicos e pessoais para o grupo de maneira geral e para cada indivíduo em particular, podendo em muito contribuir para o compartilhamento de experiências estéticas sensíveis e significativas.

Nossas escolhas no campo da arte, seu ensino, sua aprendizagem, sua pesquisa e sua ação são fatores determinantes para que determinemos os rumos do que pretendemos que seja a arte neste início de século XXI. O ensino da arte, em todos os níveis, tem passado, ao longo dos tempos, por processos os mais diversos, quer por fatores de influência social, quer por modismos, ou pela importação de modelos sem a necessária adaptação ao contexto cultural brasileiro. E agora é o momento de pensarmos a arte como parte integrante da formação da criança e do jovem, como componente curricular e extra-curricular de construção não só de conhecimentos, mas também de cidadania.

Aqui, o problema maior se relaciona a duas lacunas: a formação de professor@s e a sala ambiente de arte. Sem professor@s especializad@s e locais adequados, o ensino de arte na Educação Básica, que deveria propiciar a@ alun@ oportunidades experienciais nas diversas formas de arte, praticamente inexistente na maioria das escolas, restringindo-se a atividades não possibilitadoras de construção de conhecimentos na área.

Considera-se que currículo é a referência social para um esforço reconstrutivo pessoal e integrado que possibilita uma atitude participativa, envolvida, emocionalmente carregada do aluno, um campo fértil para criação e construção de conhecimentos. Um currículo deve:

- ser flexível;
- trabalhar em todas as áreas derivadas do processo artístico de criação;
- pensar na perspectiva que o mundo apresenta hoje;
- compatibilizar as tendências do corpo docente com as tendências de abertura necessária, de flexibilização e de processualidade mais rigorosa;
- ser contemporâneo, ensinar ao sujeito como aprender sempre, como estudar sempre. Ainda há que se notar que a tradição de arte é dinâmica e é formada, a cada dia e continuamente, pela inclusão das tecnologias contemporâneas como acréscimo às possibilidades existentes. Além da atualização tecnológica, é preciso que as escolas tenham à disposição a possibilidade de pesquisa constante na área, por parte de professor@s. Há que se investir, portanto, na formação de professor@s para que conheçam essa área e possam instigar e propiciar vivências significativas.

O desafio diante de um material a ser trabalhado esteticamente ou de uma obra de arte já finalizada propiciam a elaboração do pensamento em que todas as forças intelectuais/emocionais agem em completude. As experiências de desenhar, pintar, cantar, dançar, apreciar, filmar, videografar, dramatizar etc. são vivências essenciais para a construção de conhecimento em arte. Não se pode pensar na formação de professor@s de arte em cursos que não tenham o tempo adequado para que essas experiências se realizem.

Saber como a arte é concebida e ensinada na escola, como se expressa em cada cultura e que significado tem para um indivíduo e para a sociedade é importante para que se possa planejar as ações necessárias para o ensino/aprendizagem da arte. Pela necessidade da especulação constante, o estudo-ação está sempre presente na arte, quer seja em sua análise ou produção.

Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que @ professor@ tenha uma base teórica que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus(suas) alun@s quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos.

Além dos trabalhos tradicionais bidimensionais e tridimensionais, em artes visuais é importante que as formas contemporâneas de expressão também sejam contempladas, tais como o grafite, a instalação e a arte digital.

O trabalho de arte digital não é chamado de 2D (bidimensional) ou 3D (tridimensional) porque é virtual. Isto porque a arte digital é de outra natureza. São obras digitais as realizadas com o uso de equipamentos que produzem imagens digitalizadas, como o computador e a câmara digital, por exemplo. Essas imagens podem ou não ser impressas em suportes tradicionais. Não é o uso de papel ou de tela como suporte o que caracteriza a impressão, quando se pensa na imagem digital. Impressão, hoje, é um dos conceitos a serem revisitados.

A tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte. Para que isso aconteça, @s alun@s precisam entender a natureza dos instrumentos de arte e os meios de escolha. Isso significa que é importante que façam exercícios para conhecer programas de tratamento de imagem, por exemplo, mas é essencial que pensem seu trabalho como sua própria produção artística, e não somente usem os recursos desses programas aleatoriamente. É importante, portanto, que @ professor@ de arte conheça e experiencie os meios digitais de produção artística, para poder fazer propostas e

aceitar propostas de alun@s, bem como para poder contextualizar adequadamente obras de arte digital.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), arte é fundamental, no processo ensino/aprendizagem de arte contemporâneo, que @s alun@s, através de pesquisas, observações, análises e críticas, possam conhecer e analisar os processos:

- d@s produtores de arte – artistas;
- dos seus produtos – obras de arte;
- dos difusores comunicacionais da produção artística;
- dos públicos apreciadores de arte no âmbito da multiculturalidade.

Quanto à expressão audiovisual, hoje, além dos tradicionais meios audiovisuais já assimilados – como a fotografia, televisão, cinema – vêm se somando outras mídias. A formatação da internet, por exemplo, tem permitido o desenvolvimento e a criação de novas formas de relacionamento e conhecimento.

Aprender/ensinar arte é, portanto, tarefa muito mais complexa que o simples ensino de técnicas ou o uso de materiais artísticos em atividades prazerosas. Exige um investimento de completude constante, para que as experiências sejam significativas tanto para @ professor@ quanto para @ alun@.

Em vista disso, torna-se premente repensar os currículos escolares de maneira geral e, principalmente, os que são responsáveis pela formação de professor@s de arte. Quais serão os conteúdos e procedimentos metodológicos que melhor poderão preparar @s alun@s para viverem em um mundo em constante mudança?

No momento em que os PCNs-Arte ainda não estão instalados no Ensino Fundamental e Médio e já estão sendo repensados – e é preciso que estejamos atent@s a isto, sob pena de perdermos o pouco que já conquistamos –, estarão os cursos de licenciatura em arte preparando professor@s conhecedor@s da área e com capacidade crítica para neles buscar não uma prescrição, mas um ponto de referência para a construção de novos conhecimentos e práticas metodológicas?

É preciso que cuidemos para que haja coerência entre a formação d@ bacharel e d@ professor@, bem como que haja respeito à área específica de conhecimento e expressão, sem detrimento das possibilidades de ação entre as diversas áreas artísticas (Artes Audiovisuais, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Parte-se do princípio que uma Escola de Arte forma artistas; alguns vão ser professores, outros não. Para

@s que fazem a opção de ser professor@, é preciso fazer a ligação entre o que é o conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua inter-relação com a formação artística d@ alun@. Assim, @ licenciad@ em arte é artista e é professor@.

Lembremos, ainda, que os desafios a serem vencidos não são os do século XXI, mas os deste início do século XXI que, portanto, se fazem presentes agora. Outras pessoas virão para dar continuidade ao que propusermos ou para mudar tudo. Isso depende de fatores externos, sim, mas também de como nos sairmos nessa tarefa. Temos que saber que as crianças e jovens são cidadãos(ãs) hoje e como tal devem ser respeitad@s. Não estamos preparando futuros cidadãos(ãs), estamos compartilhando, como cúmplices, da vida cidadã da idade que el@s têm.

O currículo da escola de belas artes da UFMG

É sabido que não se pode delegar somente ao currículo, seja ele qual for, a melhoria do ensino. Todo o contexto em que o currículo ocorre tem de ser revisto, sob pena de que também este se perca nas amarras de estruturas arcaicas. Mas considera-se que a mudança curricular, em seus conteúdos, tarefas e forma de organização, é um dos fatores que podem impulsionar uma mudança mais ampla, bem como servir de estímulo para que outras mudanças que se fazem necessárias ocorram.

A flexibilidade da estrutura curricular, sem que se descuide do aporte teórico e da reflexão sobre a prática, foi um dos quesitos mais estudados para a elaboração do nosso currículo. Sabe-se, entretanto, que não é possível a prática de uma flexibilização sem que ela seja implantada em toda a infra-estrutura que envolve a prática acadêmica.

Os aspectos da individualidade e da contextualização, a preocupação com a formação cultural d@ alun@ e sua visão de mundo, com a inovação e o desenvolvimento de potencialidades para construção de conhecimentos da cultura artística estão presentes no curso. Como já foi dito, parte-se do princípio que uma escola de arte forma artistas; alguns(mas) vão ser professor@s, outr@s não. Para @s que fazem a opção de ser professor@, é preciso fazer a ligação entre o que é o conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua inter-relação com a formação artística d@ alun@. Assim, @ licenciado em arte é artista e é professor@. Justifica-se, portanto, o sistema de um curso básico comum para a licenciatura e o bacharelado.

Assim, o foco da licenciatura em artes visuais é o conhecimento específico *Arte* integrado com conhecimento específico *Ensino*. *Arte e seu ensino* não devem ser

desarticulados na prática, mas unificados desde a construção de seu campo específico de conhecimento. Isso posto, não é desejável que se pense a licenciatura com um programa especial a ser feito após o bacharelado, mas um curso que possa ter sua especificidade atendida durante todo o percurso do aluno na graduação.

Fica claro que, durante o curso, ocorrerão momentos mais dirigidos para arte e outros mais dirigidos para seu ensino. É desejável, entretanto, que, sempre que seja possível, a inter-relação arte/ensino de arte seja estabelecida. Afinal, todos são professor@s e podem contribuir para a formação de futur@s profissionais nessa área. A estreita ligação com o bacharelado habilita @s licenciand@s para o desenvolvimento e o estímulo de atitudes criativas em seus(suas) futur@s alun@s.

A LDB sugere que @ alun@ possa fazer os dois cursos ao mesmo tempo, o que parece viável, desde que el@ permaneça mais tempo na escola. O ideal é que @ alun@ tenha, ao longo do nível básico, suporte teórico/crítico dirigido a ambos os cursos. Na fase de especialização, @ alun@ da licenciatura terá seu enfoque complementado por oficinas e laboratórios diferenciados, com prática de docência, estudos e discussões sobre educação em arte. Mas os ateliês à sua disposição serão os mesmos à disposição do bacharelado. É importante que a valorização e a qualidade de ambos os cursos seja a mesma, a fim de que a esperada competência d@ profissional formad@ seja fruto de um projeto inter-relacional alun@/professor@/instituição.

@ professor@ de arte, em qualquer nível de ensino, deve ser, primeiramente, uma pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana.

Ao se ensinar e aprender arte, é preciso que se assegure continuidade e ruptura, garantindo uma prática artística/pedagógica consistente, responsável e respeitável. Para além da inteligência e da percepção já instituídas. Rumo ao pensamento. Ao se lidar com arte, lida-se não somente com conhecimento específico, com sensibilidade e com emoção, com identidade e com subjetividade, mas também e certamente com o pensamento.

Como norteamento geral, durante todo o período de sua formação, @ alun@ estará sendo estimulad@ a fazer reflexões acerca da arte, seu estudo, sua aprendizagem e seu ensino, considerados em seus múltiplos aspectos e tendências.

Teoria e prática não serão concorrentes, mas interagentes num mesmo processo. A especulação constante, necessária tanto ao trabalho d@ artista quanto ao d@ professor@, supõe ambas. Assim, um@ professor@ da EBA/UFMG que desenvolva seus estudos predominantemente na área teórica deverá estar num ateliê

discutindo questões levantadas durante atividades práticas e vice-versa. Isso acarretará um esforço de todos, no sentido de quebrar as barreiras dos muros departamentais, além de centrar as discussões em questões de ensino, mais que nas burocráticas.

Note-se que as nomenclaturas das disciplinas, na grade curricular, são apresentadas de maneira globalizante, possibilitando flexibilidade na elaboração das ementas dos conteúdos programáticos e facilitando as mudanças sempre que se faça necessário. De acordo com as normas da flexibilização, @ alun@ poderá cursar parte de sua formação em outra escola, faculdade ou instituto que não a EBA, assim como a EBA poderá receber alun@s oriund@s de outras escolas, faculdades ou institutos.

O primeiro ano é básico. @ alun@ tem oportunidade de construir conhecimentos que serão necessários para sua formação em arte, qualquer que seja sua opção posterior por cursar uma habilitação. Cada semestre tem 315 horas de aula, perfazendo 21 créditos. Serão oferecidas duas turmas para cada disciplina (manhã e tarde), à exceção das disciplinas eminentemente teóricas, que terão turma única. Ao final do segundo semestre, @ alun@ fará sua opção por uma das habilitações oferecidas no bacharelado, ou pela licenciatura.

O segundo ano é o intermediário, em que será feita a base mais específica para a licenciatura. @ alun@ será iniciad@ nas práticas pedagógicas, tendo um conhecimento mais aprofundado dos fundamentos do ensino de arte, que lhe darão a sustentação para sua presença em sala de aula.

O terceiro e o quarto anos são de aprofundamento. @ alun@ sistematizará seus conhecimentos nas bases teóricas do ensino de arte e os trabalhará integradamente ao processo artístico de ateliê, bem como iniciará sua prática em escola de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, cumprindo 405 horas de Estágio Supervisionado. As duas últimas semanas de cada semestre serão de preparação e mostra de seu trabalho, tanto de artista quanto de professor@ de arte.

No último semestre, haverá, ainda, o Trabalho de Conclusão de Curso, que aliará suas reflexões às práticas exercidas. Esse trabalho será defendido publicamente. Durante todo o curso, @ alun@ deverá, também, perfazer 210 horas de Atividades Acadêmicas-Científicas-Culturais, à sua escolha, aprovadas pelo colegiado de Curso.

Tanto em relação a@s professor@s quanto em relação a@s alun@s, preocupamo-nos com o *ser contemporâneo*. E ser contemporâne@ é caminhar com o tempo. Supõe o presente, o agora a cada momento. Pode-se viver esse tempo passando ao largo dele ou influenciando-o, sendo influenciado e projetando-o para tempos antes e depois. Cabe a nós a decisão.

Referências

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / ESCOLA DE BELAS ARTES. *Currículo do Curso de Artes Visuais* – Bacharelado e Licenciatura. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2004.

PIMENTEL, L.G. *Limites em expansão*. Licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

2. Dança-Educação: uma contribuição da expressão corporal-dança¹

Mabel Emilce Botelli*

Resumo

Contribuição sobre Dança-Educação, apresentando o trabalho que teve seu início na *Primer Escuela Argentina de Expresión Corporal-Danza* e que está sendo desenvolvido no Brasil há dezesseis anos. Apresentação da pesquisa em Dança-Educação intitulada *Corpo Natureza: sentidos da Expressão Corporal-Dança na Natureza entre adolescentes*.

¹ Mesa-Redonda Tema: Formação de Professores de Arte: novos caminhos.

* Arte-Educadora formada pela *Primer Escuela Argentina de Expresión Corporal-Danza*; Mestre em Educação Física, UGF, Dissertação sobre Dança-Educação; professora do Curso de Dança da UFRJ; responsável pela Coordenação Artística da Companhia Cirandeira do Projeto Ciranda Brasileira realizado pelo Instituto de Arte Tear (tear@instituto tear.org.br). Responsável pela disciplina: Estágio Supervisionado em Dança Contemporânea da Escola Angel Vianna.

O estudo analisa atividades desenvolvidas no Rio de Janeiro com adolescentes junto à Escola de Arte Tear.

Palavras-chave: Comunicação; Criação; Ser.

Fico muito agradecida por ter a oportunidade de participar do XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil, que aborda questões tão significativas sobre Arte-Educação. Neste momento, quero contribuir falando sobre Dança-Educação, apresentando um trabalho que teve seu início na *Primer Escuela Argentina de Expresión Corporal-Danza* e que venho desenvolvendo no Brasil há 16 anos.

A Expressão Corporal-Dança foi um movimento de Dança-Educação criado por Patrícia Stokoe, que se iniciou na Argentina em 1950, onde ganhou ampla aceitação, expandindo-se para outros países. Resultou depois na *Primer Escuela*, um marco na Arte-Educação no país, não só formando profissionais que defenderam o espaço da dança dentro da educação formal, preocupando-se em discutir a relação da teoria com a prática, através de grupos de pesquisa que combinam arte e educação, assim como produzindo vários trabalhos escritos. Esta Escola oferece subsídios para o trabalho dirigido ao público infantil e juvenil.

Para a *Primer Escuela Argentina*, Expressão Corporal-Dança (ECD) é:

Uma das linguagens artísticas, patrimônio da espécie humana que considera a pessoa como unidade indivisível em suas áreas sensitiva, motora, psicológica, afetiva, criativa e social. Um ser que se impressiona com estímulos de seu meio, os reelabora em seu interior e os expressa em sua dança. (STOKOE et al, 1986: 2)

O desenvolvimento desta maneira de dançar compromete o indivíduo com a descoberta de quem ele é, como ele é, do que quer expressar, de quais são os caminhos para dizê-lo corporalmente. Nesta concepção de dança não se procura um corpo adestrado para responder a formas e códigos preestabelecidos. Importa, antes, despertar a atenção e o domínio do corpo, para responder aos próprios impulsos que se materializam na dança. Para que os princípios desta abordagem possam ser aplicados é indispensável integrar o desenvolvimento corporal com o sujeito como um todo. Esta perspectiva pressupõe, por outro lado, que todo ser humano pode dançar, sem distinção de idade, sexo ou situação física ou mental; todos têm o direito e a possibilidade de viver a experiência da dança.

Desenvolver a dança de cada um não significa se isolar. Como diz Herbert Read (1977), a singularidade carece de valor prático no isolamento. Segundo este autor, a formação pessoal deve ser não somente um processo de individuação, mas também de integração, de reconciliação da singularidade individual com a unidade social. A corrente de dança preconizada pela *Primer Escuela* utiliza como uma de suas fontes filosóficas o pensamento de Read. Assim, busca-se estimular a consciência de que o ser humano se completa no intercâmbio com os demais, na cooperação, no compartilhar, no respeitar-se e respeitar o outro. O ser humano não nasce pronto, ele vai se constituindo durante toda a vida, e isto acontece na troca com o meio, a partir da sua relação com as outras pessoas, outros seres e o ambiente. O ser humano é um ser cultural e social. Ele se completa na vida em sociedade. E a dança é uma das formas em que tal aspecto essencial pode ganhar espaço.

A ECD pode cumprir uma importante função educativa na formação global do ser humano, trazendo temas, conteúdos e objetivos próprios e complementares aos de outras áreas do conhecimento. Segundo a filosofia da *Primer Escuela*, educar através da dança é promover certas qualidades humanas como: desenvolvimento da sensibilidade; impulso para investigar; expressão das emoções e da subjetividade; expansão da imaginação; criatividade; prazer da beleza; ludicidade; capacidade de comunicação humana. Entre seus objetivos específicos, podemos citar o desenvolvimento da sensibilidade e percepção do corpo, da consciência, a expressão e o domínio do movimento, da criatividade e da comunicação não-verbal. Nos documentos de base da *Primer Escuela* argentina, enuncia-se:

A princípio sonhamos e lutamos por instituições educativas onde Arte e Ciência se equilibram para viabilizar um novo ser humano, desenvolvendo todas as suas potencialidades. Acreditamos em um currículo onde cada área com sua identidade e todas em sua diversidade possibilitem ao aluno sintetizar em si mesmo o 'cientista' e o 'artista'. (STOKOE et al., 1986: 1)

Entre as diversas concepções que fundamentam esta prática da dança, uma referência é Curt Sachs (1980), que escreve: “A dança enlaça a separação de alma e corpo, une a livre expressão das emoções à rigidez da conduta estabelecida, marca um nexos entre a vida social e a manifestação da individualidade (...)”. (p. 13)

No texto, o autor considera a dança um meio de ligação, adesão, reunião, de converter em unidade aquilo que está separado. Mais adiante, vincula a dança com a mitologia, dizendo:

(...) quem dança ganhará através dela poderes mágicos que o levarão à vitória, à saúde e à vida; um laço mítico que une a tribo, cujos integrantes juntam suas mãos em dança grupal, e a desenfreada dança individual, expoente da profunda devoção que o executante consagra a si mesmo”. (Idem: 14)

O autor também discorre sobre o caráter lúdico da dança, sua qualidade desinteressada, o processo criativo que ela implica. Nas suas palavras: “Libera-se o potencial reprimido e busca-se uma expressão desinteressada; (...) o dançarino se dá ao deleite supremo do jogo (...), aproximando-o da região onde a fantasia, a imaginação e a visão acordam e entram em plena função criadora”. (Ibidem)

Dançar, assim, é vivenciar a relação do homem consigo próprio, com os outros homens, com o imaginário, com o sagrado. É uma manifestação onde corpo, mente e espírito não estão separados; dançar permite um contato maior com o corpo, que pode significar uma maior consciência e transcendência de si mesmo.

A dança dá sentido ao movimento. É linguagem do corpo, organizada em seqüências significativas. Uma manifestação da pessoa, que responde com atividades conscientes e inconscientes a um mundo humano, natural e cósmico, do qual faz parte em um interagir incessante.

A dança possibilita à pessoa desenvolver suas potencialidades criativas através do movimento. Este perde seu sentido meramente físico e toma um sentido mais amplo: psíquico, compartilhado socialmente, integrado no todo. Cria-se, no praticante, conexões entre o percebido, sua história-memória, sua imaginação, seus afetos, a presença dos outros dentro de si, propiciando uma expressão única, singular e irreproduzível.

A atividade Expressão Corporal-Dança segue dinâmicas próprias no âmbito da educação do sensível e do fazer. Formam parte destas dinâmicas quatro aspectos básicos, que se apresentam de forma sucessiva, alternada ou integrada: pesquisa, expressão, criação e comunicação.

A pesquisa é utilizada para o conhecimento e as relações com o próprio corpo, o corpo do outro, com o espaço, os materiais do local; é a etapa da educação sensível. A expressão é a possibilidade de manifestar através do corpo sua subjetividade, a capacidade de exteriorizar as sensações, sentimentos, emoções, pensamentos, imagens, sonhos e fantasias. O momento expressivo se caracteriza por dois níveis de realização: o que se quer expressar e como expressar. Na etapa da criação, o questionamento feito pelo profissional facilitador é aberto, as respostas

podem ser variadas, com amplas possibilidades, produto da iniciativa e da imaginação de cada participante. Além das improvisações de exploração de si mesmo, das formas expressivas e da busca do “que” e “como” se quer expressar, existe outra etapa: a etapa construtiva, na qual cabe dar forma concreta ao tema. Compreende a seleção, a combinação, a memorização e a composição do movimento; o encontro da forma através da qual a pessoa sinta que projeta sua “verdade”: interioridade, sentimentos, representações. O quarto aspecto, da comunicação, se apresenta em diferentes níveis.

- a) A comunicação intrapessoal consiste em entrar em relação consigo mesmo, sentir-se, descobrir-se, conhecer-se, pensar-se, manifestar-se; implica uma investigação pessoal de sua realidade corporal e de sua psique: conectar-se com seus sonhos, fantasias, desejos; é dançar-se a si mesmo e para si mesmo, dar-se ao prazer de sua própria revelação expressiva.
- b) A comunicação interpessoal implica estabelecer uma relação com outra pessoa; é a participação em uma aprendizagem mútua; envolve dialogar, complementar, encontrar, adequar, aceitar, reconhecer o outro, criar empatia.
- c) A comunicação grupal parte da relação entre várias pessoas; participar em um aprendizado grupal envolve perceber os seus companheiros, sintonizar, harmonizar.
- d) A comunicação intergrupal está associada ao relacionamento de um grupo com outro; envolve sentir-se parte de um corpo grupal, ampliar o campo da percepção para seu grupo e o outro.

Em 1994, Patricia Stokoe² e Alicia Sirkin³ escreveram *El Proceso de la Creación en Arte* (1994), que sintetiza a concepção da Expressão Corporal-Dança. As autoras sustentam que o culto do indivíduo, proclamado pelo capitalismo, não oferece opções de individualidade para a maioria das pessoas, e sim uma proposta velada de manipulação, de massificação, que serve para impor o domínio da minoria. Esta proposta tende a retirar do ser humano sua essência mesma, sua singularidade única e irrepetível. Sufoca-se, assim, a expressão pessoal e a criatividade pela indução

2 Patricia Stokoe (1921-1996), bailarina e arte-educadora argentina, recebeu sua formação e trabalhou profissionalmente como bailarina em Londres, desse modo incorporando muitas disciplinas de dança e de teatro, de 1938 até 1950, ano em que regressou ao seu país. Desenvolveu um conceito de dança criativa ao qual deu o nome de “Expressão Corporal”, sobre o que escreveu vários livros. Foi a criadora da *Primer Escuela Argentina de Expresión Corporal-Danza*, tendo desenvolvido sua metodologia de ensino e prática desde 1950. Patricia Stokoe abriu um caminho de prática e investigação incansáveis e se dedicou durante toda a sua vida à reaproximação da dança com o social e o cotidiano. *A dança deve estar ao alcance de todos*, acreditava ela. Nesta busca de uma linguagem autêntica, Patricia, como bailarina e educadora, ao confrontar-se com tantas inibições, tensões e bloqueios por uma falta de conhecimento e contato corporal, produto de séculos de negação do corpo e dicotomização da pessoa, foi integrando os anos de prática e investigação sobre si mesma com as contribuições mais valiosas, entre elas se encontram as de Rudolf Von Laban e de seus mestres e companheiros de trabalho, entre os quais podemos citar Moske Feldenkrais e Gerda Alexander.

3 Alicia Sirkin, psicóloga, socióloga e atriz, foi uma das pessoas que se integrou ao núcleo da Escuela no final da década de 1970, quando ela se constituiu como espaço de formação de educadores na área.

de modelos, valores, comportamentos que vão se construindo como ideal do eu. Desta maneira, a pessoa termina por negar-se a si mesma, nivelando-se ao outro, esse outro socialmente estandardizado.

O trabalho da ECD propõe favorecer a flexibilidade do corpo em termos de mobilidade, de plasticidade, de expressões diversas. Corpos que se transformem de acordo com as circunstâncias e as oportunidades. Corpos que expressem uma linguagem ampla, subjetiva. Corpos onde o ser possa manifestar-se sem travas, sem fechaduras, sem armaduras que limitem a verdadeira relação entre a intenção e a expressão corpórea.

Stokoe e Sirkin também sustentam que quando a educação, nos primeiros anos de idade, inculca modelos dominantes, dá início a um processo de alienação que bloqueia a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia. Dito de outra maneira, neste marco há tendência a seres passivos, impedindo que cada indivíduo se desenvolva como pessoa responsável por suas próprias escolhas, invenções, expressões, ações. Desta forma, limita-se a possibilidade das pessoas expressarem suas identidades e de contribuírem criativamente para o momento histórico da sociedade em que estão vivendo.

É fundamental, no processo de formação do ser humano, estimular a criatividade e favorecer a manifestação da subjetividade, para que, como ser social, cada pessoa, participe eficazmente do contínuo processo de criação e recriação do mundo e de si mesma. A participação ativa, criativa, crítica, autônoma e sensibilizada socialmente é indispensável para a evolução social. Só assim o indivíduo pode atuar como protagonista das trocas necessárias à busca de uma sociedade mais justa. A participação sensível de cada um permitirá maior respeito mútuo, mais respeito às diferenças, um maior sentimento de pertencimento, fazendo parte e fazendo sua parte, uma maior igualdade de direitos e deveres. Favorecerá o emergir de seres mais responsáveis, mais cooperativos. Como protagonistas conscientes, é possível estar-se atento e participar dos processos sociais.

Em relação à evolução pessoal e à participação social, Stokoe e Sirkin afirmam que “o desenvolvimento da individualidade criadora não se contrapõe à necessidade de atender aos interesses coletivos e ao bem comum” (1994: 15). Um sujeito autônomo – através do aguçar de sua sensibilidade e do exercício da reflexão, com liberdade para manifestar-se, produzir – estará mais preparado para integrar-se e contribuir com o seu meio. Ele conta com instrumentos para resolver com originalidade os desafios que os processos de transformação pessoal e social vão apresentando a cada momento.

Na atividade artística, a subjetividade é fonte e instrumento das obras. Aqui, as fantasias, os sonhos, os desejos, enfim, os componentes da subjetividade, são elementos decisivos. Nos termos de Stokoe e Sirkin, criar artisticamente é *subjetivar a realidade* (1994: 25). O artista imprime seu olhar, seu sentir, seu tônus, sua vivência, dando forma a uma nova realidade, o produto artístico, através do qual se revela a si próprio e ao mundo. O produto artístico é uma estrutura com significados diversos, em que se moldam imagens emocionadas do mundo. Assim, ele nos informa sobre a realidade social e histórica a que a obra pertence, mas através da significação particular através da qual o artista a recria.

Segundo as autoras, “dar forma artística” compreende um complexo processo de criação onde há a participação de diferentes níveis da personalidade. O inconsciente, habitado por imagens, fantasias, desejos, se entrelaça com aspectos conscientes da subjetividade. A integração e fluidez entre consciente e inconsciente variam em cada pessoa. Estas variações são definidas não só pela estrutura da personalidade, mas também pela situação do meio em que acontecem.

Falando sobre as fontes que mobilizam em cada um a criação da forma artística, as autoras afirmam que elas se constituem pela relação existencial entre criador e o mundo, pela maneira como o sujeito é afetado pelas vivências com seu meio e consigo mesmo. Estas experiências movimentam um processo de elaboração imaginária que culmina na ideação de um objeto ao qual o criador dará uma forma material. Este processo marca a importância da qualidade e variedade de experiências oferecidas e recebidas pelo sujeito criador.

A ECD pretende oferecer um espaço através do qual possamos nos desvelar tanto em relação a nós mesmos quanto na interação com os outros e o ambiente. A prática da ECD compreende um processo contínuo, que nos convida a experiências do humano, como dedicação, constância, persistência, importantes qualidades que devemos praticar. Aliás, diante da corrida desenfreada associada ao consumismo atual, não se pode esquecer também do desenvolvimento da tolerância, do companheirismo, do respeito. Talvez uma forma de cada um de nós voltar a ser “Caçador de mim”.

Tive oportunidade de realizar uma pesquisa em Dança-Educação que constitui minha dissertação de mestrado, intitulada *Corpo Natureza: sentidos da Expressão Corporal-Dança na Natureza entre adolescentes*.

O estudo analisa atividades de Expressão Corporal-Dança na Natureza (ECDN), desenvolvidas no Rio de Janeiro com adolescentes da classe média, junto à Escola de Arte Tear. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivos:

(1) Mapear os sentidos de ECDN para adolescentes praticantes desta atividade, conforme expressos em seus discursos; (2) Identificar pontos de convergência entre os sentidos de ECDN dos praticantes e os objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente nas áreas de arte e meio ambiente. Os fundamentos teóricos que nortearam o estudo foram extraídos de textos que explicitam a proposta de Expressão Corporal-Dança (ECD); de textos oficiais dos PCNs; e do pensamento de autores que abordam temas relacionados à pesquisa, entre eles: adolescência, imaginário social, mito, grupo e análise do discurso. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com adolescentes praticantes de ECDN, cuja idade variou de 13 a 20 anos. Na análise de seus discursos, quatro marcas lingüísticas se destacaram e foram estudadas pormenorizadamente: sentir/experiência/ser adolescente/grupo. As conclusões do estudo apontam que existem inúmeros pontos de convergência entre as experiências desenvolvidas em ECDN e as concepções e recomendações oficiais contidas nos PCNs, especialmente no que diz respeito à necessidade de fomentar a auto-expressão dos adolescentes e seu encontro consigo mesmos, com os outros e com o meio ambiente, na busca de um desenvolvimento individual socialmente integrado.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação (2000a). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Fundamental 1ª à 4ª Série) – Educação Física. Disponível em: <www.mec.gov.br/> Acesso em: 24 maio 2003.
- _____. Ministério da Educação (2000b). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino fundamental, 1ª à 4ª Série) – Meio Ambiente e Saúde. Disponível em: <www.mec.gov.br/> Acesso em: 24 maio 2003.
- _____. Ministério da Educação (2000c). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Fundamental, 5ª à 8ª Série) – Introdução. Disponível em: <www.mec.gov.br/> Acesso em: 20 set. 2003.
- _____. Ministério da Educação (2000d). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Fundamental, 5ª à 8ª Série) – Educação Física. Disponível em: <www.mec.gov.br/> Acesso em: 20 set. 2003.
- _____. Ministério da Educação. (2000e). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Fundamental, 5ª à 8ª Série) – Meio Ambiente e Saúde. Disponível em: <www.mec.gov.br/> Acesso em: 20 set. 2003.

_____. Ministério da Educação (2000f). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Fundamental, 5ª à 8ª Série) – Arte. Disponível em: <www.mec.gov.br/> Acesso em: 20 set. 2003.

_____. Ministério da Educação. (2000g). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio, Parte I) – Bases legais. Disponível em: <www.mec.gov.br/> Acesso em: 20 set. 2003.

_____. Ministério da Educação. (2000h). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio: Parte II) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <www.mec.gov.br/> Acesso em: 20 set. 2003.

BOTELLI, M. *Corpo Natureza: sentidos da expressão corporal-dança na natureza entre adolescentes*. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2004.

READ, H. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Piados, 1977.

SACHS, C. *Historia universal de la danza*. Argentina (mimeo.), 1980.

STOKOE, P. et al. La expresión corporal-danza en el congreso pedagógico. In: *Encontro La Educación en el Congreso Pedagógico*. Buenos Aires (mimeo.), 1986.

STOKOE, P.; SIRKIN, A. *El proceso de la creación en arte*. Argentina: Almagenta, 1994.

STOKOE, P. *Expresión Corporal: Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires. ICESA-Humanitas, 1987.

_____. *La expresión corporal*. Guía didáctica para el docente. Buenos Aires: Ricordi, 1978.

STOKOE, P. *La expresión corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry, 1976.

Bibliografia Consultada

ABERASTURY, A., KNOBEL, M. (1992). *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BUZZI, A. *Introdução ao pensar*. O ser, o conhecimento, a linguagem. Petrópolis: Vozes, 1992.

CALLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPBELL, J. *Isto és tu*. São Paulo: Landy, 2002.

_____. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1991.

- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- DUARTE JR., J.F. *Os sentidos do sentir*. Curitiba: Criar, 2001.
- DURAND, G. *O imaginário*. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2001.
- _____. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ELIADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.
- _____. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 2000.
- _____. *Análise do discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 1993.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

3. A Modalidade Música no Composto Arte-Educação- Música-Escola: notas, certezas e indagações em torno da formação de professores

Regina Márcia Simão Santos*

Resumo

Apresento histórias de vida e trajetórias do pensamento em “Educação Musical”, “Educação Artística” e “Arte-Educação” no Brasil – teorização, políticas públicas e práticas curriculares cotidianas. Trago questões contemporâneas para a formação de especialistas (professores de arte, nas modalidades artes visuais, dança, teatro e música) e para a formação de professores das séries iniciais (generalistas ou unidocentes), a

* Professora Doutora pelo Departamento de Educação Musical do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio).

propósito do composto arte-educação-música-escola: arte (música) como forma de conhecimento-pensamento, experiência da ordem do plano de composição estética, multiplicidade já presente na prática social, trajeto dinâmico entre os caminhos de profissionalização e humanização, e projeto educacional-pedagógico-curricular com um funcionamento da aula como mapa-cartografia.

Atuo na licenciatura do Curso de Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) desde o início dos anos 1970. Vivi a proposta das licenciaturas curtas e plenas, as tendências do pensamento em Educação Artística, Arte-Educação e Educação Musical, a euforia em torno da Lei 5.692/71 e, recentemente, a expectativa em torno da Lei 9.394/96, que fala do “ensino da arte” como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica”, e se conjuga com os documentos do MEC (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª, Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, Diretrizes Gerais para as Licenciaturas, Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico)¹ – que tratam, por exemplo, das modalidades artes visuais, dança, teatro e música e da formação de especialistas.

Minha história de vida se confunde com tais histórias, que deixaram marcas inscritas em todos que viveram e estão vivendo essas experiências.

Não estamos aqui para fazer discursos saudosistas ou denunciatórios. Há muito já temos ouvido falar do enfraquecimento das linguagens da arte no cotidiano escolar, e quero me referir especificamente ao caso da música. Como disse em recente congresso², não cabe indagar que conjunto de fatores responde por isso: se (como dizem alguns) a arte-educação enfraqueceu o projeto do Canto Orfeônico; se algumas universidades brasileiras abdicaram dos saberes específicos de cada componente da área de arte (a música) na licenciatura e optaram por uma polivalência mal entendida; se os músicos abdicaram da sua presença no projeto da Educação Básica, de baixa hierarquia e prestígio social entre os campos profissionais e ocupações profissionais. Ao invés de falar da “volta da música para a escola”, concordo com Maura Penna (2002), quando prefere dizer que não temos sabido ocupar esse espaço que nunca deixou de ser oferecido pelos documentos oficiais no Brasil.

1 Documentos normativos, de orientação oficial, mas não de caráter obrigatório, que servem de base para a construção de projetos políticos-pedagógicos da competência das escolas, em acordo com orientações das instâncias federal, estadual e municipal, conforme o caso. São documentos situados historicamente. Não devem ser tomados como um conjunto de “princípios atemporais”.

2 XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Rio de Janeiro, out. de 2004.

Não estamos aqui para dizer do que perdemos nesse percurso, pois não se trata de recuperar nada, resgatar nada, restabelecer nada. Um *ritornelo* – na música ou na vida – nunca é o retorno do mesmo.

Ao ser convidada para a mesa do XV Confaeb sobre novos caminhos na formação de professores de arte, pensei em tratar de terminalidades de cursos, flexibilização e percursos individuais, autonomia do aluno no desenho do seu percurso curricular; de quebra de fronteiras disciplinares e campos de saberes; de ensino modular, alternativas na organização curricular e currículos integrados. Ou considerar que os “saberes” pedagógicos não se localizam exclusivamente nas licenciaturas, que nos formamos “professores” numa rede de instâncias de formação, no convívio cotidiano e direto com o campo profissional, em meio a processos analíticos e intuitivos. Mas isso tudo já foi tratado em outras ocasiões³ e preferi não me repetir aqui.

Pareceu-me oportuno, então, considerar o composto arte-educação-música-escola: nesse composto, que questões contemporâneas parecem importar para tratar da formação de professores especialistas, mas, também, de professores das séries iniciais hoje?

Educação Musical, Educação Artística, Arte-Educação: pedaços da história de uma prática curricular

Parto da rememoração de pedaços da história da prática curricular que temos chamado de Educação Musical, Educação Artística ou Arte-Educação. São fragmentos que existem em nós, teorizações que, em parte, incorporamos. Constituem

³ SANTOS, R.M.S. Música, a Realidade nas Escolas e Políticas de Formação. *Revista da ABEM*, n. 12, 2005 (no prelo).

_____. “Melhoria de vida ou fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, v. 10, p. 59-64. ABEM, abr. 2004.

_____. Labirinto, caleidoscópio, rede e espiral aberta: o currículo a partir de um paradigma estético. CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES. Tema: *Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes*. UFPB/CE. João Pessoa, Paraíba, 2003 (Poster).

_____. A Universidade Brasileira e o Projeto Curricular dos Cursos de Música frente ao Panorama Pós-Moderno. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 63-68, março 2003.

_____. Um Paradigma Estético para o Currículo: considerações a partir de Gilles Deleuze e Jorge Larrosa. *Anais. XIV CONGRESSO DA ANPPOM*, Porto Alegre, ago. 2003. CD-ROM.

_____. *A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas*. OPUS. Ano 9, n. 9. Campinas: Anppom, p. 45-65, 2003.

_____. A Formação Profissional para os Múltiplos Espaços de Atuação em Educação Musical. *Anais. X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, Uberlândia, p. 41-66, 2001

um conjunto de heranças que pode ser atravessado por outros fluxos, ser rasgado, remontado, atualizado. São partes dessa trama:

- Villa-Lobos, instituindo o Canto Orfeônico por Decreto em 1931, no governo de Getúlio Vargas, com um tríplice objetivo: estético, de disciplina e civismo;
- Bloom, tratando das taxionomias dos domínios afetivo, psicomotor e cognitivo, controlando e definindo objetivos em níveis e complexidade crescentes;
- Herbert Read, criando o termo “arte-educação” e falando do professor-artista (no que o aproxima de Paulo Freire, Perrenoud, Schon, Nóvoa e Corazza);
- Piaget, antogonizando-se com Robert Witkin, que desenvolveu uma teoria com base na sensibilidade estética, ao invés de baseada no conhecimento através dos objetos (da ação sobre eles)⁴;
- George Kellner, frisando que em todo item de um programa é possível desenvolver processos de criação; Fayga Ostrower, fundamentando o debate sobre criatividade e processos de criação;
- Jerome Bruner, criando a noção de currículo em espiral (espiral de conceitos) e rompendo com currículos lineares. Do apogeu dos discursos sobre a estrutura da matéria (currículos centrados na estrutura da matéria, segundo os grupos de especialistas) chegamos a experimentar duas posições distintas: a ênfase essencialista e naturalizante desses discursos e a suspeita de que tais estruturas são uma construção do homem, existindo múltiplas lógicas possíveis na organização do conhecimento;

_____. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Debates* n. 4. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UniRio, 2001, p. 07-48.

_____. Cartografias na Educação Infantil: quem joga?, IX ANAIS ABEM 2000, p. 111-132.

_____. et al. Contribuições Para Discussão Sobre as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores. Comunicação de Trabalho em GT. *Anais XI ENCONTRO DA ANPPOM*. Campinas, 1999, p. 123-127.

_____. “Cultura e Globalização: desafios ao ensino de música na cidade contemporânea”. In: *Interfaces*. Revista da Pós-Graduação das Unidades do Centro de Letras e Artes da UFRJ, ano IV, n. 5 temático Globalização e Cultura. Ano IV, n. 5. out. 1998, p. 21-32.

_____. Uma Educação Musical em face da sensibilidade urbana da presente modernidade. In: *ANAIS VI ENCONTRO DA ANPPOM*, p. 120-127, 1993.

SANTOS, R.M.S. e ALFONZO, N.R. No compasso de um paradigma estético: entre o liso e o estriado, falando de práticas curriculares em Música e Educação. II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO O DEVIR-MESTRE – ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO. UERJ, Rio de Janeiro, 2004 Sessão Especial. CD-ROM.

_____. Música e Educação: práticas cotidianas como composições estéticas. *Anais VI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES/II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES*. Rio de Janeiro. UERJ, 2004.

4 Como as crianças organizam uma coleção de pedras (em círculo, triângulo, linha) como resultado de uma qualidade estética, e não com base na consciência de uma invariância quantitativa? Esta é uma das questões que destaco do seu livro de 1974, intitulado *The Intelligence of Feeling*.

- Elliot Eisner, indagando mais recentemente em torno da “estrutura e mágica” no ensino de arte (EISNER, 1999) e reiterando que sempre há uma estrutura, sempre a aprendizagem diz de algum relacionamento, alguma seqüência, conexão, não necessariamente única, verdadeira, linear. Seria, hoje, mais próprio falar de estruturas acentradas, com centros moventes, estruturas rizomáticas, espirais com anéis abertos, caleidoscópios, labirintos? Esta seria outra forma de pensar o funcionamento da arte, do conhecimento, da vida?

Em todo esse percurso, fomos abandonando o paradigma do racionalismo acadêmico (enciclopedismo), sendo atravessados pelo paradigma tecnicista (ênfases aplicacionistas em torno de técnicas e métodos) e experimentando a ênfase nos processos cognitivos.

Em Educação Musical, usamos as músicas para disciplinar os corpos, ensinar *cantando* o que se pode ensinar falando, dar ordens de modo mais agradável e cantando todos juntos. São “musiquinhas de comando” (FUKS, 1991) que muitos manuais pedagógicos e cancioneiros para a escola nos ensinaram a usar. E selecionamos músicas folclóricas e canções pedagógicas para as festas e comemorações do calendário escolar. Chegamos a incluir as músicas de diversas culturas, amenizando o peso no repertório eurocêntrico (“música séria”, “cultura musical erudita européia”, “música clássica”, música escrita – *cultivated music, notated music*). Fomos afetados pelo paradigma da cultura e passamos a considerar a possibilidade de trabalhar sobre as culturas: “Da camiseta ao museu” (título de um livro) – que bem poderíamos, num paralelo, chamar de “Do jingle à música de concerto”; ou inverter, indo “do museu à camiseta”, sem o pretexto de partir da cultura do aluno para chegar à mais nobre, numa operação de diferenciação, hierarquização e exercício de poder. Falamos de multiculturalismo, de diferença e identidade, e hoje entendemos que não basta defender a “tolerância” e o “respeito” à alteridade, sendo necessário considerar como se constituem, histórico-socialmente, tais diferenças e identidades.

Em música, vimos se alargarem os horizontes do trabalho com o material e as mediações pedagógicas: os brasileiros Gazzzi de Sá, Liddy Mignone e Sá Pereira investiram na mediação pedagógica através de sistema de sílabas e de números; a mediação corporal e a qualidade cinestésica formaram a base do discurso dalcroziano sobre a memória corporal do ritmo e o som apreendido pelo corpo inteiro, numa sensação tátil-motora. Para Dalcroze (1967), interessava que o aluno pudesse dizer,

ao final de uma experiência de ensino, “eu sinto”, ao invés de dizer “eu sei” (p. 63). As idéias de Orff chegaram ao Brasil pondo em destaque o potencial expressivo das palavras (a qualidade musical, rítmico-sonora das rimas e lenga-lengas) e defendendo uma prática musical de conjunto, intuitiva e imediata, com ênfase nas atividades de criação.

Os vários representantes do movimento de Oficina de Música exploraram o som, produziram o som, propuseram o desenvolvimento de processos de composição empírica: os músicos-educadores europeus e norte-americanos Brian Dennis, John Paynter, Murray Schafer, o alemão naturalizado brasileiro Hans J. Koellreutter, a argentina Violeta Gainza, os brasileiros Luiz Carlos Cseko e Jorge Antunes, o uruguaio Conrado Silva (atuante na vida acadêmica e cultural no Brasil por várias décadas) são alguns de quem nos lembramos. Fala-se de *método pré-figurativo* (KOELLREUTTER, 1997, p. 41) e de “ensinar no limite do risco” (SCHAFER, 1991, p. 277).

Defendeu-se um currículo menos fragmentado e por processo de composição empírica, indo direto aos materiais, visto que “há pouco valor em se saber sobre ritmo, pulso e duração, a não ser que a visão derivada da experiência nos capacite a lidar com outros usos de ritmo, pulso e duração, onde e quando os encontrarmos” (PAYNTER, 1983, p. 34)⁵. Desafiou-se o professor de música a uma ação pedagógica norteada pelo princípio do prazer em lidar com sons, ao invés de orientada por uma seqüência de informações e habilidades técnicas; lidar com direções que possam vir dos alunos, sem critério aparente. Para Paynter (1983), um “bom planejamento” deveria “possibilitar mudanças na direção ou caminhos alternativos para lidar com linhas inesperadas da exploração que possam vir dos alunos” (p. 43). Isso, tomando-se um “princípio unificador que liberte o potencial musical em várias direções e ainda assegure a abordagem de conceitos musicais, sem nenhuma fragmentação” (p. 66).

Mais recentemente temos discutido as possibilidades de diálogo com a cultura midiática, as culturas do cotidiano na sala de aula, considerando, na segunda metade do século XX, o impacto da tecnologia, o acesso às músicas através da audição, a prática intensa dos adolescentes ouvindo música no seu ambiente familiar e no cotidiano da vida urbana (*shoppings*, academias, lugares públicos os mais diversos), com funções e identidades variadas. Temos buscado compreender os diversos contextos onde se dá o aprendizado musical na vida cotidiana.

5 Tradução de Regina Marcia Simão Santos.

Por uma política de formação de professores especialistas nas modalidades da arte e professores das séries iniciais

A que ações e pensamentos toda essa trajetória e toda essa imbricada composição nos leva hoje?

Quero desenvolver isso em cinco pontos que entendo serem questões contemporâneas para o traçado de uma política de formação de professores especialistas nas diversas modalidades da arte e também para professores das séries iniciais, considerando o funcionamento pedagógico-curricular:

a) *Arte (Música) como forma de pensamento e conhecimento*

Deleuze e Guattari vão tratar da arte, ciência e filosofia como três formas de pensamento e campos indiscerníveis, um não sendo inferior, nem mais relevante que o outro, ou de excelência ou lugar exclusivo de criação e pensamento. Todos os três são campos de criação.

Assim, se desfaz a visão romântica da arte como lugar exclusivo da criatividade e do espontâneo. Dizem Deleuze e Guattari (1992) que “é o cérebro que diz Eu, mas (...) este Eu não é apenas o ‘eu concebo’ do cérebro como filosofia, é também o ‘eu sinto’ do cérebro como arte. A sensação não é menos cérebro que o conceito”⁶ (p. 271). A ciência tem a função de produzir proposições científicas; a filosofia tem a função de produzir conceitos; e a arte tem a função de produzir blocos de sensação, de afetos. Diz de afetar e ser afetado por uma escultura (seus trajetos interiores, ângulos), de ser arrastado pelo devir-jazz de uma *performance* musical, por uma interpretação do Hino Nacional Brasileiro na voz de Fafá de Belém, de ser afetado pelos materiais, num processo de experimentação. E o gestual do maestro, o cheiro da tinta, ou o pêlo da brocha fazem parte desse bloco de sensações.

Não há mais lugar para os binarismos reducionistas do tipo *arte* como lugar da emoção, do inefável, do transcendente, do metafísico e do inexprimível, e *ciência* como pensamento via razão. Arte, ciência e filosofia não competem entre si, são apenas formas de organizar o caos (concomitância de linhas). Arte, ciência e filosofia brigam contra a opinião, o clichê, o molde, o dado pronto: no lugar do *ponto-posição* (já dado de antemão numa estrutura), seria mais próprio falar do *ponto-linha*, que surge no trajeto-cartografia.

⁶ Curioso é observar que na virada do século XIX para o XX Dalcroze falava que os seus alunos deveriam chegar ao final de uma experiência de ensino dizendo “eu sinto, ao invés de dizer eu sei”...

Urge tratar a arte como área de conhecimento, como instrumento de compreensão do mundo e intervenção na realidade, como leitura do mundo através das marcas sonoro-musicais, das vestimentas, das esculturas, da arquitetura etc. Marcas que talvez já não tenhamos na memória, sons que já perdemos (garrafas de leite, rangido de cadeiras de balanço no assoalho, rodas de carros de boi, trepidar de paralelepípedos no fundo do carro). Essa “afinação do mundo” ou “paisagem sonora”, como diz Schafer – todos os “corpos sonoros”, todo objeto suscetível de produzir sons –, tem sentidos inscritos socialmente.

Há implicações disso no projeto de formação de professores de Arte e dos professores das séries iniciais no funcionamento da prática curricular?

b) *Arte (Música) como plano de composição estética, que extrapola o plano de composição técnica*

Os materiais entram na sensação, seja quando se compõe a partir de um plano detalhado, ou quando se vai compondo de cor em cor, de som em som, por experimentação.

A arte, como plano de composição estética, atravessa e une os eixos do *fazer, apreciar, refletir*. Integra o produzir (executar, criar), fruir e refletir. Refletir sobre conhecimento técnico, notacional, perceptivo; sobre conhecimento socialmente acumulado, contextualização dos produtos culturais e históricos; sobre sentidos e subjetividades, contextualização histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, o que amplia o que temos vivido tradicionalmente como “História da Arte”.

Há implicações disso, no projeto de formação de professores de Arte e dos professores das séries iniciais, no funcionamento da prática curricular?

c) *Arte (Música) como multiplicidade já presente na prática social (musical, no caso)*

Estar entre “a variação de um idêntico” e “a identidade de um diverso”, conforme expressão de Barbero (1987), falando dos fenômenos de cultura e comunicação. Essa é a condição em que nos coloca a cultura, pelo seu funcionamento intertextual, em rede, com produtos híbridos, misturando presente e passado e produzindo sentidos que se dão na remissão a outras obras, do mesmo gênero ou não.

Uma multiplicidade já está presente na prática social e podemos falar de uma música sobreposta, interdependente de outras práticas, e não “pura musicalidade” (SAID, 1992, p. 121), ao mesmo tempo em que falamos da música como experiência massiva e singular. Música compartilhada, com suas matrizes culturais, inscrita num

ritual social no qual um grupo se reconhece; e música como experiência individual e idiossincrática, não visando a comunicação social.

Um menino congadeiro diz que aprende a bater o ritmo do congado indo “direto no batido” (ARROYO, 1999); o aluno da escola regular diz que gosta mesmo é do “batidão do funk” (ALFONZO, 2004). Em ambos os casos, referem-se a um composto, uma multiplicidade dada a cada instante: o batido do congado e o batidão do funk são, ao mesmo tempo, ritmos, timbre, intensidade, coreografia, dança. Borram-se as fronteiras entre essas dimensões de uma mesma experiência social. No “batido” e no “batidão” há tanto uma escuta guiada por convenções quanto uma escuta que escapa às coordenadas que orientam qualquer suposta escuta “certa”, “ideal” e totalizante.

Há implicações disso no projeto de formação de professores de arte e dos professores das séries iniciais no funcionamento da prática curricular?

d) *Arte (Música) nos seus caminhos de profissionalização e humanização*

Um músico popular, cego, tocador de viola, afirma: “Tô tocando, tô me divertindo. É a minha profissão.”⁷ Divertir-se e ir se tornando um músico profissional se confundem. Mundo do trabalho e profissionalização parecem se instalar sem que se tenha um demarcador temporal para isso.

De igual forma, o jovem vai se profissionalizando em música hoje, sem que se possa precisar quando e como começa a sua profissionalização. Essa é uma realidade que temos encontrado nos dias atuais, e que nos leva a rever célebres binarismos e códigos de coleção que guiaram projetos e políticas educacionais no Brasil: formação do músico x formação de platéia; formação profissional x formação geral.

Se professores abrem portas e se falamos de um projeto ético-político-social-estético, como não conceber que um projeto esteja centrado em tarefas que façam sentido para o aluno e para o professor, aumentando a potência de agir e de viver, a potência de produção e a capacidade de tomar decisões musicais, favorecendo o crescente desejo de competência e a expectativa de profissionalização?

e) *Arte (Música) no projeto educacional-pedagógico-curricular, com um funcionamento da aula como mapa-cartografia*

Decorre disso tudo que não se trata de entender a arte como campo de conhecimento proposicional. Ao invés de dizer o que é a “bossa-nova”, dizer do que

⁷ Documentário *Som da Rua*, TV ZERO. Exibições através da emissora de televisão CANAL BRASIL.

experimentamos: seu devir-jazz, seu devir-impressionismo, seu devir-samba, entre essas qualidades e blocos de sensação. Ao invés de uma unidade programática no planejamento de ensino que define “o que é ritmo”, experimentar o devir-ritmo nas suas multiplicidades, sempre um conceito em fuga, que depende das circunstâncias, que é da ordem do acontecimento, dos eventos em seus relacionamentos em cada contexto, seja no transcurso de um trecho musical, nos modos de falar um nome ou uma frase falada-cantada – “melodiada”.

Nesses trajetos, que são cartografias, a escuta é nômade, inesgotável, de caráter heurístico e sempre reinventada, mesmo quando se dá em sistema musical com alto grau de previsibilidade.

Decorre também que devemos estranhar os projetos de disciplinarização e institucionização da Arte como conhecimento escolar, como a temos caracterizado na cultura escolar. O exercício de atomização (para melhor controle e domínio do processo de administração do conhecimento) e os binarismos “na grade” / “fora” da grade “curricular” / “extra-curricular” ou “profissional” / “não profissional” devem dar lugar à experimentação de outras possibilidades de lidar com educação e organização curricular.

Sandra Corazza, na sua palestra intitulada *Nos Tempos da Educação*⁸, trata do que herdamos para então considerar a herança que deixaremos no campo pedagógico-curricular. A herança que deixaremos decorrerá de uma decisão cotidiana, fundamentada, compartilhada, construída coletivamente, investindo nas brechas abertas nos documentos da “educação maior”, oficial, instituída.

Entre notas, certezas e indagações

As questões que se colocam à formação de professores de Arte hoje, propondo novos caminhos frente aos novos conhecimentos da arte, da filosofia e da ciência, não geram respostas prontas para reprodução. Geram profundo questionamento sobre a lógica dos cursos de formação, já que é neles que aprendemos a prática do enciclopedismo, da didática bancária, do ensino proposicional, do mover-se pela força reativa (estudar para passar na prova). Diz Perrenoud (1995):

⁸ Conferência de abertura do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, Rio de Janeiro, outubro de 2004.

Estes esquemas, uma vez adquiridos, não se transformam facilmente de hoje para amanhã, e comandam uma parte das novas experiências do indivíduo, tanto na construção de uma imagem da realidade como nas condutas concretas que adota em relação ao seu trabalho (...) Se se aceitar esta análise, admitir-se-á que o tipo de funcionamento que favorece, durante tantos anos, a organização escolar condiciona profundamente as competências e as estratégias que os atores, ao tornarem-se adultos, mobilizarão no seio de outras organizações. (p. 33)

Quando e como vamos romper este círculo?

Villa-Lobos (1987) afirma que “temos mais necessidade de professores de senso estético do que de escolas ou cursos de humanidades” (p.13). Fica a pergunta a nos inquietar e mobilizar para ações emergentes: onde se aprende a ser professor-artista, aquele que compõe com o outro, lida com a brincadeira, com o jogo da criação, que ensina “no limite do risco”, já que depende do trajeto e do percurso? Que faz uma pedagogia plástica e constrói currículos dançantes? Que projeto pedagógico e curricular poderá ser útil à formação desse profissional?

Referências

ALFONZO, N.R. *Prática Coral: um plano de Composição*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004.

ARROYO, M. *Representações Sociais sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: um estudo etnográfico entre Congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música. P. Alegre: UFRGS, 1999.

BARBERO, J.M. *De los Medios a las Mediaciones – Comunicación, Cultura y hegemonia*. México: Gustavo Gili, 1987.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

EISNER, E. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A.M. (org). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 2. ed. , São Paulo: Cortez, 1999, p. 78-94.

FUKS, R. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

JAQUES-DALCROZE, E. *Rhythm, Music & Education*. England: The Dalcroze Society, 1967.

KOELLREUTTER, H.J. O Espírito Criador e o Ensino Pré-Figurativo. In: KATER, C. (org.) *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez / EM UFMG/FEA/FAPEMIG, p. 53-59, 1997.

PAYNTER, J. *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge University Press, 1983.

PENNA, M. Professores de Música nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 07-20, set. 2002.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

SAID, E.W. *Elaborações Musicais*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SCHAFFER, R.M. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

VILLA-LOBOS, H. Presença de Villa-Lobos, v IX, MEC/DAC, Museu Villa-Lobos, 1974. In: *O Pensamento Vivo*, v. 18. Heitor Villa-Lobos. São Paulo: Martin Claret, 1987.

4 Cursos de Arte: novos caminhos.

Abordagens metodológicas do teatro na educação

Ingrid Dormien Koudela*

Arão Paranaguá de Santana**

A crítica educacional contemporânea tem evidenciado que muitas práticas pedagógicas se restringem apenas à aplicação de técnicas desvinculadas de uma justificativa teórica, resultando no afastamento dos reais propósitos da ação educativa

* Professora Doutora da Escola de Comunicação e Artes, USP.

** Professor Doutor da Universidade Federal do Maranhão, UFMA.

em relação às possibilidades de aprendizagem concreta que são propiciadas aos sujeitos. Infere-se que essas práticas desconhecem, via de regra, as bases teórico-metodológicas que se foram agregando no decorrer da história, o que assegura a necessidade de se sistematizar a discussão em torno do assunto.

Não somente na esfera do teatro, como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos epistemológicos de uma metodologia do ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sociocultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura no enlace entre educador e educando, em meio a condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades etc.).

O termo método descende do grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade cultural na qual os atores estão inseridos. Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento pedagógico voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo.

Nas últimas décadas, a presença da arte na educação brasileira alterou-se progressivamente, fazendo emergir algumas conquistas bastante significativas, a saber: (i) a legislação curricular foi aperfeiçoada em todos os níveis da educação nacional; (ii) os cursos universitários atualizaram seus projetos pedagógicos ou estão adotando essa estratégia; (iii) há entidades representativas da produção intelectual, atuantes em todas as linguagens, e a atuação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace) é um dos exemplos mais significativos; (iv) multiplicaram-se as oportunidades no mercado de trabalho; (v) mudou o panorama editorial em termos quantitativos e qualitativos, graças, sobretudo, à pesquisa desenvolvida nos cursos de pós-graduação.¹

Para compreender o contexto em que esses avanços estão configurados no terreno da pedagogia teatral, torna-se imprescindível verificar quais são os fundamentos teórico-metodológicos que lhe dão sustentação e de que maneira eles se cristalizaram na história da educação brasileira, conforme discussão a seguir.

¹ A navegação no *site* do CNPq resultou numa lista de 131 grupos de pesquisa na área de artes cadastrados na plataforma LATTES, cujos trabalhos tratam de temas específicos referentes as artes cênicas, artes visuais, música, dança e outras linguagens, ou abordam perspectivas multidisciplinares (informação capturada no *site* www.cnpq.br em 10/02/2004). Ademais, pode-se dizer que a produção nacional expandiu-se de maneira articulada aos parâmetros internacionais da pesquisa em arte.

Conceitos e práticas recorrentes no Brasil

Do ponto de vista epistemológico, há algum tempo atrás os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje, a história e estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação.

Ainda que possa ser considerado em grande parte utópico diante da miséria em que se encontra a educação brasileira, o caminho afigura-se talvez como a última possibilidade de resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade. Para atender a essas prerrogativas sociais, pode-se dizer que há várias abordagens metodológicas para o teatro na educação, que nasceram de forma independente, em contextos culturais e educacionais diversos e, em grande parte, estranhos uns aos outros.²

Inventariando, teríamos o *lehrstück*, o jogo de aprendizagem brechtiano, e a *animation*. Ambos sugerem a parceria entre projetos artísticos e educacionais (o teatro na escola e a escola no teatro). A renovação da linguagem do teatro de espetáculo não é dissociada do vasto campo chamado teatro amador, que engloba o teatro na escola e o grupo comunitário. Bons exemplos são o teatro da espontaneidade de Moreno, o *lehrstück* de Brecht, o teatro fórum de Boal e os jogos teatrais de Viola Spolin. Mas por que ensinar teatro para crianças e jovens? Ou para amadores? Essa pergunta, de ordem epistemológica tem mais de uma resposta.

O termo *theater game* (jogo teatral) foi originalmente cunhado por Viola Spolin em língua inglesa. Mais tarde ela registrou o seu método de trabalho como *Spolin Games*. A autora americana estabelece uma diferença entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras), diferenciando assim a sua proposta para um teatro improvisacional de outras abordagens, através da ênfase no jogo de regras e no aprendizado da linguagem teatral.³

2 Inúmeros termos designam a área do teatro na educação: *drama, child drama, creative drama, creative dramatics, improvisational drama, drama in education, educational drama, informal drama, art education, theatre education, theatre in education, educational theatre*. A discussão em torno da gênese e desenvolvimento dessas expressões é analisada por Ingrid Dormien Koudela, *Jogos Teatrais*, São Paulo: Perspectiva, 1984.

3 Ver SPOLIN, V. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*, São Paulo: Perspectiva, 2001. _____, *Jogos teatrais no livro do diretor*, São Paulo: Perspectiva, 1999. _____. *Improvisação para o teatro*, São Paulo: Perspectiva, 1989.

Nos livros de Winifred Ward, encontramos os postulados da Escola Nova, transportados para o ensino do teatro. Apesar de teóricos como John Dewey preverem oportunidades para a expressão dramática na escola, foi Ward quem desenvolveu princípios e técnicas e popularizou a atividade. Seu livro *Playmaking with children* (publicado em 1947) teve impacto considerável na Inglaterra e em todo o Reino Unido, além dos Estados Unidos, onde o termo *creative dramatics* passou a designar o movimento de teatro realizado com crianças. Peter Slade publicou *Child drama* (1954) baseado em trabalhos desenvolvidos durante vinte anos na Inglaterra. Sua tese é a de que existe uma arte infantil e, na definição de Slade, o objetivo do jogo dramático é equacionado pelas experiências pessoais e emocionais dos jogadores. O valor máximo da atividade é a espontaneidade, a ser atingida através da absorção e da sinceridade durante a realização do jogo. Dentre os muitos valores do *drama* está o valor emocional e Slade propõe que o jogo dramático forneça à criança uma válvula de escape, uma catarse emocional.

A diferença mais importante da definição de *theater game* de Spolin, quando relacionada ao *drama* (teatro-educação) de origem inglesa ou ao *creative dramatics* (drama criativo), de origem americana, reside na relação com o corpo. O puro fantasiar do jogo dramático é substituído, no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio de uma representação corporal consciente. De acordo com Spolin, o princípio da *physicalization* (*fisicização/corporificação*) busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia.

Dicotomia e polarização de objetivos e técnicas agravaram-se durante os últimos trinta anos no Brasil. Através da influência do escolanovismo e da postura espontaneísta, pode-se caracterizar uma tendência que ancora os objetivos educacionais da atividade de teatro na escola na dimensão psicológica do processo de aprendizagem. Nos textos especializados nacionais sucedem-se descrições de objetivos comportamentais, que são a justificativa para a inclusão do teatro no currículo da escola.

Ultimamente, o conceito de jogo teatral vem tendo uma larga aplicação, na educação e no trabalho, com crianças e adolescentes. Paralelamente à prática do jogo teatral em escolas e centros culturais, o método de Viola Spolin vem sendo adotado em escolas de teatro, contribuindo para a formação de atores e professores nas universidades.

O conceito de jogo teatral tem sido entre nós objeto de reflexão e fundamentação teórica, sendo abordado através da conceituação de Piaget e Vigotski. Na psicogênese da linguagem e do jogo na criança, a função simbólica ou semiótica aparece por volta dos dois anos e promove uma série de comportamentos que denotam o desenvolvimento da linguagem e da representação. Piaget destaca cinco condutas

de aparecimento mais ou menos simultâneo e que enumera na ordem de complexidade crescente: imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal (língua).

A evolução do jogo na criança se dá por fases que constituem estruturas de desenvolvimento da inteligência: jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras. O jogo de regras aparece por volta dos sete/oito anos como estrutura de organização do coletivo e se desenvolve até a idade adulta nos jogos de rua, jogos tradicionais, folguedos populares, danças dramáticas.

O jogo de regras favorece a aprendizagem da cooperação, no sentido piagetiano. Na teoria biológica de Piaget, o processo de equilíbrio é promovido pela relação dialética entre a assimilação da realidade ao eu e a acomodação do eu ao real. Com foco na psicologia do desenvolvimento, é importante notar que a relação dialética entre assimilação e acomodação não se dá de forma harmônica no desenvolvimento da criança. Na primeira infância, prevalece a assimilação da realidade ao eu, determinada pela atitude centrada em si mesma da criança até os seis/sete anos de idade. O jogo de regras supõe o desenvolvimento da inteligência operatória, quando a criança desenvolve a reversibilidade de pensamento. O amplo repertório de jogos tradicionais populares sempre foi instrumento de aprendizagem privilegiada da infância. As brincadeiras de rua como as amarelinhas, os jogos de bolinhas de gude, as cantigas de roda, os pegadores, o esconde-esconde, as charadas e adivinhas foram documentadas, por exemplo, por Peter Brueghel, em uma imagem paradigmática sobre esse patrimônio cultural da humanidade.

A expressividade da criança é uma manifestação sensível da inteligência simbólica egocêntrica. Pela revolução copernicana, que se opera no sujeito ao passar de uma concepção de mundo centrada no eu para uma concepção descentrada, as operações concretas iniciam o processo de reversibilidade do pensamento. Esse princípio irá operar uma transformação interna na noção de símbolo na criança. Integrada ao pensamento, a assimilação egocêntrica do jogo simbólico cede lugar à imaginação criadora.

Por uma correlação com a conceituação piagetiana, a maior contribuição de Vigotski reside no favorecimento de processos que estão embrionariamente presentes, mas que ainda não se consolidaram.

A intervenção educacional do coordenador de jogo é fundamental ao desafiar o processo de aprendizagem de reconstrução de significados. A zona de desenvolvimento proximal muda radicalmente o conceito de avaliação. As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno

poderá vir a ser). A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, como princípio de avaliação, promove, com particular felicidade, a construção de formas artísticas.

No jogo teatral, pelo processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora – o jogo simbólico – é combinada com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo.

O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento de acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática, com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética.

Outra abordagem metodológica e conceitual muito difundida no Brasil reporta-se à Peça Didática brechtiana.⁴ Através da teoria da Peça Didática, Brecht busca uma solução reintegradora para a sociedade e para o impasse da alienação artística. E aqui, não menos que no conjunto de problemas nos quais se insere a filosofia marxista, vai encontrá-la na sociedade sem classes. O desenho da etapa propriamente comunista, depois de revolucionariamente ultrapassadas as contradições não só do capitalismo como da fase instauradora da nova ordem proletária, não é muito preciso e contém boa dose de redução teleológica, senão utópica ou pelo menos profética.

A Peça Didática foi concebida por Brecht com o fito de interferir na organização social do trabalho (infra-estrutura). Em um Estado que se dissolve como organização fundamentada na diferença de classes, essa pedagogia deixa de ser utópica. Por outro lado, é justamente o caráter utópico da experimentação com a Peça Didática – concebida para uma ordem comunista do futuro – que garante a sua reivindicação realista no plano político.

Enquanto o palco privilegiado do *Episches Schaustück* (Peça Épica de Espetáculo) é o *Schauspielhaus* (casa de espetáculo, casa onde se mostra o jogo), o *Lehrstück* (Peça Didática) busca palcos alternativos, buscando romper a atitude passiva do espectador, do consumidor de arte. Ambas as tipologias dramáticas pertencem à poética do Teatro Épico Dialético, de acordo com Brecht.

⁴ Ver KOUDELA, I.D., *Brecht na pós-modernidade*, São Paulo: Perspectiva, 2001. _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*, São Paulo: EDUSP/Perspectiva, 1991. _____. *Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática*, São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 1992.

Na Peça Didática, a realização do espetáculo fica condicionada à intervenção ativa do receptor na obra de arte no *Kollektiver Kunstakt* (ato artístico coletivo). A Peça Didática ensina quando nela atuamos. Em princípio não há necessidade de platéia, embora ela possa ser utilizada.

Brecht propõe dois instrumentos didáticos, quais sejam o *Handlungsmuster* (modelo de ação) e a *Verfremdung* (estranhamento). O conceito de *Handlungsmuster* visa a radicalizar, de acordo com Brecht, a autonomia da obra de arte, do próprio autor como modelo. Ao escrever a Peça Didática, Brecht abdica da autoria, na medida em que concebeu exercícios de dialética, nos quais o texto é experimentado cenicamente, visando à participação do leitor como ator e co-autor do texto.

O exame do *Theaterspiel* brechtiano levanta novos questionamentos. O jogo teatral brechtiano pode atingir objetivos de aprendizagem específicos, que são próprios ao teatro e só podem ser aprendidos através desta linguagem?

Para o teatro amador contemporâneo (dos trabalhadores, estudantes e crianças), a libertação da obrigação de exercer a hipnose se faz sentir de forma especialmente positiva. Torna-se possível estabelecer fronteiras entre o jogo do amador e do ator profissional, sem abandonar funções básicas do teatro.

O teatro, como uma forma distinta de manifestação pública, tem um *Gestus* próprio, que pode ser declarado (ou camuflado) por meio da confissão do teatro como teatro. Os campos hipnóticos do velho teatro de ilusões sugerem que, ao abrir-se a cortina, aparecerá um mundo real de ações e paixões.

A capacidade de transformação completa é tida como uma característica do talento do ator; se falhar, tudo estará perdido. Ela falha quando crianças brincam de teatro e com atores leigos. Algo de artificial estará presente no seu jogo. A diferença entre teatro e realidade aparece de forma dolorosa.

A natureza do *Gestus* é dialética, justamente pelo fato de ser, simultaneamente, símbolo e ação física. É o que lhe confere o status de *Gestische Sprache* (linguagem gestual), de acordo com Brecht. No poema Teatro do Cotidiano, o autor descreve como esse processo de pensamento se organiza. No ensaio Cena de Rua, tira as conseqüências do teatro do cotidiano para as formas de procedimento e a estética do Teatro Épico. A cena de rua é eleita por Brecht como modelo de uma cena de Teatro Épico.

O teatro passa a ser o espaço do filósofo (no sentido de Brecht), que se reflete sobre os processos históricos para exercer uma ação sobre eles. O conceito de *Gestus*

exerce, justamente neste ponto nevrálgico ou neste campo de tensão entre os estados estéticos e históricos, a sua importância primordial. Tarefa do trabalho pedagógico, na dicção brechtiana, é ter em mira o concreto e o abstrato, na forma do gesto, que deverá ser operacionalizado (tornado físico).

O *Lehrstück* foi estudado à margem ou esteticamente desqualificado, a partir de pontos de vista artísticos, críticos e/ou políticos que impediam o acesso à sua poética. A marca registrada da vulgata brechtiana é pensar a Peça Didática como aprendizado e suporte de conteúdos que envelheceram.

Quando Brecht traduziu o termo *Lehrstück* para o inglês, utilizou o equivalente *Learning Play*, isto é, um jogo de aprendizagem e não a instrumentalização de conhecimentos pré-estabelecidos. Essa confusão afastou o conhecimento real do trabalho teórico de Brecht sobre a Peça Didática e sua capacidade de se adaptar a novos contextos.

A prática do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, surgiu da necessidade de reação às relações ditatoriais na América Latina na década de 1960. Boal conclui por uma total desativação do papel do espectador, tendo em vista a sua libertação do papel de mero observador e, com isso, em última instância, a libertação do povo de sua passividade e impotência. Ao acusar Brecht de ter proclamado a experiência política apenas no nível da consciência e não da ação, Boal desconhece as reflexões do escrevinhador de peças e sua teoria da Peça Didática.

Através da publicação de *Brecht: um jogo de aprendizagem*, foram recuperados materiais importantes, que eram totalmente desconhecidos entre nós e que permaneceram em grande parte fragmentários e subterrâneos na obra de Brecht. Na teoria da Peça Didática e na especificidade dessa tipologia dramaturgica foi possível vislumbrar uma proposta estética e pedagógica que mostrou ser merecedora de novos aprofundamentos teórico-práticos de pesquisa, com vistas à sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

A teoria pura da Peça Didática não mais existe – e certamente nunca existiu. É a possibilidade de ir além do plano meramente intelectual e buscar a percepção sensorial corporal para provocar o processo de estranhamento de gestos e atitudes corporais, o que torna a proposta pedagógica brechtiana singular. Vemos na perspectiva de um dos maiores encenadores de Brecht no Brasil, José Antonio Martínez Correia, que:

Na pequena brecha antes do primeiro fim (antes da Segunda Guerra), Brecht criou uma antítese teatral para deter o que vinha vindo – o *merchandising*, a arte como mídia. Trouxe a tecnologia dos ritos taoístas de sacação social dialética para as suas peças chamadas de didáticas, softwares sofisticadíssimos de educação social. A Peça Didática entrou na máquina de produção cultural que os corais operários comunistas desencadearam num último *round* de guerra social. Mas disso ficou um eco de teatro doutrinário. Essas peças não são isso. São obras de arte. São como os mistérios dos jesuítas, ou rituais de feitura de nova cabeça no candomblé, que se fazem para sacar nossos papéis no jogo social. Ritos austeros, produtores de estalos dialéticos, não somente comunistas, mas metáforas da sacação coletiva do tempo. Essas peças sempre foram horripelantemente mal representadas como teatro político. Como teve que fazer as malas, Brecht trabalhou muito pouco com elas. Essas peças, inspiradas em ritos de teatro Nô chinês, são programas teatralizados de aprendizagem que o Ministério da Educação deve aplicar à educação como Villa Lobos fez com os corais [...] para a educação da juventude no teatro.⁵

Uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política terá de esforçar-se para alcançar uma consciência capaz de superar a diferença entre a esfera do estético e a do político no seu conceito de cultura. Ou seja: ambas as esferas não podem ser submetidas a um denominador comum, pois tal redução significaria o fim da arte; por outro lado, não há como separar tais domínios um do outro, posto que se inter-relacionam continuamente, através de um processo de oscilações.

O político de ser constantemente resguardado de modo a não se tornar unidimensional, cabendo-lhe trazer ao estético a consciência de que ele se acha sob o signo do “como se”.

Nos últimos anos, vem sendo usada no Brasil a terminologia Pedagogia do Teatro,⁶ que incorpora tanto a investigação sobre a teoria e prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino. Essa vertente focaliza principalmente pesquisas com ênfase no jogo teatral e na teoria do jogo, com diferentes fundamentações. O espaço como elemento

5 *Folha de S. Paulo*, 1999.

6 Há várias referências tratando da Pedagogia do Teatro e suas variadas vertentes, seja em publicações ou encontros científicos, a exemplo dos livros e anais da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/Abrace. Ver também SANTANA, A.P. de. (Coord.), *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação*, São Luís: UFMA, 2003.

deflagrador do jogo e local privilegiado para enfrentamento e risco é um dos temas recorrentes, bem como a criação de imagens a partir do jogo e a proposição de textos poéticos como deflagradores do processo pedagógico. A perspectiva de interação entre jogo e narrativa é outro aspecto ressaltado.

Outra tendência verificada em várias pesquisas é o teatro como ação cultural. Problemas sociais contemporâneos, como as drogas, o meio ambiente e a violência têm surgido como temas privilegiados nos trabalhos realizados com crianças e adolescentes. Esse trabalho teatral vem sendo desenvolvido no âmbito de organizações não-governamentais, de projetos de pesquisa e extensão nas universidades e através de apoios da iniciativa privada. Os pesquisadores representantes dessa tendência propõem ampliar a discussão de políticas culturais que discutam o papel do Estado na busca de continuidade e apoio para o tratamento dos problemas sociais contemporâneos, através do teatro e da arte. A pesquisa que surge dentro dessa tendência manifesta preocupação com os critérios estabelecidos para a condução de projetos em ação cultural e/ou comunitária, no que diz respeito ao treinamento e recrutamento de educadores, considerando-se as esferas estatais, privadas e do terceiro setor.

Ainda uma outra vertente ressalta a importância do desenvolvimento da linguagem artística do teatro na formação do professor. Essas pesquisas focalizam a vinculação corpo e voz e a voz como corporeidade.

A pedagogia do teatro abrange também o receptor na apreciação de espetáculos teatrais. Assim como o espectador frente ao espetáculo, o professor pode explorar os materiais de apoio educativo para transformar a ida ao teatro numa experiência significativa, através da mobilização do processo de apreciação e criação de seus alunos.

A apreciação e a análise, por parte das crianças e jovens de espetáculos teatrais de qualidade, bem como a participação em eventos artísticos, são formas de trabalhar a construção de valores estéticos e o conhecimento de teatro, sendo que o professor poderá desenvolver procedimentos variados para avaliar a fruição, apreciação e leitura do espetáculo, fazendo propostas para a tematização do conteúdo da peça.

A Pedagogia do Teatro tem como referência teorias contemporâneas de estudos crítico-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos

dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social.

Acreditando que a escolarização, a cultura e a economia no novo milênio vão exigir dos educadores brasileiros uma reavaliação de suas percepções rotineiras, há solicitação quanto à construção de pontes no mais amplo sentido do termo, para atingir o outro, e a Pedagogia do Teatro pode contribuir para essa tarefa.

Arte, Diversidade, Cidadania e Inclusão

Mediadora:
Ritamaria Aguiar

1. Arte na Diversidade: da função à inclusão¹

*Roberta Puccetti**

Resumo

A arte na educação e sua relação com a diversidade cultural no exercício da cidadania plena, efetiva e na inclusão social. A função social e a ética da arte na educação no contexto da sociedade contemporânea. A tendência sociointeracionista da arte na educação. A arte como conhecimento, como ruptura com o modelo racionalista, tecnicista, e individualista excludente.

Palavras-chave: Arte; Educação; Diversidade; Inclusão; Cidadania; Função Social; Ética.

¹ Mesa-Redonda Tema: Arte, Diversidade, Cidadania e Inclusão.

* Mestre em Educação pela PUC-Campinas, SP. Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, SP. Diretora e Professora da Faculdade de Artes Visuais da PUC-Campinas, SP.

Introdução

O tema proposto para esta palestra pressupõe a relação, a interlocução, a articulação entre quatro idéias ou conceitos ricos em sentidos e significações, o que sem dúvida permite uma variedade de aproximações. Minha exposição se dará no sentido da articulação dos conceitos de diversidade, cidadania e inclusão para situar, ao final, o papel da arte, sob a perspectiva da arte na educação, ou seja, o ensino da arte e a função que desempenha na educação inclusiva numa sociedade multicultural. O propósito é contribuir na reflexão sobre a função da arte, estruturada na experiência do fazer, na linguagem visual, na expressão e conhecimento e na produção artística numa sociedade complexa, diversa e globalizada. Enfim, demonstrar a importância da arte para todos e demonstrar que, nesse sentido, como aponta Loureiro (2003:15), a questão é mais de caráter ético do que estético, ou seja, permitir que todos, sem distinção, desfrutem das possibilidades do estético, em que a diferença seja entendida como singularidade, “a inclusão como equilíbrio diante do desequilíbrio dissimétrico da exclusão”; a simetria da estética transposta para a dimensão social, como garantia de que todos, sem exceção, possam exercer a real função da arte.

Multiculturalismo: diversidade, cidadania e inclusão

Este termo (multiculturalidade) tem sido utilizado como sinônimo de pluralidade ou diversidade cultural, indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas sociedades complexas. Atualmente, vem sendo utilizado também o termo interculturalidade, que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. (RICHTER, 2003)

A idéia de diversidade encontra-se compreendida na construção da teoria da multiculturalidade. Por sua vez, a idéia de multiculturalidade “é, de certa forma, uma resposta à globalização: ao efeito homogeneizante excessivo busca-se valorizar a diversidade e as identidades locais”. (DEMO *in* TORRES, 2003)

As teorias do multiculturalismo predominam no discurso educacional de países democráticos nos últimos vinte anos e nasceram em resposta à constituição do sujeito

pedagógico nas escolas; à interação deste com o sujeito político e também para enfatizar a relevância da multiplicidade de identidades na educação e na cultura. De tal forma, que as teorias do multiculturalismo estão, intrinsecamente, ligadas às políticas educacionais e culturais e ambas se relacionam com as teorias da cidadania. Ambas “procuram identificar o sentido e as fontes da identidade e das formas concorrentes de identidade nacional, regional étnica ou religiosa”. (TORRES, 2003: 64).

Contudo, como adverte Torres (2003:64), as teorias da cidadania e da democracia refletem “os desafios teóricos e práticos nas sociedades contemporâneas”, além de enfatizar os “dilemas da negociação do poder” em sociedades capitalistas. De tal modo, que a reflexão sobre uma não se faz sem a relação com as outras. Essa aproximação ocorre quando se deparam com questões referentes à “participação, representação, controle e equilíbrio do poder”; “com os modos de promover a solidariedade” para além das “formas específicas de identidade”. (TORRES, 2003: 64-65)

De modo geral, porém, é possível estabelecer os objetivos comuns entre as teorias, segundo o autor, quais sejam: identificar um senso de identidade que integre o cidadão e o sujeito político-multicultural; estabelecer os limites e as possibilidades das formas de sociabilidades destinadas a “promover a habilidade dos indivíduos para tolerar e trabalhar com pessoas diferentes de si mesmos”; aumentar “a habilidade ou o desejo das pessoas de participar do processo político de promoção do bem público e da responsabilidade social; contribuir para aumentar a “disposição dos indivíduos de exercitar a auto-restrição e responsabilidade pessoal na suas demandas econômicas e escolhas pessoais que afetem a saúde e a prosperidade da sociedade e do meio ambiente, assim como o processo de formação de comunidades”. (TORRES, 2003: 65)

Ocorre que, na perseguição desses objetivos, as teorias convivem ou enfrentam alguns dilemas: os conceitos de cidadania foram desenvolvidos em contextos bastante específicos e limitados (as mulheres, minorias, pessoas com deficiências físicas ou mentais foram excluídas da definição de cidadão), “que identificam uma cidadania homogênea através do processo de exclusão sistemática em vez da inclusão social”. Os sistemas democráticos foram incapazes de evitar essa exclusão sistêmica e tampouco conseguiram realizar os valores de igualdade e equidade, pois “o capitalismo, por definição, exige representação diferenciada no poder e na política”, promovendo a injustiça e a desigualdade; os conceitos de multiculturalismo não aceitaram ou relutaram em fazê-lo, um conceito de democracia e cidadania factível, exequível e eticamente viável no contexto de uma sociedade capitalista. (TORRES, 2003: 65-66)

Evidencia-se, assim, o conflito entre a idéia de uma sociedade democrática, multicultural, da cidadania plena, sem distinção de qualquer tipo, e as características e condições exigidas pelo capitalismo. Conflito este que repercute nas políticas públicas, de modo que a exclusão social, compreendida como limitação da cidadania plena (portanto, bem mais que a simples participação política), passa a ser a tônica de nosso tempo. Tempo de sociedade fragmentada em dois mundos: o dos incluídos e dos excluídos, entre o homem racional e o homem sensível.

No embate entre a idéia de sociedade democrática, multicultural, de cidadania plena e as exigências capitalistas, a educação transita como a mediação necessária como garantia de acesso às melhores condições sociais. O ensino da arte, como expressão do fazer humano, histórico e social, embasados em fundamentos teóricos, metodológicos e filosóficos, insere-se nesse contexto, não apenas como “um processo de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade pessoal com a unidade social”, conforme assinala Read (1958).

Na perspectiva da arte-educação, portanto, reconhecer a diversidade, implica práticas educativas que estabeleçam a reciprocidade entre as múltiplas culturas, ou, como afirma Richter (2003:19) “estabelecer a inter-relação” entre os diversos códigos culturais existentes.

A arte e a educação

“A experiência estética se situa na origem, naquele ponto em que o homem, confundido inteiramente com as coisas, experimenta sua familiaridade com o mundo”. (DUFRENE, 1971)

Desde os mais remotos tempos, os homens registram suas marcas e percepções do mundo. Esses registros são formas de comunicação singulares e históricas, pois ultrapassam o tempo, trazendo referências a respeito de uma multiplicidade cultural. O acesso a eles, contudo, não nos é dado, mas pode ser construído. Em outras palavras, somente é possível compreender a linguagem artística por meio do aprendizado organizado e fundamentado. É a arte-educação que reúne os fundamentos teóricos, históricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que permitem a aproximação dessa específica e singular produção humana.

Inserida num processo histórico e social, a arte se relaciona com o processo educacional de forma dinâmica. Assim, a história da arte-educação está impregnada

por concepções teóricas que revelam modos de compreender o homem e o mundo, que ora enfatizam o fazer, ora o exprimir, ora a forma, como elemento definidor da produção artística. Sobre esses elementos, foram construídos os diferentes paradigmas sobre a arte, várias maneiras de conceber a arte e a função que desempenha na educação. De tal modo, que os pressupostos filosóficos e metodológicos na arte-educação passaram por algumas transformações e várias tendências influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte, acompanhando as variações conhecidas pelo próprio conceito de arte.

Nesta apresentação, porém, nos limitaremos a considerar apenas a tendência sociointeracionista, reflexiva, emergente e crítica, que contempla a arte como conhecimento, que evidenciou a ruptura com o modelo tecnicista, reprodutivista, individualista e excludente.

O paradigma sociointeracionista parte de uma concepção integral do homem, compreendido como racional e sensível, inacabado, um ser social e político, que se relaciona com outros homens e se constrói nessas relações, um ser singular e coletivo; que interpreta o mundo; que emprega sentido ao que vivencia, um ser dotado de corpo, razão, emoção e espiritualidade. (FREIRE, 2004, e CHARLOT, 2000) Compreender a educação como um processo pelo qual o sujeito se constrói e a arte como uma produção que lhe é inerente, uma produção social, uma linguagem construída pelo ser humano e histórico, modo construído de comunicação com o mundo, que pode ser aprendido, capaz de promover transformações. Com Varela (1991) compreendemos que:

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisa de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para atividades artísticas. É um território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte-educação poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade.

A arte-educação é, assim, um conceito recente no contexto educacional brasileiro. E o princípio que o sustenta “é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como seu próprio processo, que é considerado criador”. (FERRAZ e FUSARI, 1993)

A arte-educação: função social e ética implícita no reconhecimento do outro

“Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”. (FREIRE, 2004)

Nesse cenário, vislumbra-se a potencialidade inclusiva da arte-educação. Desvela-se no conhecimento artístico, na linguagem da arte, na experiência do fazer artístico, revela-se a função social e ética da arte, como área do saber sistematicamente organizado, em sua relação com a educação, entendida como categoria fundamental para a construção do processo que emancipa o sujeito, voltada à formação humana crítica, implicada no reconhecimento dos direitos sociais dos indivíduos. A potencialidade inclusiva da arte, portanto, sustenta-se no movimento dialético entre o sensível e o racional, como proposta para transformação da existência e para uma prática cotidiana cidadã, tendo como base uma filosofia estética e ética, que compreende a pluralidade como pressuposto de sua construção.

Meira (2003:14), baseada na proposta de Guattari e Deleuze, que propõem a ecologia como uma filosofia para pensar as relações contemporâneas, afirma a complexidade da proposta, de enfatizar a importância da subjetividade, do sensível e sua implicação. A complexidade diz respeito a questionar o lugar sensível, da subjetividade, nas relações do sujeito em todas as dimensões, no cotidiano de suas práticas. A implicação refere-se ao comprometimento necessário do sujeito como agente, ou seja, aquele a quem cabe promover a transformação e a formulação de um “novo discurso sobre a vida e acerca dos meios formais e informais de aprender a realizar concretamente uma prática estética ligada à existência”.

A transformação implica, ainda, como pondera Meira (2003:14-15), “um salutar estranhamento, assim como a aproximação mental exige o tempero das emoções, a ousadia de pensar sobre o diferente, para reconhecer o outro como verdadeira alteridade, pois a natureza e a cultura são múltiplas e o cosmo multidiverso.”

Portanto, a transformação que defendemos situa-se para além da visão homogênea do mundo e do homem. A transformação possibilitada pelo acesso ao conhecimento artístico tem, no reconhecimento do outro, o seu foco. Com efeito, Ardoino (in: MORIN, 2002:553), em sua teoria sobre o pensamento plural e multireferencial, tem na heterogeneidade, compreendida como a instituição do outro, um de seus pilares, cuja relevância é defendida em razão de que:

[...] a experiência mais extrema, às vezes a mais cruel, mas provavelmente também a mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade, é a que nos é imposta através do encontro com o outro, enquanto limite de nosso desejo, de nosso poder e de nossa ambição de domínio.

Ainda sobre a instituição do outro, Castoriadis (in: BARBOSA, 1998:54) questiona: “Por que é necessária essa dura escolagem da realidade, da distinção, da diferenciação? Por que não se pode suportar um outro que seja verdadeiramente outro e não simplesmente um outro exemplar de si?” Reconhecimento, portanto, que está além do conceito de alteridade, compreendido apenas como idéia do outro, conforme ressalta Ardoino (in: MORIN, 2002:553):

Uma das significações mais profundas (e talvez intoleráveis) do plural é o caráter inelutável desse reconhecimento e dessa aceitação do outro, alteração (fenomenal, concebida como jogo dinâmico e dialético do outro, inserida numa duração) muito mais ainda do que alteridade eidética (somente “idéia” do outro), mas todas as duas superando amplamente a simples noção de diferença, porque ambas levam em conta a heterogeneidade, aqui constituída principalmente de desejos, interesses e intencionalidades, e mesmo estratégias antagônicas.

É o mesmo Ardoino (1998:12), que enfatiza com clareza a distinção entre alteridade, idéia freqüentemente presente nos discursos, e alteração: “É muito mais fácil dormir com a idéia do outro se ele não ronca (...) é muito mais difícil conviver com a alteração, quer dizer, com a ação do outro, que tem negatividade, que se opõe a nós, e da qual o desejo não responde necessariamente ao nosso”.

Entendo que a função social e ética da arte tem origem na sua concepção como produção social humana, que não fragmenta o homem entre ser racional e ser sensível, pois transita entre o inteligível e a sensibilidade, além de possibilitar o acesso ao outro, de reconhecer, na produção artística, o outro que fala, que reage e que se opõe a nós.

Nessa perspectiva plural, a arte é uma forma de produção social, dotada de com-preensibilidade e autonomia, que expressa no todo o seu criador e o seu fruidor. Arte é construção de linguagem, modo singular de reflexão humana, onde interagem o racional e o sensível. O processo criativo, enquanto materialização do fazer, é pura intencionalidade. Portanto, insere-se num processo amplo o que revela o

universo de cada ser, seu olhar, sua visão de mundo, num contexto de interação social, referindo-se a um registro geral de acontecimentos e envolve a interioridade e a contemplação, desencadeando a atribuição de significados, carregando consigo as potencialidades cognitivas.

Na produção artística revela-se o esforço de explicitar a idéia, o pensamento e a visão. É a representação simbólica da realidade, do mundo interior e exterior, de vários mundos. Sob esse olhar, a arte se constitui num sistema de representações, construtora de símbolos, que envolvem processos psicológicos e intelectuais, que propiciam o desvelar da cultura e o acesso a ela, a um modo de saber e de construir conhecimento, que implica a idéia de alteração que apresentamos. São esses fundamentos que permitem reivindicar para o ensino da arte uma função social e ética, portanto, inclusiva diante das necessidades educacionais contemporâneas.

A função desempenhada pela arte está implícita na análise crítica da educação, tendo em conta o papel social que desempenha na formação do sujeito. Insere-se, portanto, no contexto da transição paradigmática vivenciada pela educação e pela escola. Em outras palavras: a arte-educação está comprometida com outra visão de mundo e de homem, que não aquela consubstanciada pelo modelo newtoniano-cartesiano, presa ao realismo materialista para o qual a realidade é constituída de objetos independentes dos sujeitos que os produzem e os conhecem. A função social da arte está além da visão racionalista, dualista e mecanicista do mundo. A proposta educativa do ensino de arte está implicada com o ser humano, inacabado, inconcluso, em construção nas relações com outros seres humanos; social, político, histórico; que dá sentido ao mundo e as experiências que vivencia; que constrói seu modo de ser pelo aprendizado; um ser composto de matéria, razão, emoção e alma. Essa concepção abrangente, holística do ser humano contempla a valorização de outras formas de conhecimento, como o conhecimento artístico.

Sobre a função da arte, Aragão (2002:40) pondera com propriedade que “é formar o conhecedor, fruidor e decodificador da imagem, seja arte ou não”. Assim, a função da arte é contribuir também no processo de construção do conhecimento. Isto porque a concebemos como expressão, por excelência, da subjetividade, do fazer e da criação. Expressão que possibilita múltiplas leituras, em que o processo de produção transita entre a sensibilidade e a razão. É justamente esta mobilidade, o movimento dialético entre o racional e o sensível, a origem de seu potencial transformador e inclusivo. Assim, no que se refere à arte, ao processo de produção, à linguagem e à expressão artística, não há diferenças, mas modos singulares de olhar o mundo. É nessa perspectiva que atua a subjetividade, que se constitui socialmente

pela linguagem, que por sua vez, representa mais que meio de expressão, visto que está envolvida num processo de organização mental, que implica a assunção de postura reflexiva diante da realidade e na compreensão de nós mesmos, num movimento dialético entre o pessoal e o social. A linguagem artística, portanto, desvela a capacidade de expressão inerente aos homens, pois atua em sua dimensão criativa.

A produção artística é em si um processo de conhecimento, no qual os fazeres se relacionam, visto que compreende uma série de ações/operações conectadas ao sujeito, que compreende, relaciona, ordena, classifica, transforma e cria. O sujeito participa ativamente desse processo, percebe a realidade, sua capacidade de transformar, de inovar. Enfim, percebe-se como ser criativo e que seus limites podem ser superados. A criação, portanto, implica aprendizagem e a arte, como assinala Meira (2003:122), tem o desafio de transformar e “a pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla para o olhar, mesmo nas coisas banais e simples”. De tal forma, que as propostas de ensinar a arte, inseridas numa filosofia estética, demandam relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um.

A arte se constitui, portanto, num conhecimento fundamentado que se legitima na dimensão criativa e se apresenta pleno de possibilidade para o ensino inclusivo. A concepção da arte como conhecimento, como linguagem mediadora do conhecimento, tem em conta que a aprendizagem não se resume apenas ao racional, mas também à dimensão criativa e sensível do sujeito, que observa e vê no mundo e se relaciona com o outro. Compreende o sujeito como ser cultural dotado de percepções estéticas.

A linguagem artística, por sua vez, compreende várias categorias de expressão, nas quais a construção de qualquer uma delas implica conhecimento e leitura de elementos. O conhecimento da linguagem visual, por exemplo, assume fundamental importância quando se reconhece que vivemos na “civilização da imagem”, conforme assinala Durand (apud MEIRA, 2003: 40), e a partir daí, necessário para a formação integral das pessoas e sua socialização em forma de inclusão do cidadão.

Acreditamos que o ensino de arte é resultado da articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar. Tomando cada sujeito em sua unicidade, inserido num pluralismo cultural, temos que as histórias de vida são únicas e, portanto, são diversas as possibilidades de construção das expressões visuais.

Conclusão

A leitura crítica do mundo permite identificar as bases e os fundamentos sobre os quais se assentam a escola, o ensino e as políticas públicas, assim como as outras dimensões em que a sociedade se organiza. A análise crítica é fundamental diante da necessidade de promover mudanças sociais profundas na escola, quando se almeja práticas e processos escolares humanizados e inclusivos. Nesse sentido, é fundamental contemplar as formas de conhecimentos que se assentem sobre a concepção do ser plural e, ao mesmo tempo, singular.

A condição humana é plural. A arte contempla essa pluralidade. Nessa perspectiva, entendemos que a arte na educação implica a busca do diferente (novo), da transformação e transposição de algo já existente e a criação do inexistente. Sob este enfoque, educação e arte têm muito em comum, pois na arte o processo de criação move o fazer, o conhecer e o exprimir em direção da transformação.

A arte, então, permite ao homem demonstrar como vê e como se vê no mundo. Permite que outros conheçam essa relação, daí que o ensino da arte implica o reconhecimento do outro, ou seja, mudanças. A arte envolve o sujeito como elemento sensível e atuante, que observa o mundo, que se vê e vê os outros no mundo, que aplica processos mentais, racionais, na produção e na leitura da produção artística. Sujeito racional, sensível, que se relaciona, que reconhece na produção e na linguagem artística a pluralidade de culturas. Enfim, um ser social, cultural, dentre tantas e diferentes culturas, e dotado de percepções estéticas. Em outras palavras: o fazer, a leitura da produção artística permitem identificar dados culturais, símbolos e a significação presente no ato criativo em si, em seu criador e no contexto histórico e social.

Desse modo, a experiência artística é um exercício de sensibilidade, em que vivências têm significados e conteúdos e pode ser estimulada por meio de práticas pedagógicas, que se constroem com as interações entre o fazer, o conhecer e o exprimir, o processo de criação e as concepções de linguagem, com que o sujeito interage com o mundo, apropria-se de formas culturalmente organizadas de ação, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, capaz de utilizar-se da arte para esse fim. A arte-educação, portanto, rompe com o limite do racional e o estigma da exclusão, pois ordena o pensamento; revela a expressão; convida à criação, considera a perspectiva da diversidade, de ruptura com a hierarquia, com a segregação elitista.

Referências

- ARAGÃO, M.C.F. Contextualizando a Arte na Escola para Todos. *Revista Integração*, n. 24. Brasília: Secretaria da Educação Especial/Ministério da Educação, 2002.
- BARBOSA, J.G. O Pensamento Plural e a Instituição do Outro. *Revista Educação & Linguagem*, ano 7, n. 9, São Bernardo do Campo: Umesp, jan./jun. 2004.
- ECO, U. *A Definição da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BUENO, R.P.P. *A Arte na Diferença: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.
- CASTANHO, M.E.L.M. *Arte-Educação e Intelectualidade da Arte*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Campinas: PUC-Campinas, 1982.
- DUARTE JUNIOR, J.F. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papyrus, 2001.
- DUFRENE, M. *Estética e Filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- FRANGIE, L.B.P. *Por que se esconde a violeta?* São Paulo: Annablume, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- JOLY, M. *Introdução à Análise da Imagem*. Campinas: Papyrus, 1996.
- LOUREIRO, J. de J.P. A Estética de uma Ética sem Barreiras. Educação, Arte, Inclusão. *Caderno de Textos*. Programa de Arte sem Barreira/Funarte: 2003. Ano 2, n. 3, 2003.
- MARTINS, M.C. et. al. *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MATURANA, H. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MEIRA, M. *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

- OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PAREYSON, L. *Os Problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- READ, H. *A Arte e Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- _____. *A Educação pela Arte*. Lisboa, Portugal: Martins Fontes, 1958.
- RICHTER, I.M. *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino de Artes Visuais*. São Paulo: Editora, 2003.
- SANTAELLA, L. *Arte e Cultura: equívocos do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- TORRES, C.A. (Org.). *Têoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2003.
- VARELLA, F. et al. *The Embodied Mind – Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: The MIT Press, 1991.

2. Pertencer e Viver

Denise Mendonça*

Resumo

A partir da História da Escola de Arte Tear e focalizando um de seus projetos sociais, articulam-se reflexões e devaneios acerca da importância da arte como produtora dos sentidos e das dimensões do ser, do pertencer, do perceber e do estar no mundo. Levanta, ainda, questões sobre a função da arte nos projetos de reconstrução e inserção sociais.

Palavras-chave: Arte; Inclusão; Cidadania; Diversidade; Projeto Social.

* Diretora Geral da Escola de Arte Tear e do Instituto de Arte Tear. www.institutotear.org.br

Pensar em elaborar um texto sobre arte, diversidade, cidadania e inclusão para fazer parte das memórias faebianas é, antes de tudo, relembrar trajetórias de uma história de arte-educação no Brasil e de muitas gerações de profissionais que a compuseram.

E, desta forma, me assombro ao pensar em como “me inscrever neste tempo que me escreve”¹.

Volto, então, aos idos de 1970 quando, cursando a faculdade de musicoterapia no CBM, conheci Cecília Conde, Fernando Lébeis, Dona Noêmia Varella, Augusto Rodrigues, Ana Mae Barbosa e tantos outros grandes educadores e educadoras que me puseram definitivamente diante do que viria a ser um projeto de vida: a fundação do Tear, em 1980, uma escola de arte na zona norte do Rio de Janeiro entre Vila Isabel, Maracanã, Mangueira e Tijuca.

Talvez, não por acaso (somos frutos de um tempo de silêncios, esperas, de profundas convicções humanistas e utopias traduzidas por metáforas), o Tear, por ser assim nomeado, passe a existir com a missão de reatar fios e de tecer seu próprio tecido.

Explico: os anos 1980 foram marcados por um sentimento e expressão de amizade cívica, tempo de coração civil pulsando com entusiasmo e vivacidade. Marcados por laços de filha, quando nós, “brasileiros e brasileiras da Silva”, pudemos finalmente viver os sonhos antes clandestinamente exilados. Uma época de filiações aos movimentos sociais, artísticos e culturais emergentes, partidos políticos, associações, sindicatos e federações, como a Faeb.

De lá para cá, o Tear vem florescendo. Cresce, em sua genealogia, a partir do MEA (Movimento das Escolinhas de Arte), sua inspiração-matriz. Os traços de sua identidade institucional se formam pelas naturalidades geográfica, histórica, política social e cultural, constituindo-se como um espaço não-formal (de natureza privada com fins públicos) de educação pela arte – nas suas diversas linguagens e dimensões.

Pela vocação de atender um público variado – todo e qualquer criança, adolescentes e adultos, incluindo comunidades populares, indígenas e quilombolas – trabalha através da arte em uma relação dialética de construção de conhecimentos na diversidade.

1 Nas palavras de Affonso Romano de Sant’Anna.

Também por trabalhar com a formação de educadores de vários segmentos profissionais em via de mão dupla educador-educando, consolida uma *práxis* que não se separa da experiência cotidiana dos sujeitos. A esses fatos credito a sua característica de educação inclusiva com e pela arte.

A arte como produtora e reveladora de sentidos, é o princípio norteador de todas as ações do Tear. É o que leva às dimensões de ser, pertencer, perceber e estar no mundo. Portanto a arte é sua poética e a educação, sua política.

É a partir deste ponto e deste lugar que me coloco – na vizinhança dos espaços e culturas acadêmicas – que gostaria de tecer (ou desfiar) algumas idéias que possam contribuir para o tema deste colóquio *Arte, Diversidade, Cidadania e Inclusão*.

Puxarei, para tanto, um dos fios da malha de projetos que o Tear vem tecendo no momento, o Projeto Ciranda Brasileira.

Para melhor compreensão das idéias defendidas e do trabalho desenvolvido, faz-se necessário enunciar um pouco mais de sua estrutura. O Ciranda Brasileira é um projeto com e para adolescentes moradores de várias comunidades de baixa renda localizadas na Grande Tijuca – Borel, Formiga, Salgueiro, Casa Branca, Chacrinha, Turano e Macacos. Reúne quatro programas de diferentes linguagens que dialogam entre si.

O Ciranda se realiza na casa/sede do Tear. Todos os adolescentes estudam em escolas da rede pública e optaram por participar do projeto, escolhendo um dos quatro programas oferecidos:

- Catadores de História – eixo: literatura;
- Articidade – eixo: artes visuais;
- Brincantes – eixo: artes corporais/teatro;
- Menestréis – eixo: música.

Freqüentam em média de 9 a 16 horas semanais e, quinzenalmente, participam da Tribo-Arte – vivências, fóruns, integrando todos os grupos para discussões sobre diversos temas voltados para o universo adolescente.

É um projeto que instiga a todos nós, educadores do Ciranda, a pensar durante todo o processo de trabalho sobre as sutilezas, delicadezas e contradições contidas num exercício da arte como libertadora e produtora de sentidos, ao mesmo tempo

reveladora de grandes hiatos, não-lugares, de um tempo quando a violência (nas suas várias dimensões) passa a ser o avesso dos direitos.

É uma proposta de educação cidadã, de promoção e de defesa de direitos dos adolescentes.

Tendo iniciado em 2001, hoje é possível observar a trajetória de alguns dos cerca de 150 adolescentes que estiveram e estão no projeto.

O que nós podemos constatar é que, através da arte, se torna possível a elaboração de novas narrativas e representações sobre como percebem e compreendem a si mesmos, aos outros e os seus ambientes (comunidade, família, escola, tribos etc.). É possível verificar outras maneiras como enfrentam seus cotidianos, como traduzem a condição de existência projetando desejos futuros, encorajando-se para conquistarem seus espaços de direitos e por direito.

É possível constatar, a partir dos posicionamentos assumidos pelos adolescentes frente às solitudes do dia-a-dia, o apuramento e desenvolvimento da percepção, da imaginação, do pensamento, da crítica, da sensibilidade e da criatividade.

Enfim, sabemos que através da arte, quando se torna possível um caminho processual, com uma intencionalidade que provoque o sentir, a expressão, o conhecimento e a contextualização, o trabalho conduz a possibilidades de encontros, identificações e desenvolvimentos pessoais e coletivos. No entanto, para que esses jovens vivenciem o processo artístico como algo que faça sentido para se desdobrarem no mundo como sujeitos – indivíduos e coletivos –, é preciso “uma revelação inesperada e fascinante: serem desafiados a reconhecer que se encontraram na mesma arca, como se fosse na viagem primordial”².

É preciso o exercício, rituais e ritos, do estar junto com, se fazendo ser na relação com o outro, que os torne, iguais entre si e semelhantes, implicados com o grupo e com o que está ao redor. São esses pequenos gestos solidários de amizade, de amorosidade, que “se tecem na articulação do privado, do próprio, do diferente com o público, o comum, o mesmo”³. Surge daí o sentido de pertencimento e de destino do bem comum, realimentando nossas identidades.

² Nas palavras de Octavio Ianni.

³ Jean Pierre Vernant.

Não pertencer é como ficar com um presente todo embrulhado com papel enfeitado de presente nas mãos e não ter a quem dizer: tome, é seu, abra-o!

Clarice Lispector

Tomo emprestado de Clarice esta imagem poética que é como percebo muitos destes meninos e meninas brasileiros que estão repletos de presentes a serem desembulhados esperando que encontrem destino certo.

Neste sentido, é extraordinária a riqueza de projetos sociais que se alastram pelo Brasil afora acreditando na arte como caminho de reconstrução social. Mas sabemos que existem algumas armadilhas, sobretudo quando a arte se torna, no imaginário de muitos, um poderoso instrumento de controle ou de ocupação dos territórios emocionais, afetivos e espirituais de crianças e adolescentes, com a justificativa de que, ao participarem de projetos com a arte, meninos e meninas “carentes” estarão a salvo (pelo menos enquanto o projeto durar) dos perigos da entrada no mundo do tráfico ou da marginalidade. Ocupa-se então o tempo da meninada, como se eles não pudessem fazer escolhas, ter discernimentos, entretenimentos e o direito do tempo livre.

E se são “carentes”, há quem deva preenchê-los? Como? Com que?

Os caminhos para se combater este estado de violência parecem ser outros. Tenho aprendido, com a experiência, trabalhando com adolescentes em comunidades, que somos todos parte deste drama cotidiano.

Um outro desalinho é acreditar que em alguns meses de trabalho é possível tornar o adolescente um profissional-artista pronto para entrar no mercado de trabalho. Ou ainda, tal como é comum acontecer, artistas de renome, utilizando-se deste novo *marketing* social, confundindo o verdadeiro sentido de investimento social.

Dar a voz, dar acesso, dar a isca e ensinar a pescar, para dar a chance aos meninos e meninas de se tornarem cidadãos são, hoje, palavras esvaziadas de sentido, porque ao serem enunciadas não se referem ao que se acredita. Quer-se de fato ouvir estas vozes? Deseja-se realmente compartilhar as chaves que conduzem a certos lugares hoje habitados por não tantos?

Neste tanto tempo fiandeiro, tenho aprendido a divagar sobre as miudezas e delicadezas dos bordados. Um tempo paciente da construção sólida do vir-a-ser. E me pergunto: quem se preocupa com a delicadeza de um bordado? Como pensar

sobre meninos e meninas que precisam bordar seus destinos tendo que, a cada gesto, desconstruir, desfazer, refazer, *transfazer*, cada ponto, sempre, como se fosse pela primeira vez? Ou como se não houvera nenhuma vez!

Trafegar nestes limites tão tênues, nestas “divisas imaginárias”, nem sempre é tão simples. Pois revelam muitas vezes o que não damos conta de ver.

Inúmeras questões ainda ficaram por ser levantadas sobre os projetos sociais que utilizam a arte como centralidade em seus processos socioeducativos. Desde a tirania de alguns investidores da iniciativa privada que valorizam projetos, cujos resultados são meramente quantitativos e espetaculares, até os de iniciativas criativas e inovadoras, mas que passam despercebidos, pois sobrevivem apenas dos esforços de uns poucos guerreiros apaixonados pela causa, sem nenhum apoio. Sem falar das desarticulações entre os próprios projetos ou a anemia dos programas e políticas públicas para a Educação e Cultura.

Os anos 1980 foram tempos que se inscreveram pela força da participação da sociedade civil. É momento de revermos este capítulo e agirmos juntos para voltarmos a nos sentir correspondidos e pertencentes.

3. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam

Ivone Mendes Richter*

Resumo

O ensino intercultural da arte tem como objetivo propiciar uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula e que compõem a nossa sociedade, utilizando,

* Professora Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Arte-Educação pela Concordia University, Canadá. Doutora em Educação pela Unicamp. Coordena intercâmbios de pesquisa com Universidades do Canadá, Inglaterra e Alemanha. Foi Conselheira Mundial da InSEA e Presidente da Faeb – Federação dos Arte-Educadores do Brasil. Possui trabalhos publicados no Canadá, Estados Unidos, Hungria, Inglaterra, Lituânia, Portugal e Uruguai. Endereço eletrônico: ivonerichter@terra.com.br.

para isso, a arte contemporânea em suas múltiplas manifestações e suas múltiplas estéticas, de forma a propiciar uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos(as).

Palavras-chave: Educação Intercultural; Multiculturalismo; Ensino Intercultural da Arte; Ensino de Arte para Todos(as).

A Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), vem dedicando, há bastante tempo, uma atenção especial aos diferentes aspectos da multiculturalidade e suas decorrências para o ensino intercultural da arte. Este assunto tem sido aprofundado por estudiosas(os) ligadas(os) à Faeb, buscando discutir qual o papel da arte na educação inclusiva e das culturas não dominantes. As questões sobre pluralidade cultural levantadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o enfoque de uma Educação para Todos(as) levaram os professores e as professoras de arte a buscar soluções que contemplem um ensino mais contemporâneo e intercultural para a arte.

“A arte pode construir pontes entre as origens culturais de nossos alunos e sua participação no aprendizado, de forma a criar um ambiente escolar enriquecedor para todos os alunos”, diz Amalia Mesa-Bains, artista e arte-educadora, nascida nos Estados Unidos, filha de pais mexicanos, e que descreve a si própria como “Chicana” (CAHAN e KOCUR, 1996, p. 31-32). Esta autora propõe uma equação para o aprendizado baseado nas experiências anteriores do(a) aluno(a), que ela descreve como: *Experiência + Texto = Significado*. Neste caso, o texto pode ser um texto literário, como um livro, um poema, como pode ser, também, um filme ou uma obra de arte visual. O importante é que este texto precisa estar conectado com a experiência anterior que a criança traz, de forma a produzir um significado para ela.

Segundo a autora citada, introduzir atividades que utilizem a experiência anterior do(a) aluno(a) antes da introdução de algo novo pode torná-los(as) conscientes do que elas ou eles já sabem sobre o assunto. Iniciando o trabalho a partir de sua própria vida, cultura e experiência, será possível atingir a compreensão de outros aspectos relevantes. Podemos dar como exemplo o trabalho artístico desta artista, que parte de sua vida cotidiana, do seu passado e da tradição cultural de seus pais e avós para criar sua arte. Ela salienta as múltiplas estéticas possíveis na arte contemporânea e como os(as) artistas buscam sua responsabilidade social, buscando salientar suas culturas de origem e o intercâmbio entre culturas. Diz ela que, quando se fala em percepção estética e valor estético, não se está falando sobre categorias

superficiais, mas sobre categorias que possuem raízes profundamente inseridas na realidade cultural e artística de algum grupo de seres humanos.

Esta postura é especialmente indicada para o ensino da arte, pois dá ênfase às manifestações artísticas de culturas as mais diversas, considerando suas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte, sem descuidar do conhecimento e do domínio dos múltiplos códigos da arte, como acervo cultural de toda a humanidade.

A educação intercultural em arte busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Estas competências envolvem o conhecimento e a capacidade de lidar com os códigos culturais de outras culturas, bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macroculturais, onde as culturas se inserem, como é o caso da arte. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, ao invés de um problema. Ela reconhece similaridades entre grupos, ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre grupos culturais, sejam eles quais forem, e não a sua permanência. Ela busca uma educação para todos(as) os(as) estudantes. A educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura. (MUKHOPADHYAY e MOSES, 1994)

A educação intercultural vista desta forma, longe de significar um complexo de procedimentos na prática educativa, significa a existência integral do sujeito, que se apropria de si mesmo(a), ao apropriar-se da sua e de outras culturas. As crianças, na escola, são conscientes de suas diferenças, mas essa consciência não chega a permitir uma análise da situação, que não é criada por elas, mas da qual elas são um reflexo, pois apresenta-se presente na vida social, na nossa vida cotidiana, de brasileiras(os).

Quando Heller (1991) fala da questão da discriminação na vida cotidiana, diz que as relações de inferioridade-superioridade são relações de desigualdade social e, como conseqüência, são, por princípio, alienantes. As relações interpessoais são necessárias pelo fato antropológico da diferença entre os seres humanos. O contato cotidiano é sempre um contato pessoal, pois uma ou mais pessoas entram em contato com outras pessoas. Todas as relações sociais são relações interpessoais, mas enquanto conjunto de relações, não são relações de contato pessoal, embora estejam baseadas nessas. Dessa forma, as relações sociais quando estabelecidas no sistema de inferioridade-superioridade, refletem-se nas relações pessoais cotidianas, sob a forma

de alienação. Essa alienação, de que nos fala Heller, está presente na vida cotidiana da escola e, pela razão mesma de ser alienante, tende a ser negada pelas pessoas, mesmo pelas mais discriminadas. O processo de alienação faz com que sejam encontradas “desculpas” para a discriminação, que vão desde o insucesso escolar por “indisciplina” e “insubordinação” até a rejeição da criança discriminada pelos(as) próprios(as) colegas. Sobre esse processo, é importante a análise feita por Marco Frenette em sua obra *Preto e Branco: a importância da cor da pele* (2001).

Outros artistas norte-americanos, à semelhança de Amalia, também buscaram em suas raízes étnicas expressar o orgulho por suas origens e denunciar o preconceito existente contra as minorias não pertencentes à cultura dominante. É o caso de Faith Ringgold, que se autodenomina artista mulher africana americana, e de Jimmie Durham, que se declara Cheroqui e não-americano nativo, que é a forma como os índios são chamados nos Estados Unidos.

Faith realiza sua arte na forma de “quilts”, que são colchas de retalhos da tradição africana americana, que as mulheres negras executavam com retalhos e nas quais contavam sua história. Ela relata que tem um sentimento de orgulho ao utilizar formas africanas em seu trabalho, e que foram os obstáculos colocados pelas camadas dominantes da sociedade à sua arte que a inspiraram. Da mesma forma, podemos imaginar o sentimento de orgulho de alunos da mesma etnia ao estudar, na escola, a obra desta grande artista.

Jimmie Durham declara que não pode sentar-se em seu atelier, em seu mundo privado, e cultivar boas idéias artísticas, ele precisa criar sua arte socialmente, para o uso comum e o bem de todos. Diz ele que, pelo mesmo motivo, é necessário também integrar o mundo da arte – das galerias, museus, revistas de arte – ao resto do mundo. Pois a arte tem funções importantes na vida humana, aprendemos certas coisas através da arte de uma maneira particular que não é possível através da linguagem falada. “Quero que a minha obra dê energia e alento a todo o ser humano que entre em contato com ela”, diz ele. (CAHAN e KOCUR, 2001, p. 179)

No Brasil, é incontável o número de artistas que colocam as questões sociais como questionamento e desafio em suas obras. Podemos citar, entre muitos outros, a obra de Siron Franco, em especial sua Série Césio, em que o artista traz o horror da tragédia de Goiânia e a incapacidade da sociedade em prevenir e lidar com um acontecimento como este e, ao mesmo tempo, o encantamento estético que gerou a tragédia, pois o elemento radioativo foi passando de mão em mão, levando deleite estético e morte. Francisco Stockinger, com sua Série Gabiru, em que o artista retrata a sofrida família brasileira das camadas mais pobres da nossa população, em que o

sofrimento e a resignação se unem de forma constante no dia-a-dia. Lia Menna Barreto, que, com sua obra, desafia a nossa compreensão da sociedade e seus absurdos.

Rachel Mason relata sua experiência de proporcionar, nas aulas de arte na escola, a presença de artistas britânicos de origens étnicas diferenciadas, filhos de imigrantes da África, Ásia e do Caribe, como uma forma de promover a educação intercultural na Grã-Bretanha. A análise da autora sobre estas experiências pode ser muito enriquecedora para a professora e o professor de arte no Brasil (2001). Outras obras que abordam as questões multiculturais no Brasil podem também ser de utilidade para as abordagens interculturais na escola, como as obras de Ana Mae Barbosa (2001), Azoilda Trindade, Org. (1999) e de Maria do Rosário Porto et al (2002).

Muitos artistas latino-americanos têm questionado o caráter consumista de nossa sociedade, criando obras em que aspectos do cotidiano são trazidos à luz de novos olhares, buscando o pensamento reflexivo, como também obras em que objetos do cotidiano evocam reminiscências culturais. Podemos citar desde artistas consagrados, como Xul Solar, até artistas contemporâneos, como Nicola Constantino e Edgardo Vigo, da Argentina, Juan Domingos Dávila, do Chile, Carlos Zerpa e Sergio Rangel Penzo, da Venezuela e Sammy Cucher, do Peru.¹

Utilizar o sentimento estético como uma forma de lutar contra esse tipo de discriminação presente no cotidiano é um caminho a ser seguido como um canal para a compreensão da estética de outras culturas, no sentido de despertar valores estéticos que permitam a valorização de todas as manifestações culturais. Mesmo agindo em um espaço micro, como o da sala de aula, pode-se “perturbar certezas... ensinar a crítica e a auto-crítica” (LOURO, 1998, p. 124). Salientar-se em algum processo artístico pode significar, para a criança discriminada, a diferença entre a inferioridade e a igualdade, ou mesmo a superioridade, naquele momento específico. Da mesma forma, ver a sua cultura valorizada, estudada em detalhes, percebida como parte influente na cultura da humanidade, pode significar o crescimento da auto-estima, na formação da própria individualidade.

Como diz Heller, o campo de ação da individualidade não é somente a vida cotidiana, senão a vida enquanto tal, da qual a vida cotidiana é fundamento e, em parte, espelho. Os valores são formados através da concepção de mundo do ser individual, e este é, em grande parte, regido pelo ser coletivo. No entanto é possível ao ser individual, através da arte, alcançar a genericidade de concepções do cotidiano, como o amor, o ódio, o respeito e a amizade. A concepção de mundo de cada indivíduo

¹ Serão apresentadas e analisadas obras dos artistas citados.

é a forma através da qual ele ou ela ordena, de um modo hierárquico, sua cotidianidade. Cada ser humano possui uma irrepetibilidade e unicidade que o caracterizam como ser único. E esta é a razão pela qual o ser humano faz “única” a sua concepção de mundo, adaptando-a à sua individualidade.

Através da estética, é possível despertar uma concepção de mundo em que a multiculturalidade seja vista como um valor, e a aceitação do que é diferente como uma demonstração da riqueza cultural, que pode ser alcançada por meio da compreensão de diferentes estéticas e de diferentes culturas.

A inclusão da educação para todos(as) nos conceitos desenvolvidos pela educação intercultural vem ampliar a compreensão da interculturalidade, permitindo, também, aproveitar os estudos já realizados neste sentido para complementar a compreensão e a ação da prática educativa para todos(as). Uma prática que resgate o outro, que seja revolucionária no sentido de propor a inclusão de todas e de todos, que encontre as verdadeiras riquezas de todas as culturas e de todos os seres humanos, justamente por sua diversidade.

Referências

BARBOSA, A.M. Cultural Identity in a Dependent Country: the Case of Brazil. In: BOUGHTON, D.; MASON, R. (Ed.) *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives*. München: Waxmann, 1999.

I BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Porto Alegre: Catálogo, FBAVM, 1997.

CAHAN, S.; KOCUR, Z. (Ed.) *Contemporary Art and Multicultural Education*. New York: The Museum of Contemporary Art, 1996.

FRENETTE, M. *Preto e branco: a importância da cor da pele*. São Paulo: Publisher Brasil, 2001.

HELLER, A. *Sociología de la Vida Cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.

LOURO, G.L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MASON, R. *Por uma Arte-Educação Multicultural: uma visão pessoal*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Art Education and Multiculturalism*. Nova York: Croom Helm, 1988.

MESA-BAINS, A. Teaching Students the Way They Learn. In: CAHAN, S.; KOCUR, Z. (Ed.) *Contemporary Art and Multicultural Education*. New York: The Museum of Contemporary Art, 1996.

MUKHOPADHYAY, C.C.; MOSES, Y.T. Multicultural Education: Anthropological Perspectives. In: *The International Encyclopedia of Education*. 2. ed., v. 7, p. 3971-4. Oxford: Pergamon, 1994.

PORTO, M. do R. et al. *Negrø: educação e multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002.

RICHTER, I.M. *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VI. Comunicações:
Grupos de
Trabalhos, Pôsters
e Oficinas

GuPOS de Trabalho

1. Ensino de Arte e Cultura Visual

Coordenação: Terezinha M. Losada Moreira

1.1. Arte em Lata

Adalgiza da Silva Rocha, Amanda
Nogueira Brum Fontes, Diogo dos
Santos Netto, Harrison Magdinier
Gomes e Rodrigo Mexas*

Este trabalho tem como objetivo levar arte, ciência e cidadania aos alunos de comunidades carentes. Com essa finalidade, foi montada uma oficina de fotografia em lata, Pinhole (*Pin*=alfinete e *hole*=buraco), no Ciep 314, localizado no bairro de Santa Maria, Belfort Roxo. Aos alunos envolvidos com a oficina, foram transmitidas noções de luz, cores e história de fotografia. Após o preparo das “Máquinas-Latas”,

* Fundação Oswaldo Cruz.

os alunos realizavam suas tomadas fotográficas no ambiente escolar ou na comunidade. Os negativos foram processados em uma câmara escura improvisada na própria escola. A foto foi obtida através da técnica de contato, utilizando-se a luz da própria câmara. As fotografias obtidas nas diversas oficinas foram expostas em alguns eventos como: “Arte de portas abertas”, “Meu bairro, minha comunidade”, “10 Anos da Universidade Aberta” e “2º Simpósio de Ciência, Arte e Cidadania”. Cada foto obtida apresenta uma beleza singular, com imprevisíveis curvaturas e incríveis granulósidades. Por esta particularidade, esperamos atrair o olhar de quem já estava acostumado com as dificuldades do dia-a-dia para uma nova maneira de ver o cotidiano.

Palavras-chave: Fotografia; Arte; Ciência.

1.2. Arte em Qualquer Parte

Cecilia Maria Lúcio Pacheco*

Com a nova LDBEN, Lei nº 9.394/96, o ensino de arte ganhou destaque ao ser reconhecido como área de conhecimento. O trabalho que pretendemos apresentar descreve um programa institucional (UBM ao Alcance de Todos) criado no ano de 2001, por iniciativa do Curso de Artes Visuais, que se organizou para oferecer à população do município uma oportunidade dialógica com o universo artístico em espaço social. Pela natureza do público (crianças, jovens, adultos e idosos), que frequenta o Parque Centenário – Jardim das Preguiças, em Barra Mansa – ou seja, uma gama variadíssima de pessoas oriundas dos mais diferentes segmentos da sociedade, nos é oferecida a oportunidade intercambiar a arte em todos esses segmentos. A educação do olhar na contemporaneidade tem se tornado essencial em virtude da diversidade de estímulos visuais presente em nosso cotidiano. Levando oficinas livres de arte e murais de imagens aos domingos pela manhã, uma vez por mês, acreditamos contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, ou seja, ampliando o universo e a visão particular de dar sentido às experiências vividas. Não nos esquecendo que fazer arte envolve o fazer artístico, o apreciar e o refletir sobre este processo, contextualizando histórica e culturalmente.

* UBM – Centro Universitário Barra Mansa (RJ).

1.3. Duas Mulheres de Fibra

Eudirce Silva Almeida*

Esta é uma pesquisa em desenvolvimento que pretende apresentar a história de vida de duas mulheres diferentes no contexto social, porém interligadas na abordagem poético-visual de um processo cultural do Planalto Central. A primeira mulher é a arte-educadora Laís Fontoura Aderne, que desde 1973 desenvolve projetos educativos em Olhos d'Água, Goiás, buscando o envolvimento dos artesãos para a retomada do desenvolvimento cultural e econômico da região. Segundo a professora Laís Aderne, a mudança deveria partir dos valores ainda presentes naquela comunidade, mesmo que estivessem adormecidos. Criou a Feira de Trocas de Olhos d'Água e a Casa da Memória e do Fazer. A segunda mulher é a artesã Clotilde da Costa Abrante Dutra, que resgatou produtos culturais do meio ambiente, criando novas tecnologias para o uso de matérias-primas, como a bucha; confeccionando bonecas, e outros objetos. Clotilde foi integrante de um grupo de mulheres pioneiras da Feira de Trocas. Essa Feira foi a mola mestra do processo de escoamento da produção cultural da região, tendo conseguido consolidar o resgate dos fazeres culturais de Olhos d'Água. Além de desenvolver a auto-sustentabilidade da localidade atingida pela Feira de Trocas, incentivando assim, as ações voltadas para a educação e para a profissionalização. Todas as diversidades de recursos naturais usados de maneira diferenciada fazem parte da cultura de cada povo, devendo ser respeitada e compreendida a maneira como cada indivíduo interage com a natureza. Não significando que não possa haver interferências na cultura, quando se questiona a tradição. Porém, as culturas e os saberes tradicionais, na maioria das vezes, contribuem para a preservação do ambiente natural e do uso sustentável de seus produtos. Neste trabalho, o propósito é ressaltar o poder criador do idoso, para o surgimento de novos valores e a consolidação da identidade cultural. O reconhecimento dessas potencialidades e dos saberes e fazeres das comunidades culturais devem ser indicadores para a inclusão social.

Palavras-chave: Identidade; Cultura; Diversidade.

* Faculdade de Artes Dulcina de Moraes.

1.4. Estudo e Produção de Imagem

Cristina Pierre de França*

Leciono no Colégio Pedro II, na unidade Tijuca, e algumas de minhas classes são do Ensino Médio. Por uma especificidade da escola, o programa da disciplina se desenvolve pelo período de um semestre. Comecei este ano um projeto que ainda em curso e que tem como base a inserção da arte na contemporaneidade. Como professora do Ensino Médio entendo que o aluno deva estabelecer uma conexão entre a arte e o mundo que o cerca. Nesse sentido, busquei vincular a arte, a comunicação e a imagem a partir de dois eixos: o primeiro, de caráter teórico, e o segundo, de caráter prático. No primeiro eixo, introduzi os conceitos pertinentes aos objetos de nosso estudo: como os conceitos de signo e imagem – que permitiu um olhar para as imagens cotidianas – além de um recorte para o estudo de movimentos artísticos decisivos para a arte contemporânea. No segundo eixo, os alunos deveriam produzir diversos tipos de imagens, partindo da imagem fotográfica, que variam da produção manual até a manipulação da imagem digital, passando pela idéia do múltiplo. Infelizmente, não foi possível chegar à última etapa de maneira satisfatória por falta de equipamento.

Palavras-chave: Signo; Imagem; Arte.

1.5. As Imagens na Sala de Aula: possibilidades de abordagem da cultura e do cotidiano na constituição do sujeito

Márcia Maria de Sousa**

Esta pesquisa de mestrado busca observar como se tece a rede de significados que acontece na leitura da imagem. Tem como objetivo investigar práticas e saberes que professores de Artes Visuais constroem em sua interação com os alunos segundo suas características sociais, culturais e históricas. Considera as referências visuais do

* Colégio Pedro II

** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (MG).

cotidiano do homem contemporâneo e a cultura visual como instâncias que têm afetado a maneira de perceber, sentir, conhecer e pensar a realidade no contexto escolar e como possibilidades de transmitir e expressar desejos, idéias e expectativas. Toma como referência a visão histórico-cultural-dialética de Marx, Vygotsky e Rey, para esclarecer problemáticas como atribuição de significados do aluno sobre sua realidade cultural, saberes produzidos na interação professor-alunos e tomada de consciência de professores e alunos sobre si e sobre o mundo. Configura-se como Pesquisa Qualitativa, tendo a Pesquisa Bibliográfica como procedimento inicial e base teórico-conceitual para a investigação de três professores de Artes Visuais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Através de entrevistas, registros e observações de sala de aula, a pesquisadora pretende fazer uma reflexão sobre as implicações da leitura da imagem na sala de aula na constituição dos sujeitos e suas subjetividades.

Palavras-chave: Ensino de arte; Cultura visual; Subjetividade.

1.6. Jogos com a Visualidade

Ronaldo Auad*

Este trabalho vem apresentar resultados da proposição *Jogos com a visualidade*, concebida pelo professor Ronaldo Auad, a partir de leituras realizadas sobre o zen. Tal proposição tem como objetivo dissolver as dicotomias que limitem a expressão. Nesse âmbito, o contato deste professor com as obras de dois artistas norte-americanos, o coreógrafo Merce Cunningham (1920-) e o compositor e músico John Cage (1912-1992), também influenciadas pelo zen, configurou-se como uma forte referência. Aos artistas acima citados, interessa o não experimentado, as aproximações consideradas impossíveis. Enfim, interesses sobre procedimentos que possam gerar novas significações. O lance de dados, prática observada nas obras em questão, vem suscitar o inusitado, as surpresas reveladoras de novas situações, de novos problemas, de novos significados. Os resultados aqui apresentados referem-se a experimentações e novas variações concebidas por Ronaldo Auad junto a alunos de seu ateliê e da graduação em licenciatura em Artes Visuais do UBM. *Jogos com a visualidade* é um sistema

* Curso de Arte Visuais – Licenciatura – Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), Barra Mansa (RJ).

estruturado a partir de dois ou mais blocos combinatórios, contendo, cada um, seis opções. Em seguida, a partir de lances de dados, podem ser definidas: a) questões relacionadas ao espaço, a partir de combinações entre formatos e dimensões de suportes, no âmbito bidimensional, e formas e dimensões de áreas abertas ou fechadas, no âmbito tridimensional; b) relações entre os elementos visuais linha, superfície, volume luz, cor, textura, a partir de suas inscrições sobre diferentes suportes ou a partir de suas constituições físicas – fios, relevos, volumes – instaladas no espaço tridimensional; c) relações entre totalidades, partes e detalhes de desenhos, gravuras, pinturas e esculturas pertencentes a diversos períodos da História da Arte. Enfim, os novos contextos visuais, surgidos a partir dessas operações, irão apresentar conteúdos novos, novas significações a serem decifradas.

Palavras-chave: Zen-budismo; Arte contemporânea; Ensino de artes visuais.

1.7. Linguagem Visual Instrumental: uma proposta de formação docente

Esequiel Rodrigues Oliveira*

Teresa Maria Moniz de Aragão**

Sentimos que a atual estruturação do ensino escolar em relação à linguagem visual não atende às necessidades da sociedade contemporânea. Em geral, não existem diretrizes metodológicas que trabalhem, de forma sistematizada, a imagem e a linguagem visual relacionada a um todo social, cultural e político, isto é, a imagem e suas implicações na construção do conhecimento e da cultura.

Existe um analfabetismo visual que se expressa no desconhecimento dos elementos estruturais da linguagem visual, das questões plásticas, icônicas e semânticas do discurso, nelas incluídas as questões ideológicas.

Acreditamos ser necessário capacitar os educadores possibilitando seu acesso a uma linguagem visual instrumental, dinamizando e ampliando a qualidade de sua prática docente. É esta formação visando ao entendimento do

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

** Colégio Pedro II.

funcionamento da linguagem visual, a leitura das imagens e a produção de textos visuais, assim como sua interação com outras linguagens e suas possibilidades interdisciplinares que propomos aqui. Entendemos que a ampliação da formação do professor de arte numa semiologia da imagem voltada para fins didáticos poderá prover a capacitação dos educadores de outras áreas no domínio do sistema de signos visuais.

Palavras-chave: Linguagem Visual; Formação de Professores; Cultura Visual e Transdisciplinaridade.

1.8. Memórias Zipadas: visualidades do Centro-Oeste brasileiro

Leda Guimarães*

Estou chamando de *memórias zipadas* uma série de miniaturas artesanais documentadas nas feiras da cidade de Goiânia. As feiras foram espaços para nossa pesquisa considerando a dinâmica de encontros e hibridações formais e simbólicas ocorridas no espaço urbano. Estas miniaturas ocupam zonas fronteiriças de deslocamentos culturais entre oficial e não oficial, arte e artesanato, brinquedo e decoração, útil e lúdico, interior e cidade, passado e presente. Carrinhos de boi, tearesinhos, casinhas, ferramentinhas e muitos outros “inhos e inhas” propiciam agenciamentos da memória e um *relegare* com um tempo e um espaço transmutados. Lembram o passado, mas não estão no passado. As *rememorações* reterritorializam os sujeitos produtores e os objetos produzidos na vitalidade do presente. Nossa reflexão sobre essas transformações foi baseada na pesquisa histórica, na colonização do Centro-Oeste, nos Estudos Culturais e em narrativas orais (depoimentos) dos produtores e frequentadores das feiras. Na nossa perspectiva, os elementos físico-geográficos e socioculturais presentes nestas miniaturas são componentes de uma poética visual do Cerrado brasileiro.

Palavras-chave: Miniaturas; *Rememoração*; Cultura Visual.

* Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás.

1.9. Modernismo e Expressão Regional na Arte Goiana

Enauro de Castro*

Das várias narrativas que compõem o mosaico do imaginário goiano, existe uma fixada na crença de que a construção de uma nova capital (Goiânia), nos anos 1930, foi um marco na vida cultural de Goiás, separando dois tempos: um presente, de atraso e decadência, e um futuro, de desenvolvimento e progresso. Essa narrativa deriva de uma noção dicotômica, polarizando primitivo e civilizado, empregada para explicar aspectos culturais da história recente de Goiás, filtrada pela “assimetria” da conquista. Em contraposição, os “crespos do sertão” convivem com toda sorte de contradições, das quais tiram a matéria-prima para moldar outras formas de ver e sentir. Isto é, os artistas goianos têm uma experiência de modernidade diferente, produzem imagens fugidias, como objetos prismáticos, híbridos, de difícil apreensão por parte de um olhar desabituaado. Suas obras brotam no limite entre o tradicional e o moderno, o atraso e o progresso, o próximo e o distante, expressam o modo pelo qual essas polaridades se reconhecem e se estranham por intermédio de suas projeções de alteridade. A partir dessa compreensão, pretendo expor essa contraposição e o modo como ela escapa àquela dicotomia abordando transformações da obra do pintor, desenhista e gravador D. J. Oliveira, um dos precursores do modernismo na arte goiana.

Palavras-chave: Imaginário Goiano; Modernismo; Expressão Regional.

1.10. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Turística

Alexandre Sá Barretto da Paixão**

Walter Benjamin já havia apontado as possíveis conseqüências do surgimento da fotografia e do cinema ou daquilo que ele chamou de reprodutibilidade técnica. Contudo, hoje, com o advento das tecnologias digitais e da facilidade de produção, reprodução e veiculação da imagem, a própria obra parece, gradativamente, aproximar-se da necessidade da constituição imagética, para que ela se consolide. O que acontece

* Mestrado em Cultura Visual – FAV-UFG.

** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Belas Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

é um absoluto estreitamento prático na relação entre obra e imagem, que merece atenção especial dentro de sala de aula para que seja estabelecido um código possível entre professores e alunos. A obra de arte na era da reproduzibilidade turística faz-se a partir de sua própria imagem, seu puro reflexo e não mais, unicamente, pelo verbo genuíno do acontecer. A imagem em obra, obra-se como imagem. E arte termina sendo aquilo que é provocado pelo discurso. Armadilha pura para o conceito e fruto dele. Esta comunicação tangenciará tais questões e buscará uma aproximação com alguns artistas, que fazem da imagem sua obra em trânsito. E provocará uma reflexão sobre o deslocamento do eixo original dentro da paisagem contemporânea.

Palavras-chave: Imagem; Conceito; Arte.

1.11. O Olho que se Faz Olhar: os sentidos do *Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC* para alunos do ensino fundamental

Fabiola Cirimbelli Búrigo Costa*

Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados referentes à pesquisa “O Olho que se faz olhar: os sentidos do *Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC* para alunos do Ensino Fundamental”. A pesquisa visou a analisar como estes significam o processo de alfabetização estético-artístico-visual a que foram submetidos. Investigar, também, como e de que maneira este espaço provoca mudanças no olhar estético de quem por ali transita. Os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotski e interlocutores, bem como a proposta Triangular do Ensino de Arte de Ana Mae Barbosa são fundamentações para a realização do presente estudo. Constatou-se a importância de espaços estéticos, artísticos, didáticos e pedagógicos em contextos escolares por possibilitarem o acesso ao universo da produção estético-artístico-visual, criando condições para que alunos e comunidade escolar vivenciem experiências significativas através da exposição da produção, da fruição dessas formas e das reflexões provenientes da relação arte-vida, expandindo, na dialogia com o outro, valores e conceitos culturais, estéticos, artísticos visuais e éticos.

Palavras-chave: Educação do Olhar; Ensino de Arte; Espaço Estético; Psicologia Histórico-Cultural.

* Colégio de Aplicação/UFSC.

2. Currículo e Ensino da Arte

Coordenação: Donald Hugh Barros Kerr Jr.

2.1. Aspectos Curriculares do Bacharelado em Artes Visuais

Richard Perassi Luiz de Sousa*

O Curso de Artes na Universidade Federal de Mato Grosso está em plena atuação desde 1981 e, ao longo desse tempo, passou por diversas atualizações curriculares. A última atualização aconteceu no ano de 2003, prevendo o processo de implantação que está ocorrendo neste ano de 2004. Esta comunicação apresenta os pressupostos histórico-contextuais, que orientaram a composição dos perfis profissionais do bacharel em artes visuais e o processo de atualização curricular do Curso de Bacharelado. Os objetivos do processo foram a ampliação e a organização de áreas de estudos promotoras do desenvolvimento de linguagens artísticas tradicionais e, principalmente, de linguagens fotográficas, videográficas e infográficas aplicadas aos campos da arte e do design. Essa perspectiva previu interações entre códigos imagéticos, sonoros, pedagógicos e artesanais, cultivados nos cursos de graduação, extensão e pós-graduação do Departamento de Arte e Comunicação, que abriga também uma Licenciatura em Música, uma pós-graduação em Imagem e Som e um Núcleo de Inovação e Design em Artesanato.

Palavras-chave: Bacharelado; Currículo de Artes; Contexto Local.

2.2. Beuys!

Alexandre Pereira, Alexandre Sá,
Amélia Sampaio Possidônio, Arthur
Leandro e Giordani Maia**

Artistas como Joseph Beuys e Hélio Oiticica já indicavam a proximidade entre o artista e o professor, considerando tanto a educação quanto a cultura como campos libertários por excelência. A discussão que propomos é fruto de conversas em que

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

** Todos os propositores desta comunicação são artistas e também professores na rede oficial de ensino.

identificamos problemas comuns de relacionamento de artistas/professores com dirigentes de instituições de ensino, professores de arte ou de outras áreas, principalmente quando executamos propostas experimentais de ensino de arte, bem como trazemos questões de arte contemporânea para a sala de aula. Queremos relatar diferentes situações que parecem revelar que o entendimento ontológico do que é arte, expresso nos currículos institucionais, estancou a possibilidade de processos criativos atualizados nos espaços formais de ensino, e que a escola, em todos os níveis, está longe de ser o local de reflexão e de produção artística, tornando-se, apenas, o lugar de sedimentação de entendimentos particulares do que dirigentes de escolas e especialistas em educação, que elaboram currículos, julgam ser o aprendizado e o fazer artísticos.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Instituição; Ensino.

2.3. A Década da Educação e a Disciplina de Fundamentos da Arte-Educação no Curso de Pedagogia em Módulo da Universidade Federal do Amapá

Alexandre Pereira*

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que trata amplamente sobre a educação nacional, inclusive regulamentando e especificando a formação docente. É interessante observar o art. 87, que institui o Plano Nacional da Educação e cria a “Década da Educação” (de 1997 a 2007), fazendo com que surja uma série de estratégias e convênios para a capacitação em nível superior, dos professores de ensino infantil e ensino fundamental. Esta comunicação pretende descrever uma experiência realizada em um curso do tipo modular de pedagogia da Universidade Federal do Amapá, com encontros realizados apenas nos períodos de férias acadêmicas. Nesse curso, ministrei a disciplina de Teoria e Prática da Arte-Educação, que tem carga horária de 60 horas/aula, divididas em um curtíssimo espaço de uma semana, com encontros realizados todos os dias pela manhã e à tarde. Foram, ao todo, três turmas correspondendo a 21 dias corridos de trabalho. Pretendo falar dos rompimentos de um mínimo de preconceitos e com o senso comum sobre arte e, principalmente,

* Colegiado de Artes Visuais, Universidade Federal do Amapá.

arte-educação; sobre a bibliografia, sobre a proposta teórica e metodológica e sobre os trabalhos produzidos pelos alunos.

Palavras-chave: Arte-Educação; Teoria; Política Educacional.

2.4. Educação Especial: mito ou utopia – o desvelar de uma história de vida

Marisa Tsubouchi da Silva*

Numa época em que os progressos científicos e tecnológicos levam a uma transformação das condições de vida (...) torna-se impossível captar a realidade em seu movimento rapidíssimo sem uma fantasia poderosa e aberta aos maiores paradoxos.

A imaginação fantástica pode tornar-se um guia lógico no mundo de hoje e, sobretudo, no amanhã.

Mário Schenberg

Este trabalho desvela a história de vida da professora Ana Lúcia de Albuquerque Schulhan, nos anos de 1990 a 2003, com o tema: Educação Especial: mito ou utopia-o desvelar de uma história de vida. A mesma encontra-se em fase de conclusão e está sendo realizada nas dependências do Colégio Estadual Professora Júlia Wanderley, Ensinos Fundamental e Médio, no Bairro Batel, Curitiba, Paraná e, para pintar esse imenso universo, optou-se pela Metodologia de História Oral. Redesenhando o caminho, partiu-se do princípio que as crianças portadoras de deficiência com necessidades educativas especiais, devem ter acesso às escolas regulares e as mesmas deverão integrá-las no contexto escolar com uma pedagogia flexível, centralizada na criança, com apoio da família, da equipe de professores, equipe pedagógica e comunidade em geral. Refletir o novo paradigma possível, para a inclusão educacional de crianças portadoras de necessidades especiais, em um estabelecimento estadual, com mais de dois mil alunos, com todos os níveis de Ensino Regular foi um desafio e, ainda, tendo como objetivos: integrar as crianças com necessidades especiais no ambiente de uma escola regular e oportunizar às crianças com necessidades especiais que convivam felizes com seus pares no cotidiano

* Faculdades Integradas de Curitiba (PR).

da sala de aula. As diversas linguagens artísticas foram suportes fundamentais para transformar essas crianças verdadeiramente em cidadãs.

Palavras-chave: Educação Especial; Escola Regular e Linguagens.

2.5. Por Onde Caminha a Educação?

Angela Capanema Garcia Costa, Jurema
Regina Holperin, Lurimar Rangel de Freitas*

A presente comunicação está baseada numa experiência em Educação realizada na Escola Municipal Experimental José Bonifácio, no bairro da Saúde, Rio de Janeiro, no período de 1984 a 1988. Trabalhamos procedimentos pedagógicos inerentes ao processo criador em todas as disciplinas do currículo escolar do 2º segmento do Ensino Fundamental, construindo, assim, uma metodologia integradora, tendo a arte como fio condutor. Embora os procedimentos pesquisados por nós não fossem inéditos, a diferença estava no fato de que eram incomuns e aconteceram dentro de um conjunto contínuo e simultâneo, tornando-os procedimentos especiais. Por serem especiais, ainda hoje estão atualizados e resultaram no livro *Por onde caminha a Educação?*, base de nossa apresentação neste Congresso. Acreditamos que qualquer trabalho através da expressão criadora, em qualquer disciplina do currículo, pode intervir nos diferentes processos mentais, auxiliando na construção do pensamento divergente e no potencial de reflexão crítica de cada indivíduo. Acreditamos que fatores como a organização, a disciplina e a responsabilidade são conquistas num processo de dentro para fora. Numa escola em que se pretenda desenvolver uma pesquisa metodológica, é necessário que se tenha uma equipe construída numa convivência democrática respeitando-se as contradições. É também focalizar o administrativo com olhos de educador.

Palavras-chave: Arte-Educação; Currículo; Pesquisa.

* Secretaria Municipal de Educação (SME) – Rio de Janeiro (RJ).

2.6. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Sergipe

Manoel Luiz Cerqueira Filho, Erinaldo
Alves do Nascimento, Nadja Nayra
Alves Monteiro, Ana Gardênia Felizardo
de Souza, José Carlos Carvalho
de Mendonça, José Iradilson Bomfim
Bispo e Sônia Silva Barreto*

Considerando os princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9.394/96, art. 12), cuja prerrogativa é reafirmada pelas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução nº 2/98 – CNE).

Neste momento, cabe às Secretarias de Educação dos diversos Estados do país investir, estimular e provocar a implementação de propostas curriculares que venham ao encontro dos anseios da comunidade, das orientações normativas e das novas diretrizes do ensino atual, bem como a implantação de iniciativas que garantam a qualidade do ensino e atualização constante dos professores.

Atendendo a essas incumbências, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer (SEED) por intermédio do Departamento de Educação de Sergipe (DED) vem desenvolvendo, há algum tempo, ações que contribuíram e serviram de base para o momento atual. Os projetos Salas de Cultura e Arte (1997-1999) e o Ações Arte-Educativas (1999-2000), por exemplo, fomentaram novas perspectivas para o ensino da arte em Sergipe. Constatou-se, então, com base nessa vivência, a imperiosa necessidade de elaborar uma proposta curricular com o objetivo de conferir uma direção à prática docente em arte.

Palavras-chave: Currículo; Ensino; Aprendizagem.

* Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer/SE.

2.7. Revista Arte-Educação

Alexandre Palma da Silva*

O objetivo da comunicação é apresentar a página da internet www.revista-arteeducacao.pro.br. Esta página iniciou sua visualização a partir de 17 de junho de 2004 em palestra realizada na I Jornada em Arte-Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta mídia eletrônica é uma alternativa para a divulgação de artigos, entrevistas, projetos, pesquisas, *links*, agenda cultural e formação de comunidade virtual, congregando docentes, artistas, estudantes, pesquisadores e público interessado nas áreas de arte e educação. O *site*, de atualização mensal, contém publicação impressa que, até o momento, teve participações de Adir Botelho (Escola de Belas Artes – UFRJ), Dircéia Machado (Faculdade de Educação – UFRJ), Emílio Gonçalves (Faculdade de Educação – UFRJ), João Vicente Ganzarolli (Escola de Belas Artes – UFRJ), Mario Orlando (Colégio de Aplicação – UFRJ), Murillo Mendes (Escola de Belas Artes – UFRJ), Rossano Antenuzzi (Museu Nacional de Belas Artes) e Rosza Vel Zoladz (Escolinha de Arte do Brasil). Pretendemos, com este pôster, mostrar para o público presente do XV Confaeb, possibilidades do uso de novas tecnologias como meio de contato e partilha de conhecimentos entre professores atuantes no ensino de arte.

Palavras-chave: Arte-Educação; Informática na Educação; Internet.

2.8. Teatro-Educação: saberes e transformações de jovens artistas

Alexandre Santiago da Costa**

A presente comunicação tem como objetivo explicar sobre um estudo de caso desenvolvido a partir da pesquisa de dissertação sobre o CRIA (Centro de Referência e Integração de Adolescentes), que constitui uma ONG (organização não-governamental), que atua na cidade de Salvador, com a participação de adolescentes provenientes da periferia desta mesma cidade. A pesquisa procura identificar as principais matrizes teórico-práticas dessa instituição e analisar o currículo que é preconizado para o trabalho em teatro-educação com esses jovens. O teatro-educação

* Mestrando, Faculdade de Educação/UFRJ.

** Pós-Graduação em Educação/UFBA.

aporta como um importante aliado na formação desses jovens que participam de um processo que valoriza seus saberes e experiências, sua corporeidade, sua cultura e seus desejos. A presente pesquisa visa, também, identificar processos privilegiados no trabalho educacional, haja vista que essa ONG trabalha com saberes relativos à construção da cidadania e saúde. Portanto, aportamos com reflexões acerca dos processos educacionais através do teatro, procurando privilegiar uma formação multirreferencial e atentando para os conflitos inerentes à vida desses educandos.

Palavras-chave: Teatro-Educação; Currículo e Juventude.

2.9. Teatro-Educação, Componente Curricular no Meio Rural: o caso da escola comunitária Brilho do Cristal

Riomar Lopes da Silva*

A presente comunicação tem como objetivo apresentar a pesquisa de dissertação que tem como objeto de estudo o teatro-educação enquanto componente curricular da Escola Comunitária Brilho do Cristal (ECBC). Tendo como objetivo geral sistematizar e analisar a prática pedagógica do teatro – educação de terceira e quarta séries, do primeiro semestre do ano letivo de 2004. A ECBC situa-se no Vale do Capão, pequeno povoado de cerca de novecentos metros. O Vale do Capão pertence ao distrito de Caeté-Açú, no município de Palmeiras, na Chapada Diamantina, no Estado da Bahia. A população aí residente é historicamente agricultora e garimpeira. Para melhor analisar e sistematizar minha pesquisa, três perguntas nortearão meu estudo: como se deu o processo através do qual o teatro apareceu na ação pedagógica da ECBC? Quais as contribuições efetivas e que efeitos a linguagem do teatro, enquanto componente curricular, trouxeram para o projeto pedagógico da ECBC? Quais as propostas que uma análise sistematizada sobre o componente curricular teatro-educação pode oferecer para contribuir com a organização do currículo da ECBC? Metodologicamente, essa pesquisa tem como base o estudo de caso de caráter qualitativo, que implica descrever, fundamentar e registrar a pesquisa.

Palavras-chave: Currículo; Teatro-Educação; Meio Rural

* Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

2.10. Trabalhos Finais de Curso de Arte no Brasil: a tendência histórica da obra-prima

Sérgio Augusto Malacrida*

Apesar de somente constar como obrigatoriedade o Trabalho Final de Graduação para os cursos de arquitetura – conforme Portaria/MEC 1.770/94 – no campo das artes, cada vez mais, tal instrumento pedagógico é adotado com diferentes denominações. Trata-se da busca por articulações de conhecimentos que significam o trânsito do âmbito eminentemente acadêmico para o do exercício profissional, em um trabalho que demonstre aquisição de competências mínimas a serem avaliadas. O Brasil, influenciado pela Missão Francesa, a Academia de Belas Artes, cujo início se deu em 1816, adotou, a título de estímulo, o Prêmio de Viagem, um concurso para premiar os melhores trabalhos de pintura, escultura e arquitetura. A adoção no ensino formal de arte brasileiro teve como fonte inspiradora o Grande Prêmio de Roma, da Academia de Belas Artes de Paris, que, anualmente, premiava os melhores trabalhos nas diversas áreas de arte, tendo a pintura como a mais nobre. No Brasil, além das premiações, havia uma exposição de trabalhos, a qual, no seu início, recebia o prestígio da presença da família real.

A tendência da valorização das obras, seguindo modelos consagrados, vem das corporações medievais, dos cursos de treinamento dos mestres de ofício que, no seu final, exigiam a elaboração de uma obra-prima.

Palavras-chave: TCC; Curso de Arte; Obra-Prima.

* Centro Universitário de Belas-Artes de São Paulo.

2.11. Uma Trajetória no Ensino de Arte em Uberlândia (MG): diretrizes básicas de ensino

Carneiro de Zumpano França, Ana Maria
Vilela de Carvalho, Márcia Maria Sousa, Maria
Rosalina Souza Pereira Miguel, Marilane Costa
Lelis Melo, Milene Martins Mendonça Rodrigues,
Rosane Amado Silva Medeiros, Rosângela de
Ávila Oliveira, Silvana Brito de Resende, Teresa
Cristina Melo da Silveira, Valéria Carrilho
da Costa e Waldilena Silva Campos*

As Diretrizes Básicas de Ensino por Componente Curricular – Ensino de Arte (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) – são fruto de um processo histórico e representam a materialização do conhecimento acumulado e sistematizado a partir das experiências e reflexões dos(as) professores(as). Estes entendem o currículo como “uma estratégia de ação intersubjuntiva dotada de procedimentos metodológicos, que se efetiva no interior de um determinado sistema educativo com a finalidade de garantir que o fluxo de informações selecionadas e filtradas (filosófico-politicamente) da cultura seja transformado em princípios ético-político-pedagógicos e em saberes escolares sistematicamente organizados (...)” (MUNOZ PALAFOX, 2001, p. 95). As Diretrizes estão assim organizadas: Histórico, Objetivos, Justificativa, Fundamentos Filosófico-Pedagógicos (Educação, Conhecimento, Cultura, Arte, Metodologia, Avaliação, Desenvolvimento Gráfico), Conteúdos Específicos, Considerações Gerais e Bibliografia. Elas têm por objetivo orientar o trabalho dos professores visto que, na educação escolar, nem sempre a arte é entendida como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos. Esse entendimento favorece a construção de uma identidade. O Ensino de Artes Visuais propõe trabalhar em sala de aula na relação aluno – professor – conhecimento, na perspectiva da articulação das seguintes referências: Proposta Triangular (BARBOSA, 1998), de Projeto Educativo (HERNÁNDEZ, 2000) e busca de uma aprendizagem significativa (MARTINS, 1998).

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Arte; Educação.

* Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (MG).

3. Ensino de Arte na Diversidade

Coordenação: Fernando Antonio Gonçalves de Azevedo

3.1. Arte-Educação e Turismo em Escolas Públicas de São Luís (MA)

Izabel Mota Costa*

O trabalho enfoca um projeto desenvolvido pela Fundação Municipal de Turismo de São Luís, MA, entre os anos de 1999-2001. Objetivava sensibilizar as crianças sobre o valor e importância do patrimônio da cidade, escolhida, em 1997, como Patrimônio da Humanidade. O público-alvo eram alunos das escolas municipais da 1ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Inicialmente, a equipe do projeto utilizava palestras como metodologia, mas estas não produziam bons resultados em turmas até a 6ª série. Ao ser contratada para coordenar o projeto, criei oficinas de arte em que eram escolhidos temas relacionados à história e cultura de São Luís, incluindo-se passeios pelos pontos mais importantes da cidade, museus, prédios. De posse destes dados os alunos partiam para o fazer artístico, trabalhos que eram expostos na escola, em que compareciam as famílias, moradores do bairro, autoridades municipais. Os resultados foram altamente positivos para os alunos, tanto para uma melhor compreensão da arte e do processo artístico, como para a auto-estima individual, já que a grande maioria provinha de famílias muito pobres.

Palavras-chave: Turismo; Metodologia; Escola Fundamental.

* Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

3.2. A Arte na Alfabetização de Jovens e Adultos

Cilene Nascimento Canda*

Tal comunicação tem como objetivo principal analisar a prática da arte e da ludicidade e a sua função social na alfabetização de jovens e adultos. O objeto de estudo centra-se no processo de alfabetização político-estética, concretizado em ciclos de leitura e escrita de textos, partindo da interação grupal proporcionada pelas vivências lúdicas e oficinas de teatro realizadas com alunos jovens e adultos que apresentam dificuldades de aprendizagem no contexto educativo. O público-alvo dessa pesquisa é composto pelas classes sociais desfavorecidas economicamente da cidade de Salvador, Bahia. A educação desse público requer uma prática voltada para o desenvolvimento político-estético, tendo como base as atividades lúdicas e artísticas. A educação de jovens e adultos necessita de uma abordagem teórica, técnica e metodológica particularmente diferenciada das práticas aplicadas na educação de crianças e adolescentes. Unir o processo de alfabetização com a ludicidade permite não-somente a apropriação de ferramentas da leitura e da escrita, mas também suscitar no sujeito a necessidade da atividade criativa, promovendo fontes geradoras de idéias e o estabelecimento de outras formas de relações sociais, desenvolvendo a aquisição de conhecimentos de forma significativa e sensibilizando os alunos para as expressões culturais da comunidade.

Palavras-chave: Arte, Ludicidade e Alfabetização.

3.3. Ensino de Arte e Inclusão do Aluno Deficiente Visual

Roberto Sanches Rabello e
Eliane de Souza Nascimento**

Trata-se de um projeto de pesquisa-ação em desenvolvimento, que tem como objeto a adequação do ensino de arte ao aluno com deficiência visual, implicando, simultaneamente, a produção de conhecimento e uma ação de impacto coletivo.

* Universidade Federal da Bahia.

** Universidade Federal da Bahia.

O objetivo do trabalho é analisar a situação do ensino de arte oferecido a alunos com deficiência visual na rede pública estadual, em Salvador, visando a subsidiar estudos e a implementar ações na perspectiva de uma educação inclusiva. Identificamos as concepções de arte-educação e as diretrizes do professor na organização do trabalho pedagógico, contemplando ações que facilitem o aprendizado da arte, a percepção do deficiente visual e o relacionamento entre os alunos. A fundamentação do estudo envolve as diretrizes do ensino de arte na atualidade e o paradigma da “educação inclusiva” na especificidade do deficiente visual. Apresentamos um diagnóstico da situação de atendimento ao deficiente visual em oito escolas, mostrando também a análise preliminar das entrevistas realizadas com os professores de arte, culminando com as conclusões que chegamos até o momento.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Deficiência Visual; Inclusão.

3.4. O Ensino de Teatro na EJA: uma experiência com jogos teatrais

Elaine Rodrigues*

Este trabalho apresenta o relato de um processo pedagógico em Teatro-Educação, numa turma do módulo II da EJA (Educação de Jovens e Adultos) numa escola pública na cidade do Recife, PE, em 2003. O uso do jogo como processo criativo e emancipatório atesta a aplicação do teatro no contexto escolar contribuindo para que o educando exercite e desenvolva os aspectos físicos, intelectuais, psíquicos, imaginários e cognitivos, ajudando-o a construir seu autoconhecimento, revelando-o a si próprio.

Primeiramente, por meio do jogo dramático, desenvolvemos o manuseio de um objeto aparentemente sem função, levando o educando a redescobri-lo, através de sua exploração, atribuindo-lhe novos significados. Percebeu-se, no primeiro momento, uma certa timidez e resistência aos exercícios, justificados pela falta de contato anterior com práticas similares. Vencido esse obstáculo, desenvolvemos o jogo teatral, em que o grupo optou por realizá-lo, projetando-se em mamulengos. Percebemos que, com este artifício, vencemos as barreiras antes expostas.

* Universidade Federal de Pernambuco.

É necessário considerar que, no adulto, geralmente uma parte do seu ser (o sensível, o sensorial e o sensual) foi suprimida no decurso de sua educação em favor do intelectual, do convencional, do lógico. O ensino do teatro ajuda o educando a descobrir e a trazer ao consciente essa parte relegada. Permitindo-lhe maior familiaridade com seus próprios sentimentos e emoções despertados pela prática dos jogos, ele estará mais subsidiado para compreender e organizar suas ações, propiciando o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Ensino; Teatro; Jogo.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental/Arte*. Brasília: MEC, 1998.

COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais na Educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

3.5. A “Instalação” na Escola

Jacqueline Mac-Dowell*

Entrando pelo caminho da criatividade, conseguimos desenvolver as potencialidades dos alunos e, assim, fazê-los crescer psiquicamente através de trabalhos feitos com a “Instalação”.

A entrada do mundo utópico da arte faz as pessoas imaginarem, sonharem, criarem metas, buscarem seus objetivos, seguirem uma trilha. A Instalação é, por si só, interativa, por haver emissor e receptor, objeto/sujeito, num sistema de trocas (intercâmbio/*feedback*), se fala da ruptura no campo das artes em questão de categorias.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mas o que importará para o aluno é exatamente a troca dele com a experiência do material e o ambiente que se faz, que se cria.

Reverendo o histórico da Instalação no Brasil, na década de 1950, encontramos artistas experimentando um novo patamar na arte brasileira. Como exemplo, os experimentos de Hélio Oiticica com materiais e depois em ambientes, que propiciará um diálogo do material com o espectador. Quando concebe os “penetráveis”, Hélio encontra uma nova ordem de pensamento, da qual fluirão novos conceitos.

A comunicação, então, se contextualizará nesta diversidade da arte encontrada na Instalação.

Palavras-chave: Imaginar; Criar; Explorar.

3.6. Inter-Relações entre Teatro e Educação: a alfabetização cênica

André Luiz Porfiro*

A comunicação *Inter-relações entre teatro e educação: a alfabetização cênica* pretende apresentar o resultado de uma investigação realizada durante o período de agosto a novembro de 2002 e em novembro de 2003, na Escola Municipal Gandhi, localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Estabelece linhas de contato existentes entre o teatro na educação – a partir dos jogos dramáticos, na formulação desenvolvida por Ryngaert – e a educação contemporânea – entendida a partir do relatório para Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação para a Ciência e para a Cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o *Relatório Jacques Delors* – somados ao pensamento de Morin sobre a educação do futuro, numa prática em sala de aula da rede pública. A pesquisa favoreceu a construção de um conhecimento pertinente da nossa época, apontando para a importância da prática do teatro na educação, preocupado com a cultura da comunidade e a formação do homem.

Palavras-chave: Teatro na Educação; Jogos Dramáticos; Educação Contemporânea.

* Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro (RJ).

3.7. A Leitura de Imagens Através do Jogo Teatral: uma experiência de ensino de arte em espaços não-escolares

Everson Melquiades Araújo Silva*

O dispositivo da pesquisa-ação foi mobilizado para se compreender os efeitos da utilização do jogo teatral na aprendizagem da leitura de obras de artes de estilo moderno. A experiência de ensino foi desenvolvida com 25 crianças, com faixa etária entre sete e oito anos de idade, que participam de um grupo de formação em valores humanos, da organização não-governamental (ONG) Casa da Criatividade, localizada em uma favela de periferia urbana da cidade de Recife. O processo formativo desencadeado buscou desenvolver, através de um conjunto de ações organizadas, atividades que possibilitassem às crianças realizarem a leitura e releitura da obra de arte Guernica, de Pablo Picasso, através do jogo teatral e do registro da performance realizada no jogo através da imagem visual fixa (fotografia). A seqüência didática vivenciada possibilitou a articulação do ensino de artes visuais e o ensino de teatro, realizada a partir da metodologia triangular do ensino de arte. O processo de releitura da obra de arte através do jogo teatral, aliado à leitura objetiva e subjetiva da imagem, possibilitou às crianças, de maneira lúdica, criarem um bom nível de conhecimento da obra estudada e uma compreensão global das imagens.

Palavras-chave: Leitura de Imagem; Jogo Teatral; Ensino de Arte em Espaços Não-Escolares.

3.8. O Negro e seus Acessos aos Direitos de Cidadania

Ronivaldo Moraes da Silva**

São visíveis as dificuldades enfrentadas pela comunidade negra em se inserir no contexto da cidadania brasileira e, quando falo em comunidade negra, falo também dos adeptos das religiões afro-brasileiras, inclusive quanto ao respeito às suas diferenças.

* Universidade Federal de Pernambuco.

** Universidade Federal do Amapá.

Na minha experiência como monitor do projeto de extensão Ingomba N’Aruanda¹, fiz dois vídeos sobre esse universo e pude conviver com o universo afro-religioso no Amapá. Tanto nos vídeos como na experiência educativa, trato de assuntos corriqueiros entre os grupos sociais, que Muniz Sodré chama “discrimináveis”, e isso permeia discriminação no trabalho e na escola; e também trato das dificuldades de socialização nas quais engendra até o envolvimento amoroso com pessoas de fora do culto.

Meu trabalho é composto de jovens que levam a vida normalmente como quaisquer outros, com dois diferenciais: são, em sua maioria, negros e candombecistas, genericamente chamados de “macumbeiros”. Mesmo que para alguns possa soar esdrúxulo e repugnante, ou exótico, não devemos esquecer que esse é justamente o discurso excludente professado pelos meios de comunicação, pela escola e por outras instituições da oficialidade brasileira. É sobre esse universo de exclusão que tratam meus vídeos e minha atuação na arte-educação, e uso arte, mídia, como forma de inserção e possibilidade de convivência pacífica multicultural.

Palavras-chave: Arte; Vídeo; Diferença.

3.9. Um Olhar sobre a Inclusão através do Teatro

Arheta Ferreira de Andrade*

A problemática da inclusão do portador de necessidades especiais nas atividades sociais afeta, também, o universo teatral. Crianças, jovens e adultos portadores de alguma necessidade especial (leia-se deficiências visuais, auditivas, mentais e doenças mentais) não dispõem de oportunidades para apreciar um espetáculo de teatro, nem para se expressar através do mesmo.

Tomando como foco de observação um trabalho de pesquisa realizado por um projeto chamado Pátio da Fantasia, da UFPE, objetivamos discutir a necessidade de uma acentuada inclusão desse grupo de pessoas acima referido no processo de apreciação artística, especialmente na linguagem teatral.

¹ Parte da Agência Experimental de Comunicação Social “Ingomba N’Aruanda”, extensão universitária do Colegiado de Artes da Universidade Federal do Amapá e Faculdade SEAMA para a Federação de Cultos Afro-Brasileiros do Amapá. Professores orientadores: Arthur Leandro e Alexandre Alcolumbre.

* Universidade Federal de Pernambuco.

Os integrantes do projeto, durante todo período de dois anos de pesquisa, realizaram seminários com temas relativos ao universo infantil, ao teatro em geral, ao teatro para e com crianças, às necessidades dos portadores de deficiência, bem como oficinas enfocando técnicas necessárias para as atividades artísticas do projeto (mímica, mágica, percussão etc.). Após esse período, compartilharam com as crianças espetáculos teatrais que possuíam grande flexibilidade em seus enredos. Nessas peças, o espectador poderia apreciar participando e até interferindo criativamente no processo.

Estas atividades teatrais deram àqueles que delas participaram, a possibilidade de se encontrarem enquanto seres criadores, capazes de se verem iguais aos outros, sem preconceitos e discriminações.

Palavras-chave: Inclusão; Arte-Educação; Educação Especial.

3.10. O Papel da Arte-Educação na Realização de um Projeto Social

Claudia Carneiro da Cunha, Mabel E.
Botelli e Denise Mendonça*

O Projeto Ciranda Brasileira é desenvolvido desde 2001 pelo Instituto de Arte TEAR, que opera com uma metodologia construída ao longo de 24 anos pela Escola de Arte TEAR. O instituto é uma ONG de caráter educativo e sociocultural. O Projeto contempla adolescentes de escolas públicas da Grande Tijuca, no RJ, de 12 a 21 anos, em situação de vulnerabilidade. O trabalho de formação organiza-se em três níveis: o primeiro oferece os fundamentos das linguagens artísticas; o segundo aprofunda as linguagens e o terceiro tem caráter profissionalizante, a *CLA Cirandeira*. Os participantes percorrem oficinas integradas, onde são desenvolvidas linguagens como artes cênicas, criação literária, dança, expressão corporal, música, canto, construção de instrumentos, artes visuais, além de fóruns de discussão com temáticas específicas da juventude. Trabalha-se com os vários sentidos da arte: campo específico de conhecimento; socializadora; meio de auto-conhecimento e

* Instituto de Arte TEAR.

expressão; mobilizadora de subjetividades e coletividade. O trabalho permite que os alunos se preencham vivenciando a arte nas suas dimensões ética, estética e de conhecimento. Há um exercício de construção contínua de saberes entre professores e alunos, alicerçado em valores de cooperação, solidariedade, respeito e cuidado.

Palavras-chave: Arte-Educação; Projeto Social; Juventude.

3.11. Pequenos Espetáculos da Memória

Beatriz Pinto Venancio*

Esta comunicação trata de pesquisa realizada há cinco anos com um grupo de idosos não-atores, participantes de um projeto de extensão da UFF. Nas oficinas semanais, os idosos relatam lembranças do passado, criando um acervo para o arquivo que alimenta a produção de pequenos textos dramáticos. A pesquisa foi objeto de minha tese de doutorado em teatro, defendida em março deste ano na Uni-Rio. Circulando pelos campos do teatro comunitário, estudos de memória, exercícios de escrita dramática e encenação de lembranças, relato o registro cênico-dramatúrgico de três espetáculos, revelando o imaginário teatral do grupo com forte presença de uma estética do teatro popular. Procuo mostrar como as concepções do fazer teatral dos participantes saltam para dentro dos espetáculos, permeando as escolhas do modo de contar as lembranças e de fazer delas um tipo de espetáculo. No entanto, este fazer teatral surge carregando os novos códigos apreendidos nas oficinas, dando origem a um modo próprio do grupo de fazer e pensar o teatro. Neste sentido, procuro mostrar a experiência em um duplo movimento: o processo de criação coletiva de um grupo de idosos não-atores e um novo canal de expressão de memórias.

Palavras-chave: Teatro Comunitário; Velhice; Memória.

* Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro (RJ).

3.12. A *Práxis* do Teatro Didático na Instituição Pública Escolar: uma experiência dentro e fora da sala de aula

Eneila Almeida dos Santos*

O trabalho que quero apresentar relata uma vivência, uma pesquisa-ação desenvolvida com um grupo de alunos de uma escola pública estadual de São Paulo, da qual sou arte-educadora, no decorrer do meu curso de mestrado em 2002, intitulado “A *práxis* do teatro didático na instituição pública escolar: uma experiência dentro e fora da sala de aula”. Essa pesquisa, que integra arte, cultura e educação escolar, num esforço interdisciplinar, buscou, por meio da arte teatral, especificamente de jogos e exercícios improvisacionais, orientar professores que queiram trabalhar o teatro na escola, dentro ou fora da sala de aula, de maneira simples e eficaz. O foco principal foram as ações desenvolvidas no decorrer da *práxis* de 44 jogos desenvolvidos pelos alunos de uma sala de aula do primeiro ano do ensino médio e por um grupo de teatro experimental fora da sala de aula.

A pesquisa traz uma reflexão sobre a importância da arte teatral no ambiente escolar, principalmente, na realidade política e sociocultural na qual está inserida. Partindo do princípio de que toda ação teatral é uma ação política, solidificamos todas as experimentações em fatos reais, substituindo magias por verdades vividas pelos próprios participantes, nas quais a espontaneidade, a criatividade, as regras e as avaliações nortearam todo o processo de iniciação da arte teatral naquele ambiente escolar. Toda a pesquisa é embasada nas práticas reflexivas, nas vivências dos próprios alunos, estimulando, dessa forma, a transformação do ambiente escolar, muitas vezes monótono, em um grande palco, no qual todos os participantes se tornam personagens reais de sua própria história.

Palavras-chave: Arte-Educação; Teatro; Jogos Teatrais.

* Escola Estadual João Kopke, São Paulo, SP.

3.13. Processo de Criação na Contemporaneidade

Marly Silva Rodriguez*

Diferentemente da arte moderna, a arte contemporânea não pode ser estudada, pensada e compreendida como aquela em que forma, cor e espaço eram objetos de discussão. A arte contemporânea está ligada a outras esferas não artísticas como a política, o corpo, a sexualidade, a filosofia, a ética determinadas pela produção cultural de nossos dias. Refletir sobre questões estéticas e sociais, locais ou globais, identificar um papel crítico na linguagem artística, ultrapassando tradições acadêmicas e formalistas, redefinindo processos e conceitos. As propostas vão além da simples representação ou de vir a ser um produto de mercado. A escola está situada em Quintino Bocaiúva, atende a uma clientela heterogênea, afastada social e culturalmente, quer pela distância ou devido a outros impedimentos. A minha oficina pretende minimizar e fazer a inclusão, quer seja atendendo aos “especiais”, de pessoas da terceira idade e da comunidade em geral.

Palavras-chave: Inclusão; Processo de Criação; Criatividade.

3.14. Representações Visuais da Identidade Sexual de Adolescentes em Escolas Públicas de Goiânia

Adair Marques Filho**

A partir da minha experiência particular em relação aos estudos gays e lésbicos, fundamentados pela Teoria Queer, procuro problematizar como as representações da identidade sexual de adolescentes são trabalhadas ou não nas escolas, pois ainda há uma resistência quando o assunto é sexualidade e, principalmente, quando se trata de identidade homossexual. As questões que giram em torno da homossexualidade vêm à tona em vários momentos na escola, nas ruas, na família e se manifestam em espaços informais das escolas como muros, banheiros, etc. Essa é uma questão polêmica e apresenta-se como ponto inicial da minha pesquisa, em que busco elucidar os seguintes questionamentos: qual a necessidade de se discutir as

* Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec).

** Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás.

identidades homossexuais na escola? Qual seria o papel do ensino de arte para a abordagem do tema nas escolas de uma forma “natural”? A escola (incluindo-se os educadores) está preparada para enfrentar esse desafio? Em um momento que tanto se discute uma educação para a diversidade, acredito ser a arte o meio para a conscientização e transformação de um pensamento sobre o diferente, colocando em pauta discussões sobre identidade homossexual, como forma de desmitificar a idéia da homossexualidade como um desvio ou doença, mas encarando-a como um “modo diferente de ser”.

Palavras-chave: Representações Visuais; Arte e Diversidade; Identidade Sexual.

3.15. Tecendo Lembranças e Vivenciando as Artes no Convívio entre Amigas e Profissionais

Maria Célia Fernandes Rosa, Vera
Lúcia Dias e Lydia Garcia*

Relatamos a experiência do nosso grupo de professores, que ensinou artes no Ensino Fundamental, em Brasília, entre 1965 e 1995. Iniciamos o trabalho nas escolas de Brasília quase ao mesmo tempo. Daí, aposentamo-nos quase juntas. Em algum tempo da nossa carreira, algumas de nós trabalharam juntas na mesma escola ou num mesmo projeto educacional, criamos os filhos, que nos chamavam de tias, não por sermos professoras, mas por sermos muito unidas – festas de aniversários, doenças, nascimentos, congressos, noitadas etc. Tínhamos necessidades de continuarmos nesta convivência, mas só as reuniões sociais não nos satisfaziam. Era preciso ver o fruto desta ânsia de contato. Resolvemos fazer alguma atividade prazerosa, que nos instigasse e/ou nos provocasse a criar e a pesquisar. Assistindo ao filme *Colcha de retalhos*, veio a idéia: vamos bordar! Uma vez por semana nos reunimos na casa de uma de nós mesmas e escolhemos o tema, às vezes as cores predominantes, e bordamos pedaços de telas de tapeçaria que, emendadas, viram colchas; pedaços de linho que viram toalhas de mesa. Depois de prontas, são sorteadas, e cada uma vai ganhando a sua. Algumas nunca tinham experimentado bordar, por isto a primeira tarefa foi feita devagar, sem acreditar que ia funcionar. Foi só a primeira. Depois, as cabeças encheram-se de lembranças, de imagens do

* Fundação Educacional do Distrito Federal.

que foi visto, sonhado, vivido, e tudo ia virando bordado. Ficamos tão orgulhosas que sentimos a necessidade de mostrar tudo isso. Vera Lúcia tem um livro no prelo, inspirado em nossos fazeres. Uma exposição também já está agendada para o início de 2005. Nos encontros discutimos, os filmes, teatros ou concertos assistidos, marcamos visitas às exposições ou ateliês de artistas. Estamos encontrando uma maneira de continuarmos a nos envolver com as artes, de promovermos a nossa educação continuada e de promovermos, também, o interesse de outras pessoas pelo fazer artístico e pela discussão de como e para que se faz arte! Apresento o grupo: Vera Lúcia Dias, Vera Cecília, Solange Guimaraens, Mari-Léa P. de Campos, Lydia Garcia e Lourdes Brandão, são professoras de música. Odete, Regina e Myrtes, professoras de artes visuais; eu, Maria Célia, sou professora de artes cênicas; e Ester sempre estudou canto, mas é professora de História. Outras mulheres entraram no grupo, por muita afinidade com todos: Nilda, a mãe de Vera Lúcia, e Zezé, que nem era professora, mas cantava desde pequenininha e ainda canta no coro junto com as outras.

Palavras-chave: Arte; Diversidade; Comunidade.

3.16. A Tridimensionalidade e a Formação

Roberta Puccetti, Carla Carolina
Constantino, Maria Christina Quilici
Guimarães, Rafaela Maria Zanatta,
Raquel Carneiro Amin, Raquel Martins, e
Renata Meirelles Pires Ferreira*
Célia Regina Gonçalves Marinelli**

A pesquisa refere-se ao estudo da produção artística tridimensional na construção do conhecimento, enquanto relação entre fazer, conhecer, exprimir e criar, do deficiente mental. A hipótese com a qual se trabalha é a de que a complexidade da produção tridimensional, que implica esforços intencionais e conscientes de organização visual e mental, em razão das diferentes relações espaciais

* Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.

** Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP.

a serem feitas simultaneamente pelo sujeito, desvela o desenvolvimento de processos cognitivos ao visualizar mentalmente, ao perceber a forma, ao explorar intensamente o jogo de profundidades e o fluxo de espaço, ao sentir o impacto da massa e a natureza diversa das técnicas e dos materiais. O estudo centra-se sobre os significados construídos na produção artística tridimensional, a partir dos seguintes conceitos teóricos norteadores: arte como linguagem, construído por Eco (1988) e Pareyson (1984); experiência estética em Merleau-Ponty (1991) e Meira (2003); concepção, percepção e concretude da forma no fazer, em Pareyson (1993) e, na vertente psicológica, Gestalt e Jung; os processos cognitivos e deficiência mental, em Vygotsky (1988 e 1996) e Maturana (2001). Justifica-se o estudo pela relevância acadêmica e social num momento em que se buscam possibilidades reais de inclusão, de modo a atender às necessidades educacionais contemporâneas. A metodologia proposta insere-se no contexto de uma pesquisa empírica, qualitativa, com a coleta de dados ocorrendo em encontros com os sujeitos, realizados no Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente da PUC – Campinas, com a aplicação de um roteiro de atividades que exploram a produção artística tridimensional por meio de observação, pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Arte; Produção; Conhecimento.

4. A História do Ensino da Arte no Brasil

Coordenação: Luciana Grupelli Loponte

4.1. A Contribuição do Professor Ivan Serpa

Hélio Márcio Dias Ferreira*

Em 2004, defendi, na Faculdade de Educação (UFF), a tese de doutorado “O Professor Ivan Serpa: importância das artes plásticas na educação”, com parte dos estudos realizados na Université Sorbonne – Paris, 3, com bolsa sanduiche promovida pela Capes.

* Escola de Teatro – UniRio.

Minha comunicação visa a apresentar um resumo da minha pesquisa e a mostrar a importância do insígnia mestre já falecido, Ivan Serpa, e lembrar a Escolinha de Arte por ele criada no MAM e que hoje já não mais existe. Não necessito de nenhum recurso extra para acompanhar a comunicação.

Palavras-chave: Ivan Serpa; Educação e Arte; Escolinha de artes do MAM.

4.2. Ensino de Arte e Educação Profissional Feminina: a criação da escola profissional feminina de São Paulo

Carolina Marielli Barreto*

O presente trabalho busca a compreensão do ideário de ensino de arte presente nos pressupostos que fomentaram a criação, em 1911, da Escola Profissional Feminina de São Paulo (EPFSP). A EPFSP foi um projeto e uma experiência pioneiros do ponto de vista das políticas educacionais públicas. Organizada e regulamentada pelo governo estadual de São Paulo, a instituição foi destinada ao público feminino, voltada para o ensino das artes tidas como femininas aplicadas à indústria. A finalidade era de preparar mão-de-obra qualificada e apta à crescente industrialização que se processava em São Paulo. Nesse contexto, o ensino da arte, mais propriamente o ensino do desenho, teve papel relevante como objeto disciplinador ou como forma de aperfeiçoar a mão-de-obra e cultivar o espírito do trabalhador. O trabalho se caracteriza como uma análise da bibliografia levantada para o entendimento do tema proposto. Como fontes de pesquisa, foram utilizados pareceres e anuários apresentados pela Secretaria de Instrução Pública e outros documentos oficiais da EPFSP. Por meio do discurso de seus relatores, tornou-se possível investigar a ideologia contida nas concepções de ensino da arte e buscou-se, também, conceituar, dentro do período compreendido entre 1910 a 1940, o que significava a profissionalização feminina.

Palavras-chave: História do Ensino de Arte; Educação para o Trabalho e Educação Feminina.

* Graduada em Educação Artística e Mestranda em Artes no Instituto de Artes da Unesp.

4.3. O Ensino de Arte na Educação Feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores (1885-1973)

Roberta Maira de Melo Araújo*

Esta pesquisa tem por objetivo verificar o modelo de ensino de arte na educação feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores (CNSD), em Uberaba, no estado de Minas Gerais, no período de 1885 a 1973, e contribui para a História do Ensino de Artes Plásticas no Brasil.

O CNSD era um internato e externato feminino, fundado por irmãs dominicanas francesas, e ministrava aulas de trabalhos manuais, desenho e pintura.

Como resultado, observou-se que, no Colégio Nossa Senhora das Dores, a tendência educacional tradicionalista predominou desde o final do século XIX até grande parte do século XX, de par com os princípios do neoclassicismo nas aulas de desenho e pintura. Contudo a pintura não era disciplina obrigatória e era paga a parte. As aulas de trabalhos manuais compreendiam os bordados, a costura e a modelagem. O ensino de arte recebeu influências das correntes positivistas e liberais e de educadores e pesquisadores como Comenius, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Anísio Teixeira e Perrelet. Um outro aspecto da pesquisa é a análise das imagens (fotos) das alunas no CNSD e da produção realizada por elas nas aulas de arte, que proporcionaram a constatação das influências recebidas e desnudaram as mulheres da época.

Palavras-chave: História do Ensino; Ensino de Arte; Educação Feminina.

4.4. Panorama Histórico das Artes Cênicas no Município do Rio de Janeiro

Laureana Conte de Carvalho e
Juvêncio Fernandes Carvalho**

O tema em estudo é uma panorâmica histórica do Ensino das Artes Cênicas (AC) na Rede Municipal do Rio de Janeiro, baseada nas vivências dos professores participantes desta realidade.

* Universidade Federal de Uberlândia (MG).

** Secretaria Municipal de Educação/RJ.

Em 1980, um grupo inquieto de professores de artes cênicas reuniu-se com a finalidade de discutir e analisar os aspectos regulamentadores da disciplina: leis, pareceres, documentos da SME/RJ e do SNT /Inacem, do Ministério da Cultura.

As conclusões desses encontros foram a constatação de restrições à disciplina de AC e à Educação Artística; a auto-avaliação das deficiências na formação do arte-educador; suas conseqüências gerativas no sistema educacional e as prováveis linhas de ação do grupo, culminando, em 1982, com a publicação, pela SME/RJ, do Documento *Caminhos da Artes Cênicas*. Neste documento, definimos o “perfil do professor de AC”, sua formação e condições de trabalho.

Acreditamos que o relato proposto irá adicionar elementos para a busca de soluções nas problemáticas comuns do arte-educador. Queremos, portanto, ampliar, dentro do contexto nacional, a visão do ensino das artes cênicas/teatro no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Finalmente, verificaremos em nossa comunicação os pontos comuns entre as questões levantadas neste documento e as questões atuais do Componente Curricular Teatro.

Palavras-chave: Inícios; Teatro; Educação.

4.5. Os Primeiros Passos no Ensino da Dança Moderna em Minas Gerais

Gabriele Luzia Pires Generoso e
Alba Pedreira Vieira*

Nesta pesquisa historiográfica, nosso objetivo foi investigar o desenvolvimento da dança moderna em Minas Gerais a partir da perspectiva de sujeitos que participaram desse processo. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com cinco coreógrafos que participaram desse movimento histórico. Nesse período, dança e escola tomaram rumos diferenciados, pois a primeira, tida como essencialmente feminina, não era vista como agente contribuidor para os fins propostos pelo Estado autoritário, o qual priorizou investir em atividades desportivas que incentivavam a competitividade, elemento essencial para o crescimento do país na perspectiva

* Universidade Federal de Viçosa (MG).

econômica adotada pelos militares, o capitalismo. Segundo os entrevistados, em Minas a dança moderna teve seu período de ascensão na década de 1960, tendo como seus precursores, dentre outros, Marilene Martins. Martins incentivou a dança moderna no estado ao priorizar, em sua metodologia de ensino, o desenvolvimento da criatividade de seus alunos/intérpretes. O seu trabalho tem continuidade através daqueles que passaram por sua escola e que, atualmente, têm suas companhias de dança reconhecidas nacionalmente, como a Cia. de Dança de Minas Gerais, cuja sede é no Palácio das Artes. Hoje, a dança moderna se mistura a outras tendências dando origem à dança contemporânea, cuja perspectiva de abertura a novas propostas condiz com nossa presente dinâmica social.

Palavras-chave: História; Dança Moderna; Movimento Modernista.

4.6. As Quatro Chaves do Imaginário na Poética de Ilo Krugli

Márcia Mascarenhas*

Esta comunicação pretende apresentar parte da pesquisa que venho realizando para o projeto de mestrado em História, no Instituto de História da UFU. Ilo Krugli nasceu na Argentina, em 10 de dezembro de 1930; veio para o Brasil em 1961, para trabalhar na Escolinha de Arte do Brasil, fundada por Augusto Rodrigues, onde encontrou artistas e pesquisadores como Noêmia Varela, Nize da Silveira e Cecília Conde, desenvolvendo pesquisas pelas quais buscavam educar através da arte. Krugli entrelaçou, a essa nova filosofia educacional, uma poética própria, trazendo a cultura popular, a festa e o jogo, valorizando a composição cênica através de cenas despojadas, em que o ator e o público brincavam com objetos sugestivos que iam se transformando física ou imaginariamente.

Palavras-chave: Teatro Didático; Coletivo; Imaginário.

* Universidade Federal de Uberlândia (MG).

5. Arte, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Coordenação: Itamar Alves Leal dos Santos

5.1. O Ensino de Arte nas Séries Iniciais do Ciclo I: implantação do ensino de arte ministrado por especialistas nas séries iniciais

Roseli Cassar Ventrella e

Maria Terezinha Telles Guerra*

Este trabalho tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, os caminhos iniciais trilhados por membros da equipe técnica da Cenp/SEE/SP, assessores das diferentes linguagens, representantes das Diretorias de Ensino e das escolas de Educação Básica da rede pública estadual, durante o processo de discussão e reflexão que teve como foco a implantação do ensino de arte ministrado por especialistas nas séries iniciais do Ciclo I em 2003, através da Resolução SE nº 184, de 27/12/2002. Coube a nós, coordenadoras do projeto, deflagrar uma série de encontros para que o êxito da implantação, bem como as ações empreendidas coletivamente em tais encontros, alcançassem, na sala de aula das séries iniciais, o sucesso e a competência da aprendizagem desejada em arte. Foram realizados então, em 2002, dois grandes Fóruns de Ensino de Arte, dos quais participaram todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, representadas pelo Assistente Técnico-Pedagógico de arte, um Supervisor de Ensino e três professores de arte de cada uma das regiões. Unidos em torno de um mesmo ideal – discutir e refletir sobre a importância da inclusão do ensino de Arte no Ciclo I –, diferentes propostas foram apresentadas visando ao compromisso com os objetivos e conteúdos específicos da área. E, foram tantas as perguntas, tantos os questionamentos e tanta a vontade de acertar, que as dúvidas e ansiedades acabaram por contribuir para que o conjunto de professores, inicialmente heterogêneo, se transformasse em um grupo sólido e unido em busca de soluções que representariam o norte das ações que seriam colocadas em prática por especialistas que atuariam nesse segmento. Energias e idéias foram reunidas, e, em janeiro de 2003, junto aos ATPs de Arte – e, logo em seguida, estes com seus professores e estes com seus alunos – o projeto diagnóstico “No País das Maravilhas” foi discutido,

* Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (Cenp).

experimentado, alterado, reduzido, ampliado, copiado, amputado, enxertado, apropriado, modificado, ressignificado. Nesse sentido, a escolha de situação-problema (repertório cultural e histórico) tornou-se o início do diálogo com os alunos das séries iniciais do Ciclo I, através do projeto-diagnóstico “No País das Maravilhas”. Com o objetivo de contemplar as linguagens da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, mais quatro projetos foram criados e aplicados em 2003. Elaborados por especialistas em cada uma dessas linguagens e com foco no desenvolvimento da competência leitora e escritora nos códigos não verbais, os projetos possibilitaram às crianças manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir, conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais, requisitos indispensáveis para formação do cidadão contemporâneo. Adentramos 2004 num clima de confiança, respeito e cooperação entre todos os envolvidos no processo e avançamos ao contemplar música e dança no projeto desenvolvido no primeiro semestre deste ano “Corpos Sonoros”. Neste semestre estamos trabalhando com a integração entre teatro e artes visuais por meio do projeto “O Tempo no Espaço e o Espaço no Tempo”. Pensar projetos de arte para a escola de Ciclo I, especialmente projetos que contemplam ensinar/aprender arte de maneira significativa e competente, está entre nossos objetivos. Portanto, os objetivos e conteúdos de cada um deles permeiam um processo de pensar/construir/fazer lúdico e estético, que inclui atos técnicos e inventivos de transformar, de produzir formas novas a partir da matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura, onde vivem nossos alunos.

Palavras-chave: Resolução 184; Ciclo I; Arte.

5.2. Projeto Arte-Educação para a Cidadania

Joana Sanches Justo e
Carmem Sílvia Sanches*

Criar ambientes educativos, utilizando recursos como fotografia, esquetes teatrais, dança, instalações artísticas, entre outros, para que alunos da rede pública de ensino possam ampliar sua consciência cidadã e propor soluções aos problemas de nossa realidade pautadas no pluralismo de idéias e respeito à diversidade cultural são os principais objetivos deste projeto, que existe há três anos junto ao Núcleo de

* Universidade Estadual de Londrina / Universidade Estadual Paulista.

Ensino da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília/SP. O Projeto faz parceria com escolas da cidade e região, e desenvolve-se aos finais de semana, procurando atender aos interesses de expressão artística dos alunos. Oficinas de dança flamenca e *hip hop*, além de contribuírem para a educação rítmica das crianças, foram importantes para conhecerem culturas distintas e minimizarem seus preconceitos diante do que é diferente. Ainda na perspectiva de valorizar a solidariedade entre os povos, trabalhamos na confecção de um símbolo de paz, utilizando origami, técnica milenar japonesa, conjugada à pomba de Picasso. A leitura crítica de fotos permitiu aos alunos perceberem a violência simbólica presente nas grades e muros altos da escola. Enfim, os resultados das ações empreendidas têm apontado melhora na convivência escolar e maior tolerância ao diverso.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil; Diversidade Cultural.

5.3. Projeto Dante no PIJ: uma experiência pedagógica em arte-educação infantil

José Mauro Barbosa Ribeiro, Elza
Gabriela Godinho Miranda, Patrícia
Lúcia Mércio da Silveira Sá,
Paola Talita de Oliveira Barbosa,
Sara Luciana Martins, Cíntia de
C. Lobo e Larissa Vargas Brandão*

O Projeto Infanto-Juvenil direcionado a crianças de dois anos e seis meses a dez anos de idade, atendia, inicialmente, somente filhos de professores e servidores da Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, recebe também a comunidade próxima e filhos de alunos da universidade. Uma parceria com o Departamento de Artes Cênicas criou o “Projeto Dante no PIJ” pensado, inicialmente, como uma proposta de dança e teatro para as crianças alunas do PIJ, ministrada por alunos bolsistas do Departamento de Artes Cênicas. Os alunos/professores desenvolvem atividades artístico-pedagógicas utilizando jogos dramáticos infantis, jogos teatrais, oficinas de ações cênicas e movimentos corporais, envolvendo música, histórias e

* Projeto Infanto-Juvenil – PIJ. Departamento de Artes Cênicas – CEN. Universidade de Brasília (UnB).

livros infantis, visando, através do exercício teatral, a despertar na criança desenvolvimento sensório-motor, sociabilidade, desinibição, criatividade e, principalmente, atitude crítica e estética frente ao mundo e à sociedade dos quais fazem parte. Desta forma, os futuros professores de arte-educação têm a possibilidade de experimentar e se aperfeiçoar através da prática do ensino cotidiano e da reflexão sobre os caminhos apontados pela arte-educação como filosofia pedagógica e para a aplicabilidade do ensinamento das disciplinas do currículo do curso de licenciatura em Artes Cênicas. No final do ano letivo, são realizadas atividades de interação com os pais, professores e comunidade, com demonstração do processo, para que, através de críticas e sugestões, possamos reorientar e aprimorar o projeto.

Palavras-chave: Experiência; Licenciatura; Arte-Educação.

5.4. Vídeo: produção visual de crianças

Valéria Fabiane Ferreira*

Este trabalho relata um projeto realizado com duas turmas de crianças em uma escola da rede privada de ensino de artes de Goiânia. A Turma A incluía nove crianças, entre sete e oito anos, e a Turma B incluía dez crianças mais novas, entre cinco e seis anos de idade.

Projetei três encontros semanais de sessenta minutos com cada turma visando a estimular a percepção audiovisual através de uma proposta com vídeo, que surgiu da vontade de proporcionar às crianças uma experiência que fosse sensorial, que integrasse o visual, linguagem falada, musical e escrita.

A referência visual selecionada para iniciar o projeto foi a obra poética “Nome” (1993), de Arnaldo Antunes, Célia Catunda, Kiko Mistrorigo e Zaba Moreou. “Nome” possibilitou aproximar as crianças de um tipo de discurso do vídeo que vai além da função de registro, enfatizando o discurso poético que o vídeo pode construir.

Utilizado com a intenção de criar uma narrativa poética, o vídeo estimulou a percepção audiovisual e fortaleceu o processo de “alfabetização visual” preparando as crianças para construir sentidos e significados através de experiências audiovisuais.

Palavras-chave: Ensino; Arte; Alfabetização Visual; Vídeo.

* Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás (UFG).

6. Formação de Professores de Arte

Coordenação: Richard Perassi Luis de Sousa

6.1. A Arte como Princípio de Todas as Aulas

Sônia Regina Fernandes*

Todo professor de arte deve, por princípio, ser criador de aulas inesquecíveis e transformadoras. O maior sentido de qualquer aula é ser situação de encontro que coloca a vida em curso, tornando-se momento de revelação, de construções de significação, de interações fecundas. Portanto, cada aula, em sua autonomia pedagógica, deve ser arte em ação, ou seja, conhecimento das transformações na experiência do dinamismo, que faz viver intensamente, nas realidades relacionais, a existência humana em suas diversas facetas. Nela, deve-se reconhecer o jogo do *continuum* da semiose do mundo.

Toda aula, em sua existência individualizada, para se garantir educação ativa, deve ser arte em curso: arte em obra.

“A quase-eternidade da arte confunde-se com a quase-eternidade da existência encarnada (...)”, escreve Merleau-Ponty ao analisar a obra de Cézanne. Segundo sua visão, a arte representa pulsação, vitalidade, respiração, enfim, sensação de se estar vivo. Assim, como celebração do potencial humano, a arte tem nas limitações humanas, sua matéria-prima. Ela pode significar, como nos indica Eduardo Portella, a manifestação da plenitude do vigor humano e viver no ser que pulsa e se expor no pulsar que perturba, deixando à mostra o coração trêmulo, conforme as palavras de Clarice Lispector.

Palavras-chave: Aula; Arte; Educação.

* Centro Universitário de Belas-Artes de São Paulo.

6.2. A Crítica Genética e o Ensino Artístico: um diálogo possível

Edna de Jesus Goya*

Este texto – *A Crítica Genética e o Ensino Artístico: um diálogo possível* – tem como preocupação central discutir sobre o processo de criação, não do ponto de vista das teorias, mas chamar à atenção os professores para as discussões que estão sendo levantadas pela Crítica Genética, que, embora seja uma disciplina recente (1990), tem suscitado discussões interessantes sobre o assunto. A Crítica Genética discute criação a partir de uma teoria geral, tanto na arte quanto na ciência. Tem nos feito refletir sobre o fazer artístico não apenas como ação isolada ou algo fruto do talento, mas como gesto-ação, que acontece imbuído de preliminares e de complexidade, que se movimenta, interligado a uma cadeia de relações: tempo, espaço, cultura, materiais e técnicas. Tem nos levado a pensar sobre o que acontece no percurso da elaboração da obra, o que, conseqüentemente, vem contribuir para a crítica de arte, ajudando-nos na compreensão da obra. Mas, ao discutir os *processos de produção* criadora, também temos pensado nas implicações positivas que estes estudos poderão trazer para a formação do artista, para a educação em arte, uma vez que, por meio da crítica genética, torna-se possível conhecer uma teoria geral da criação, ver procedimentos criativos de outros artistas, bem como favorecer o futuro artista para a compreensão do seu próprio processo criativo.

Palavras-chave: Processo; Criação; Ensino.

6.3. Cultura e Arte nas Séries Iniciais

Sandra Helena Escouto de Carvalho**

Arte, enquanto linguagem, e educação, como processo – em se fazendo – são intrínsecas à natureza humana, sendo produtos na expressão e na comunicação. Fundem o sentir e o pensar na construção e sistematização de culturas de cada comunidade, e seu interfaceamento. Neste trabalho, configurado como qualitativo,

* Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás.

** Departamento de Didática (Unesp) – Campus Marília (SP).

crítico e etnográfico – baseado no conceito adorniano de formação cultural – propomos práticas educativas críticas e emancipatórias, articulando a arte na educação informal, formal e não-formal, de professoras de séries iniciais e estudantes de Pedagogia de 13 municípios da região nordeste do Rio Grande do Sul. No decorrer da pesquisa, identificamos como vigoram, na familiarização com as linguagens da arte, na escola, além da problemática educativa e pedagógica, sobretudo, a semiformação cultural das professoras, impedindo-as de entrelaçar criticamente, no cotidiano docente, os produtos da arte erudita, da arte popular tradicional e da indústria cultural.

Deste modo, verificamos que, para uma profícua prática educativa em arte, professoras de séries iniciais precisam ter resignificada sua formação cultural por meio do resgate, problematização e compreensão das manifestações das linguagens artísticas na totalidade de suas trajetórias de vida. Desejamos uma sala de aula com ritmos permeados pela crítica, porém, respeitando e buscando sempre a poética neles contida, sendo este um caminho de arte, possível para o fortalecimento da luta contra a barbárie e a desumanização.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Formação de Professores; Séries iniciais.

6.4. Da “Professora Criativa” à Docência Artista: tensões na produção da docência em arte

Luciana Gruppelli Loponte*

De que é feita a formação docente em arte? Como professora formadora de professoras há alguns anos, tenho vivido situações desafiantes, que me desanimam, ao mesmo tempo que me impulsionam a pesquisar mais. As professoras (e são mulheres a maioria) esperam de nós, que ocupamos esse lugar de “especialistas”, uma receita “salvadora” para suas aulas. E enquanto nos esforçamos para encontrar algum tipo de saída, há um mercado editorial crescente de “manuais pedagógicos de auto-ajuda” direcionados aos docentes, que os consomem avidamente. Estes livros têm títulos sugestivos como “A Professora Criativa”, contraditoriamente repleto de modelos de atividades e de desenhos para colorir para todas as datas comemorativas. Mas que formação docente para o ensino de arte é necessária? O discurso “acadêmico” deve render-se à linguagem de receituário e vender “soluções

** Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

mágicas” como, às vezes, tanto as professoras querem? Para fugir das análises circulares e das constatações óbvias e pessimistas, podemos, então, começar a fazer outras perguntas e, de um certo modo, provocadas por Foucault, tentar “pensar de outro modo”. Se estas professoras (e aqui saliento o grande número de professoras leigas que atuam na área) têm uma formação tão precária, o que elas ensinam nas suas aulas de “arte”? E ainda, de que forma o fato de serem mulheres as principais responsáveis por este ensino afeta este trabalho? A partir dessas questões, afetadas principalmente pelas produções teóricas de Foucault e de estudos feministas ligados à arte, problematizo o que chamo de “docência artista”. Nessa direção, investigo as possibilidades ético-estéticas (ou uma etopoética) de um grupo de formação docente em arte. Penso na constituição de uma docência artística, que se efetivaria através da escrita de si e das relações de amizade (no seu sentido mais político), como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente, os que envolvem relações de poder-saber e gênero). O desafio é pensar, fazer aparecer outras formas de subjetividade docente, uma ético-estética, uma etopoética docente. Por que, afinal, a docência não pode ser uma obra de arte?

Palavras-chave: Ensino de Arte; Formação Docente; Michel Foucault.

6.5. Educador, Artista, Pesquisador: utopia ou realidade?

Renata Bittencourt Meira*

A elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia discute a formação de professor de teatro e a relação entre licenciatura e bacharelado, bem como a relação do contexto local com a pesquisa acadêmica na área. Uberlândia é uma cidade de porte médio, pólo regional do Triângulo Mineiro. A produção cultural vem crescendo, mas ainda é incipiente quando comparada ao potencial local. O curso de Artes Cênicas vem contribuindo para o crescimento da atuação cênica e do ensino do teatro. O curso de Artes Cênicas, modalidade licenciatura, sempre manteve estreita a relação entre fazer teatro e ensinar teatro. Com base na análise dos dados sobre as atividades dos egressos, conclui-se que é necessária a abertura do bacharelado; o desafio é oferecer um curso de graduação que forme o educador, o artista e o pesquisador. Acreditamos

* Universidade Federal de Uberlândia (MG).

na formação do artista-educador-pesquisador como profissional adequado ao contexto de Uberlândia, considerando a universidade um pólo cultural regional e como contribuição deste profissional na produção do conhecimento em Artes Cênicas. O desafio é a construção de um projeto pedagógico que dê conta dos aspectos artístico, pedagógico e científico da formação do professor de teatro de maneira crítica e criativa.

Palavras-chave: Educador; Artista; Pesquisador.

6.6. Em Busca (e à espreita) de uma Pedagogia para o Ator

Tatiana Motta Lima*

No seu livro “Les Gestes”, Vilém Flusser analisa, entre outros, o “gesto de plantar”. Próprio a esse “gesto” seria o basear-se em um projeto inicial que, aplicado à terra e seguido de um momento de espera, geraria a colheita. Segundo Flusser, no gesto de plantar, acredita-se tão firmemente que a realidade se curvará ao projeto inicial que “uma má colheita” é vista como “uma catástrofe”. Seguindo esse pressuposto, pode-se inferir que se a realidade, porventura, vier a desmentir o plano inicial, o agricultor passará a acreditar ou que o projeto “perfeito” ainda não foi encontrado ou que a terra é definitivamente imprópria. Acredito que, muitas vezes, temos como modelo do gesto de ensinar/aprender e, conseqüentemente, do ensino/aprendizagem do teatro, o “gesto de plantar”. Pretendo, no primeiro momento da minha comunicação, trabalhar sobre esta comparação a partir de alguns pontos: a ênfase no planejamento, a dificuldade de lidar com a alteridade, o apego a métodos e técnicas, a maneira de relacionar-se com o tempo na aprendizagem etc. Aqui, estarei dialogando, entre outros, com Jorge Larossa no seu livro *Pedagogia Profana*. Embora Flusser não tenha um capítulo sobre o “gesto de caçar”, acredito que este possa ser um contraponto interessante para a discussão que vou apresentar. Numa entrevista que me concedeu, Thomas Richards trabalha sobre as imagens do “engenheiro” e do “caçador” como imagens que, dialeticamente, devem dialogar no trabalho daqueles que conduzem outros pelo caminho da criação. Na segunda parte da comunicação, estarei inferindo um certo modo de pensar o ensinar/aprender a partir do “gesto de caçar”. Este gesto que se apresenta como intrinsecamente ligado

* Escola de Teatro da UniRio.

à selvageria, à instabilidade, ao nomadismo e que onde não se “espera” como um agricultor espera a colheita, mas se “espreita” assim como se faz quando há necessidade de caçar.

Palavras-chave: Pedagogia; Teatro; Formação de Artistas.

6.7. O Ensino de Arte na Formação Inicial dos Professores das Séries Iniciais da Escolarização: uma análise das matrizes curriculares das instituições formadoras da região metropolitana do Recife

Clarissa Martins de Araújo e
Everson Melquiades Araújo Silva*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da arte em todos os níveis da Educação Básica. Desta forma, todos os professores das séries iniciais da escolarização têm obrigação de ensinar artes aos seus alunos. No Estado de Pernambuco, esses professores têm se formado basicamente nas instituições de ensino superior, no curso de Pedagogia, e em escolas secundárias, no curso normal médio. Neste sentido, esta pesquisa buscou compreender qual o espaço do ensino de arte na formação inicial de professores das séries iniciais da escolarização, das instituições formadoras da Região Metropolitana do Recife. Para tanto, foi realizada a análise documental das matrizes curriculares de sete instituições formadoras. Para uma maior compreensão dos processos em torno das matrizes curriculares analisadas, foi realizada, também, uma entrevista semi-estruturada com os coordenadores dos cursos. O estudo apontou que, a partir das reformas realizadas nos cursos, com exceção do curso normal médio, todas as instituições de ensino superior criaram disciplinas relacionadas ao ensino de arte nas suas matrizes curriculares, ou os que ainda se encontram em reforma, apontam para a criação dessas disciplinas. Percebe-se, então, que o ensino de arte ainda vem se constituindo objeto de reflexão dos cursos de formação de professores da Região Metropolitana do Recife.

Palavras-chave: Formação Inicial; Ensino de Artes e Professores das Séries Iniciais da Escolarização.

* Universidade Federal de Pernambuco.

6.8. Exercício de Cena

Berenice Raulino*

A proposta inicial do experimento foi a criação de uma cena por cada aluno do grupo, tendo como princípio uma idéia a ser trabalhada. O aluno autor da idéia-tema a transformaria em ação por meio de dois personagens com vontades conflitantes e respectivas contra-vontades, de modo a explicitar o tema escolhido. A proposta seguia a linha realista e as cenas contavam sempre com a participação de dois alunos-atores. O autor da cena redigia seu texto a partir de improvisações e o reescrevia pelo menos mais uma vez, depois de novas improvisações em que o texto esboçado tivesse sido utilizado como roteiro. As improvisações eram discutidas pelo grupo, que fazia sugestões para seu criador. Nesses exercícios, era sempre solicitado aos alunos que deixassem evidenciada a contra-vontade do personagem. O criador da cena, em um sistema de alternância de funções, atuava em cenas de seus colegas. A proposta possibilitou que o aluno se exercitasse em diferentes funções, uma vez que era dramaturgo, diretor, cenógrafo, iluminador, sonoplasta e figurinista de uma cena e ator de outras. Esta proposta foi se modificando em suas versões posteriores, em que o estilo e o número de participantes de cada cena foram sendo liberados.

Palavras-chave: Ensino de Teatro; Experimentação Teatral; Prática da Escritura Cênica.

6.9. Formação de Professores em Arte: representações visuais e suas mediações

Henrique Lima Assis**

O objetivo deste estudo é discutir a realidade do ensino e do professorado de arte em Goiânia, apontando as políticas de formação continuada e, ainda, discutir a *práxis* de dois grupos de professores, um que frequenta grupos de estudos, outro não.

* Instituto de Artes, Departamento de Didática (Unesp) – Campus Marília (SP).

** Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” e Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás.

Subsiste uma realidade nas escolas goianas que enfraquece muito a aprendizagem em arte. A maioria dos docentes que ministra essa disciplina é habilitada em outras áreas do conhecimento. Tais professores conhecem pouco ou equivocadamente o universo da arte-educação com suas técnicas, vocabulários, conceitos e história. Os currículos, seus processos metodológicos, avaliativos e outras atitudes que estão presentes no ato de ensinar e aprender arte ficam prejudicados com tal fato.

Em 2003, a Secretaria de Educação cria o Centro de Estudos e Pesquisa “Ciranda da Arte” objetivando reunir professores, habilitados ou não, em grupos de estudos para discutir aspectos atuais do ensino de arte como: a presença de visualidades nas escolas, as possibilidades de mediação imagética, reflexões sobre a multiculturalidade, diálogos sobre a proposta triangular e outros.

O projeto de pesquisa em questão propõe analisar as representações visuais adotadas pelos dois grupos de professores supra citados, em suas práticas pedagógicas, e os modos como os alunos as interpreta.

Palavras-chave: Formação de Professores; Visualidades; Mediações.

6.10. Teatro-Educação: um coadjuvante do autoconhecimento na adolescência

Lêda Aristides*

Esta comunicação pretende contribuir com reflexões e estudos para profissionais que queiram utilizar o fazer teatral em sua trajetória de trabalho. Decorre de pesquisas baseadas na observação e em estudos realizados através da leitura de especialistas no assunto, que tem por base o fato de que o período adolescente possui intensos conflitos em que as transformações físicas, psíquicas, biológicas e sociais se dão em grande velocidade. Dissertamos sobre a adolescência, os estágios de desenvolvimento e suas características. Refletimos sobre o caminho da construção de um “eu”, que a partir do autoconhecimento se constrói mais reflexivo e crítico, capaz de fazer escolhas, superando esta fase de intensos conflitos através do fazer teatral. O Teatro-Educação, através de seus objetivos e da

* Ucam/RJ.

especificidade de seus conteúdos, tem se mostrado como um caminho facilitador para se trabalhar no jovem o conhecimento de si próprio, a formação da autoimagem e a consciência na construção de um autoconceito que possibilite o surgimento de um adulto proativo e mais feliz. Um protagonista de sua própria história, quer sendo platéia ativa e consciente, quer sendo o construtor de diferentes personagens ao atuar de forma verdadeira e eficaz no grande palco da vida!

Palavras-chave: Teatro-Educação; Adolescência; Autoconhecimento.

6.11. Tons e Semitons na Formação do Professor

Ana Valéria de Figueiredo da Costa e
Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa*

As autoras apresentam uma proposta para a inclusão de uma Educação Musical orientada para a experiência de estágio dentro do currículo do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil. Discorrem sobre a importância do estágio curricular na formação do professor, como elemento que propõe a vivência da relação teoria-prática. Neste projeto, o futuro professor é autor, ele próprio, de uma Educação Musical cuja prática no ambiente do estágio trará subsídios para sua formação teórica. Essa proposta sugere experiências que podem contribuir para o futuro docente conscientizar-se da importância da Educação Musical no dia-a-dia de sua prática pedagógica. O estudo aqui apresentado completa-se com a análise qualitativa de respostas colhidas em questionários respondidos por professores em formação e em pleno estágio curricular, podendo indicar nos aspectos relevantes da intenção sugerida por este trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores; Música; Educação infantil.

* Unig; Unesa; PUC/Rio

6.12. Vygotsky, Educação e Arte – Pressupostos e Práticas da Psicologia Sociohistórica na Educação Estética

Adilson Florentino*

Este estudo pretende estabelecer uma interlocução-reflexão com a matriz epistemológica *vygotskyana* e as questões que ela suscita no campo das tensões e contradições tematizadas em torno da formação do professor do ensino de arte, propondo uma perspectiva crítico-analítica que aprofunde a compreensão das relações entre os universos estéticos e educativos. A partir da perspectiva transcultural dos estudos de Vygotsky, far-se-á uma análise que circunscreva a educação estética como uma prática histórica fundamental, cujas implicações científico-sociais (paradigmáticas) incidam nos múltiplos contextos formativos dos professores de arte no Brasil.

Palavras-chave: Educação Estética; Sociointeracionismo; Perspectiva Transcultural.

7. Ensino de Arte e Interdisciplinaridade

Coordenação: Maria Célia F. Rosa

7.1. A Arte Possibilita ao Ser Humano Repensar suas Certezas e Reinventar seu Cotidiano

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo**

Ler é atribuir significados, é interpretar o mundo produzindo sentidos, traduzindo-o para sua própria codificação fatos e imagens, tentativa de recontar a aventura humana por meio das linguagens. Ler é tomar de empréstimo fragmentos de saberes com a perspectiva de coordenar, articular, juntar partes, tecer uma trama. Inventar um texto é recriação – processo de reinvenção em constante transformação, potencializando afetos, trabalhos e lutas. Em sentido freiriano, ler o mundo nos

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio).

** Mestre Seduc – Pernambuco e Faitvisa, Pernambuco.

humaniza, nos religa ao outro e ao universo. Ler possibilita inventividade por exigir a criação da trama textual como expressão histórica e social que muda a face do mundo, desfazendo certezas e instaurando novos modos de perceber o real. Por isso, ler a imagem, segundo Analice Dutra Pillar, é:... *a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes* (2001:12). Convém, ainda, acrescentar que, assim como no texto escrito, a reinvenção de um texto imagético implica uma relação dialogal entre os contextos culturais do leitor com os do autor e isso requer um intenso e rico processo de negociações – seleção, associação, classificação, recortes, conexões, comparações – entre diferentes saberes culturais. A concepção de arte e arte-educação que fundamenta esta comunicação parte do seguinte princípio: a arte é uma das formas de produção cultural, assim como a ciência e a filosofia, que deve ser estudada, na contemporaneidade, situada em seu contexto histórico, social, político e cultural, considerando os saberes instituídos e os saberes instituintes. A arte, pois, ao possibilitar o ser humano repensar suas certezas e instaurar novos modos de ser, coloca-nos em um território que nos religa à vida.

Palavras-chave: Arte; Linguagem; Leitura.

7.2. Cem Anos de Dali: projeto pedagógico de uma escola de periferia de Nova Friburgo

Rose Mary Aguiar Borges*

Tendo em vista a comemoração do centenário do grande mestre do surrealismo Salvador Dali, optamos pela escolha do estudo de sua vida obra como Projeto Pedagógico deste ano de 2004, cujo objetivo principal seria levar o aluno a ter acesso a um conhecimento cultural mais abrangente, tomando como referencial este ícone da pintura mundial. Todos se envolveram, porém somente os professores de arte, português, história e geografia deram prosseguimento. Cada um, dentro de suas especificidades, programou e realizou trabalhos interessantes, com o apoio total da direção do colégio. Os alunos tiveram acesso às imagens das obras de Dali e a um pequeno texto sobre sua vida, que foi distribuído a todos os alunos da escola. A partir daí, tudo fluiu, organizamos trabalho sobre a Espanha e textos de criação com narrativa de sonhos, além dos trabalhos plásticos como colagens surrealistas, desenhos

* SEE-Colégio Estadual Prof. Galdino do Vale Filho (NF).

e pinturas. A culminância deste trabalho deu-se no dia 14 de maio, com grande exposição na escola, com divulgação na mídia local. É importante destacar o retorno do processo apresentado pelos alunos quando identificaram, no mesmo período, toda a mídia nacional abordando o tema e sentindo-se conhecedores de tamanho vulto mundial. E daí surgiu “Viaje como Dali, sem drogas”.

Palavras-chave: Surrealismo; Sonhos; Interdisciplinaridade.

7.3. Experimentos na Disciplina *Seminário Interdisciplinar* no Curso de Educação Artística/Habilitação Artes Cênicas da UFU

Ana Maria Pacheco Carneiro (Ana Carneiro)*

Esta comunicação pretende apresentar algumas discussões que venho desenvolvendo na disciplina Seminário Interdisciplinar, do Curso de Educação Artística/Habilitação Artes Cênicas da UFU, pautadas tanto nas recentes discussões sobre interdisciplinaridade no contexto da educação formal, como nas experiências atualmente vivenciadas na prática dessa disciplina e nos referenciais teóricos utilizados.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Teatro; Lúdico.

7.4. História da Estética: como estudá-la e como traçar meios de viabilizar a apreensão do mundo contemporâneo através da arte

Merinéia Ribeiro**

O conceito de estética é o ponto principal para a compreensão da linha sobre a qual a pesquisa se realizará. Uma análise do conceito em sua história, realizando comparações entre as possíveis mudanças conceituais ocorridas. O trabalho se desenvolve no estudo da estética em si, num primeiro momento, para, então,

* Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

** Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília (SP).

compreender as artes do ponto de vista filosófico. O estudo das mudanças conceituais ocorridas possibilita verificar o que de fato altera a visão do belo e do bem ao longo da história. Posterior a isso, compreender os trabalhos artísticos e seu conteúdo histórico, a fim de traçar meios para a construção de um método de aprendizado através da arte. As etapas anteriores seriam uma preparação para trabalhar uma interdisciplinaridade, que seria fazer com que o aluno percebesse que os conhecimentos adquiridos são constantemente retomados, pois o objetivo é desenvolver a percepção e trabalhar as relações dos conhecimentos no aprendiz com maior acuidade.

Palavras-chave: Estética; Arte; Interdisciplinaridade.

7.5. Jogos Tradicionais na Educação

Ingrid' Dormien Koudela e
Itamar Alves Leal dos Santos*

A pesquisa Jogos Tradicionais na Educação procura respostas para a questão: como, onde e do que brincam as crianças da periferia? Está fundamentada em Bakhtin, Benjamin, Bruner, Koudela, Richter, entre outros. Nela, narro, reflito e procuro fundamentar as minhas experiências, nas quais os jogos e as brincadeiras tradicionais fizeram a diferença entre o trabalho forçado e o faz-de-conta, entre o assédio sexual e o brincar de boneca, entre a realidade e o sonho. Uso diversos instrumentos virtuais e presenciais: entrevista, observação, questionário e enquete virtual, comunidade virtual e oficinas para profissionais da educação formal e informal e para o público leigo. Criei a comunidade virtual JogoEduc – jogos e brincadeiras tradicionais –, que conta com 63 participantes, na sua grande maioria professores da educação formal ou informal, distribuídos por várias cidades do Brasil, que promovem e participam de eventos para divulgar a importância do resgate das brincadeiras no aumento da auto-estima de nossa população. Analiso desenhos e relatos de 1.572, respostas do questionário impresso dos alunos do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) da periferia de São Paulo, com a questão: “do que você gosta de brincar?” A pesquisa conta com fotos e documentação que fundamentam, ilustram e exemplificam a forma como os jogos e brincadeiras ainda estão presentes no cotidiano

* Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

da nossa população. Trago, em linguagem simples, o que eles procuram, valorizando os seus saberes e dando a fundamentação necessária para a utilização dos jogos tradicionais.

Palavras-chave: Jogos Tradicionais; Ludicidade; Memória.

7.6. Oficina-Escola de Arte de Nova Friburgo: uma experiência bem-sucedida em arte-educação por políticas públicas da Secretaria de Cultura de Nova Friburgo

Sonia Guaraldi *

Maria Vidal, Eliane Jordy, Adriana
Xaviero, Aitom Pacheco, Rodrigo
Guadagnini, Márcia Caetano, Merian
Fontes; Marlene Louback, Joffre
Evandro, Paulo N. e Osmar Carpi**

A OEANF é uma instituição pública criada pelo governo municipal e mantida pela Secretaria de Cultura de Nova Friburgo. Oferece cursos e oficinas de forma gratuita, nas variadas linguagens artísticas, como: teatro, dança, música, literatura, desenho criativo, artesanato, canto, construção de instrumentos, coral. Tem como objetivos oferecer arte com qualidade, permitindo acesso à cultura, e proporcionar vivências em arte, que partem da comunidade onde vivem os alunos, respeitando a diversidade cultural. A maior preocupação é orientar o indivíduo para o seu direito à cidadania diminuindo as desigualdades sociais. Os projetos desenvolvidos nessa escola têm como base a arte-educação, possibilitando uma leitura reflexiva e crítica, com uma metodologia que procura atender os interesses de seu público-alvo, alunos provindos da zona urbana e periferia, além de alunos da zona rural e cidades vizinhas, recebendo diversificadas leituras de vida. A metodologia é a de projetos que nasçam do interesse do aluno e possibilitem a interdisciplinaridade entre as linguagens. Ex: alunos do teatro com alunos de desenho organizando cenário. O público-alvo é de estudantes (de 8 aos 17 anos), os quais podem se matricular em duas oficinas e

* Coordenadora.

** Professores.

mudar caso não se identifiquem com elas. Os portadores de necessidades especiais também participam deste projeto. Esta instituição de arte está vivendo uma grande experiência em arte-educação e sua metodologia está em processo. Esta comunicação mostrará como os projetos acontecem.

Palavras-chave: Cultura; Comunidade; Responsabilidade social.

7.7. Sabores e Saberes das Minas Gerais: recortes e trajetórias interdisciplinares

Déborah de Oliveira Lins, Fernanda
Vianna e Fernanda Viola Trinta*

O projeto consiste em uma proposta de trabalho com alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, envolvendo os ensinamentos de arte, matemática e tecnologias de comunicação e informação desenvolvidos durante um semestre. Todas as propostas e processos visaram à aproximação do aluno com a cultura mineira, objeto de investigação que teria como um de seus objetivos visitar as cidades de Congonhas do Campo, Ouro Preto e Mariana.

As etapas do processo são: exploração da temática a partir do samba enredo da Mangueira 2004; produção de um café colonial; releitura da obra “cozinha mineira” de um artesão local; início do processo de ampliações (malha quadriculada, homotetia e projeções) e estudo de semelhanças; viagem (registro fotográfico, visita – Museu das Reduções, observação – tipos urbanos e patrimônio histórico). No retorno, foram produzidas animações – cenas do cotidiano mineiro; estudo da obra de Scliar – produção em Natureza morta (pintura por semelhança, movimento e 360º) – e extração de pigmentos a partir de materiais coletados na região.

Finalização: organização de mostra cultural na escola – painéis, pinturas, vídeo de animação, esculturas em argila, vitral, estandartes com os profetas de Aleijadinho, diário de bordo em vídeo.

Palavras-chave: Estudo de Campo; Processos de Recriação; Imagem em Movimento.

* Centro Educacional Espaço Integrado.

7.8. O Teatro e o Adolescente em Conflito com a Lei

Marly Alonso Araújo*

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, um jovem que comete um ato infracional poderá, a critério do Juiz, e ainda de acordo com a gravidade do seu ato, ficar em internação provisória por até 45 dias aguardando a medida socioeducativa definitiva. O seu direito à escolarização é assegurado.

A dificuldade de escolarização em tão curto tempo levou o conjunto de professores/as a propo um formato de oficinas para as aulas, com temas geradores escolhidos a cada bimestre. A oficina em que se realiza esta atividade é a de *vivência*, que tem como objetivo discutir a *ética* e os valores *morais* de nossa sociedade com estes adolescentes.

A oficina de teatro escolheu como tema a *Escravidão e a Liberdade*.

Os seus objetivos são:

- resgatar a auto-estima dos jovens, dando valor às suas emoções através do estímulo a expressão de sentimentos;
- discutir o valor ético da *liberdade*.

A metodologia utilizada foi:

- desenho das letras do nome e criação de uma história;
- desenho dos sentimentos em figuras geométricas;
- montagem de jogral *Escravidão e a Liberdade* a partir das falas dos adolescentes e suas formas de expressão cultural como a capoeira e o *rap*.

Palavras-chave: Jovens Infratores; Teatro; Liberdade.

* Coordenadora. Colégio Estadual Padre Carlos Leônico – Degase.

7.9. Artes Visuais e Teatro: experimento de interação da obra “Desvio para o Vermelho”, de Cildo Meireles, com “Dois Perdidos Numa Noite Suja”, de Plínio Marcos

Fred Nascimento*

São inesgotáveis as possibilidades interdisciplinares entre as artes visuais e o teatro, como também com a história, a língua portuguesa e a música. As reflexões que desenvolveremos comportam a encenação de “Dois Perdidos Numa Noite Suja”, texto de Plínio Marcos, em diálogo com a obra/instalação “Desvio para o Vermelho”, de Cildo Meireles, de 1968. Trabalho desenvolvido em montagem teatral realizada na Escola Municipal de Arte João Pernambuco, em Recife (PE). Na busca de criar uma atmosfera que pudesse traduzir a decadência humana, o círculo vicioso da tortura mútua, do beco sem saída, da miséria e da violência, da morte como horizonte permanente, lançamos mão da obra “Desvio...” e, a partir de sua releitura, foram criados todos os elementos visuais da encenação, figurino, acessórios, cenário, maquiagem. A monocromia do vermelho remete ao universo violento em que os personagens vivem mergulhados, interna e externamente. Trabalhamos com dois alunos/atores interpretando cada personagem, que se revesam durante o decorrer do espetáculo. A troca de signos por eles manipulados foi decisiva para dar forma ao nosso pensamento. Cildo Meireles e Plínio Marcos permanecem atuais nestes tempos obtusos que estamos vivendo.

* Escola Municipal de Arte João Pernambuco.

8. Ensino de Artes nos Espaços Culturais

Coordenação: Alice Bemvenuti

8.1. Alfabetização Cultural: o acesso às instituições culturais no processo de aprendizagem

Renata Sant'Anna de Godoy Pereira e
Anacláudia Di Lorenzo Paciullo*

Apresenta o programa “Alfabetização cultural”, iniciado em 2003, no grupo de alfabetização de jovens e adultos da Ação Educativa, propondo uma reflexão sobre a importância das instituições públicas no processo de aprendizagem.

Esse programa tem como proposta o desenvolvimento de uma série de visitas a diferentes instituições culturais, apresentando as várias atividades oferecidas a esse público, com a finalidade de torná-los cidadãos participativos no contexto cultural da cidade. Baseado nas diversas metodologias de alfabetização e em pesquisas atuais, que apontam para a importância de trabalhos voltados para a inclusão cultural de jovens e adultos iletrados, pensamos ser indispensável um programa que favoreça o contato com as manifestações artísticas tais como música, artes visuais, teatro, dança, literatura e cinema.

Ao aproximar os jovens e adultos, em processo de letramento, das instituições culturais, acredita-se que esses educandos terão maior capacidade em progredir dentro de uma cultura letrada que, portanto, sentir-se-ão desafiados a continuar com uma aprendizagem permanente, de forma responsável, crítica e consciente.

Palavras-chave: Alfabetização Cultural; Jovens.

* Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação – Centro Universitário Maria Antônia/USP.

8.2. Ateliê de Sonhos: uma experiência em arte na educação de jovens e adultos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Profª Terezinha Souza

Nélia Lúcia Fonseca*

As escolas da rede municipal de Belém, através do Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana”, possui, em seu desenho curricular, aulas de Arte para Educação de Jovens e Adultos. O projeto de trabalho “Ateliê de Sonhos” foi elaborado com a intenção de fazer com que os alunos do noturno do EJA, cursando a I e II totalidade da Escola Terezinha Souza, pudessem ter um contato mais direto com as artes visuais, tendo acesso a obras de artes através de recursos tecnológicos como a TV, o vídeo e retroprojetor, ou de visitas a museus de arte, igrejas e praças em nossa cidade, percebendo, dessa forma, como a arte está inserida em nossa vida cotidiana e a sua importância enquanto forma de conhecimento, pois compreendi que, devido a nossos alunos serem oriundos de classe social operária, não tinham acesso aos espaços culturais de nossa cidade e nem tinham a possibilidade de exercer a criatividade através de um fazer artístico, devido ao fato de terem uma baixa estima, fazendo com que não se sentissem capazes de produzir trabalhos artísticos visuais.

Palavras-chave: Arte; Acesso; Conhecimento.

8.3. A Biblioteca como Espaço Cultural Estimulador da Ação Cultural e da Arte

Raphael Figueiredo Xavier**

Opondo-se a uma idéia obsoleta da biblioteca como depósito de livros, procura-se ampliar o escopo de sua atuação com ações e preocupações especificamente relacionadas à cultura e à arte como fomentadoras de questionamentos e superação de desafios na frágil política cultural do nosso país. Trata-se a biblioteca como um Espaço Cultural capaz não somente de disseminar informação nos suportes já tradicionais, mas de dialogar com as artes, dinamizando sua atuação com a população,

* Secretaria Municipal de Educação de Belém (PA).

** Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília (SP).

objeto da unidade informacional, tentando alcançar o esquema informar – discutir – criar, representado por Milanesi para a ação cultural, criando um processo de contribuição para o desenvolvimento individual em nível inventivo. Coloca-se como coordenador da ação cultural o profissional da informação, uma função diferenciada, capaz de revelar à comunidade suas verdadeiras necessidades culturais, além dos sonhos e utopias, caracterizando-a como uma população participante da cultura; isto é, sujeitos consumidores de arte.

Palavras-chave: Ação Cultural; Espaços Culturais; Disseminação da Informação.

8.4. Da Escola à Galeria e de Volta para a Vida

Luisa Günther**

As considerações a serem apresentadas nesta comunicação resultam de minha experiência como oficina de arte do projeto pedagógico Criança Arteira, sob a coordenação do arte-educador José Mauro Barbosa. Desenvolvido pelo Centro Cultural da Caixa, o Criança Arteira tem por intenção promover a inclusão sociocultural do corpo discente de escolas públicas das cidades-satélites e do entorno de Brasília através de oficinas infanto-juvenis de artes plásticas, teatro e música, além de monitoria às exposições em cartaz nas galerias e visita aos espaços do teatro. Minhas impressões serão organizadas de forma a relacionar, reflexivamente, memórias relativas às oficinas de colagem que ministrei. Agora, por que a colagem? O que começou como uma forma de aproveitar materiais impressos de divulgação que sobram após o fim de cada exposição ou espetáculo, transformou-se em uma atividade lúdica, que estimula o desenvolvimento da consciência crítica, ecológica e das potencialidades do olhar.

Palavras-chave: Transinstitucionalização; Cultura Visual; Colagem.

** Conjunto Cultural da Caixa, Brasília (DF).

8.5. Estratégia de Mediação para a Exposição *Morte das Casas* – Nuno Ramos

Alberto Duvivie, Camila Lia, Christiane Coutinho, Erick Orloski e Fábio Tremonte*

O Arte-Educação Produções é uma equipe formada por artistas e arte-educadores que têm desenvolvido trabalhos em programas educativos de instituições culturais, tendo como eixo a arte-educação como mediação e como principal fundamentação teórica, a proposta triangular. Nesta perspectiva, os trabalhos desenvolvidos pela equipe têm se pautado num processo de mediação, que envolve as três dimensões: leitura da obra de arte, a sua contextualização e as conexões com a produção.

No Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, a equipe foi responsável pela ação educativa de diversas exposições, dentre elas a exposição *Morte das Casas – Nuno Ramos*, ocorrida em 2004. Foi concebida uma proposta de visita e uma oficina em forma de jogo, cuja dinâmica se dava em quatro fases, que ocorriam nos quatro andares de exposição. Em cada um desses andares foi colocada uma caixa, projetada especialmente para a oficina, contendo diversos materiais que visavam a ampliar as informações contextuais, aguçar a percepção formal da obra e estimular a reflexão acerca dos trabalhos que estavam sendo vistos.

O jogo não possuía um caráter competitivo e pretendia possibilitar a reflexão a partir das várias linguagens artísticas, utilizando materiais, imagens e textos diversos para atingir esse objetivo, onde os diversos conceitos presentes na exposição foram refletidos durante o percurso da visita.

* Arte Educação Produções (SP).

8.6. Estudo de Espaços Escolares Reais e Imaginados em Escolas Públicas de Goiânia

Lílian Ucker*

Os impactos da globalização têm alcançado grande parte da população mundial em escala e velocidade espantosas, transformando e reorganizando sistemas, práticas e espaços culturais. Neste cenário pós-moderno, o espaço escolar continua sendo vivido com grande intensidade, apresentando mais do que marcas de regras gerais de organização social e curricular, mostrando marcas de experiências e saberes cotidianos, que são construídos e compartilhados nas realidades desses espaços. Considerando o espaço escolar como socializador de significados cotidianos, este projeto visa a investigar como jovens da rede pública de Goiânia fantasiam e imaginam suas escolas. Através de desenhos feitos por alunos, serão analisados escolas ou espaços por eles representados e as visualidades que compõem a construção da escola imaginada. O estudo tem como objetivos levantar discussões sobre a relação escola real x escola imaginada e organizar evidências de visualidades que configuram estas escolas. A pesquisa tem como eixo as seguintes questões: que elementos visuais aparecem nessas representações? De que maneira esses elementos recriam espaços? Como é representada a escola imaginada desses adolescentes? Como esse espaço incorpora vivências? Duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de duas escolas localizadas na região central de Goiânia participam do projeto.¹

Palavras-chave: Espaço Escolar; Visualidades; Imaginação.

* Universidade Federal de Goiás – Mestrado em Cultura Visual.

¹ Projeto orientado pelo prof. dr. Raimundo Martins. Agência financiadora: CNPq.

8.7. Instalação Casa

Robson Francisco Martins*

Maria das Graças M. Martins**

Maria Ignez de Almeida Cacholas***

Jorge Roberto Silva de Moraes****

Jorge Pinto da Silveira*****

Projeto do artista plástico e professor Martins, com a participação de 600 alunos, professores e funcionários do Colégio Estadual Dom Antônio M. Júnior, localizado no bairro de Santa Luzia, município de São Gonçalo (RJ). A exposição é a culminância do Projeto Pedagógico Interdisciplinar Casa, que vem sendo desenvolvido desde março de 2004 e consiste em unir as disciplinas em torno de um mesmo tema. A instalação é composta por 310 tijolos na medida de 20cm x 20cm, com pinturas de casas em suas faces, painel com colagens, construído com imagens de casas retiradas de jornais e revistas, forrando uma parede de 15m², painel de contato de 2m x 2m, com a técnica do flanelógrafo para o público interagir e oito almofadas nas cores primárias medindo 100cm x 50 cm e a inscrição: Seja Bem-Vindo. No dia 04/10/2004, durante cinco horas de trabalho, oito alunos, um pedreiro, cinco professores, 20 sacos de areia, 2 sacos de cimento, 6 baldes, 60 litros de água, 4 metros quadrados de plástico, 2 pás, 2 enxadas, 4 colheres de pedreiro, 1 prumo, 2 bacias e 1 nível, construíram 9 paredes com no máximo 120cm x 80cm, que se espalhavam pelos 72m² da Casa das Artes (principal galeria de arte da cidade), sugerindo a construção de uma casa com suas divisões, medidas e ângulos. Os objetivos da Instalação são de reconhecer as Ciências/Disciplinas como ferramentas indissociáveis de nosso cotidiano, trazer intimidade entre trabalho/arte/conhecimento e levar para a Galeria de Arte ou Espaço Público o resultado dos conhecimentos desenvolvidos no Espaço Escolar.

Palavras-chave: Ciência; Construção; Arte.

* Colégio Estadual Dom Antonio de Almeida M. Júnior. Educação Artística.

** Coordenadora Educação Artística.

*** Coordenadora Educação Física.

**** Educação Física.

***** Geografia.

8.8. Mediação Arte/Público: encontros provocativos de um grupo de pesquisa

Mirian Celeste Martins, Ana Maria Schultze,
Olga Egas, Solange Utuari, Claudio Moreno
Domingues, Maria Celina Barros Mercúrio,
Maristela Sanches Rodrigues, Rita de Cássia
Demarchi, Maria Lúcia Fioravanti et al*

A preocupação em investigar a mediação entre arte e público nas suas múltiplas relações – produção artística, curadoria, mediação, fruidores, ensino e aprendizagem de arte – estrutura este grupo de pesquisa do Instituto de Artes da Unesp, nascido após a disciplina ministrada pela coordenadora no Curso de Pós-Graduação. Os diálogos, as trocas e as reflexões geradas pela disciplina e pelo grupo têm alimentado pesquisas coletivas e individuais, tendo sido concluídas as dissertações: Encontros sensíveis: experiências de mediação da obra pública *Estação Sumaré* no Metrô de São Paulo, de Rita de Cássia Demarchi (2003); Mapas sensíveis: percursos de leituras do mundo através de imagens fotográficas, de Ana Maria Schultze (2003); Cultura Visual; fios e desafios no ensino da arte, de Olga Egas (2004); O papel do museu e da experiência estética na formação do professor de arte, de Solange Utuari (2004); além do texto coletivo: Mediação arte/público – compartilhando um exercício de pesquisa (divulgado em 2003). Neste momento o grupo investiga a curadoria educativa, isto é, a escolha, os fios condutores e as imagens e objetos apresentados em sala de aula entre professores de arte e de história. As justificativas, os tipos e suportes das imagens e objetos apresentados, assim como de onde vêm as imagens utilizadas, têm sido objeto de análise, através de entrevistas e das reflexões de cada participante. Em andamento, a presente pesquisa do grupo, considerada como uma pesquisa em ação, ainda não tem resultados sistematizados a apresentar. A análise inicial, entretanto, já revela que a própria linguagem da arte precisa alimentar ainda mais o ensino de arte, construindo olhares curiosos e experiências estéticas, impulsionando a formação continuada de professores em diálogo com a complexidade e as rizomáticas conexões entre arte, cultura e vida.

Palavras-chave: Arte; Público; Mediação.

* Instituto de Artes da Unesp.

8.9. Museus e Educação em Museus – História, Metodologias e Projetos com Análises de Caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul

Alice Bemvenuti*

A história das ações educativas nos museus brasileiros percorre desde a realização de ações experimentais isoladas até as intenções políticas, inicialmente desenvolvida, em museus de história. A história não nos apresenta uma linearidade de fatos e ações que nos conduzem a uma consequência ou resultado previsível, mas aponta as inúmeras possibilidades e desencadeamentos que foram realizados, considerando o encontro com a obra de arte original e/ou com o objeto museológico. Não é novidade que o conhecimento dos fatos históricos amplia nosso campo de atuação e a conscientização de nossa própria condição de serem fazedores de história.

Diante do panorama dos MAMs e MACs brasileiros, é possível perceber que as ações educativas contemplam desde ações isoladas, como a monitoria informativa ou um programa de ação educativa, que não instigam o espectador a refletir sobre o registro realizado pelo artista; por outro lado existem setores organizados e desenvolvendo pesquisas e atividades relacionadas à leitura de obra, onde é possível pressupor o desenvolvimento de ações educativas sistematizadas.

Os museus de arte contemporânea selecionados para essa pesquisa foram: MAC-USP, MAC-Niterói e MAC-RS, que apresentaram diferentes características desde a história e constituição dos mesmos, como a pesquisa desenvolvida no setor educativo, em especial, ao trabalho em relação ao acervo de arte contemporânea.

Palavras-chave: Educação em Museus; Ensino de Arte; Museus de Arte Contemporânea.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

8.10. “Oficina do Olhar”: estendendo os limites do museu até a escola

Bárbara Harduim, Mariana Furlon,
Ana Paula Pereira e Morgana Maselli*

O presente trabalho busca trazer à tona questões e debates sobre a importância do museu como patrimônio material e instrumento de memória socialmente construída, bem como a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos no Museu Antônio Parreiras (em Niterói, RJ), mais especificamente a *Oficina do Olhar*.

Compreendemos a instituição cultural como instigante promotora da memória de uma região e que, imbuída desse papel, sua relação com as escolas e seus profissionais deve ser cada vez mais estreita e produtiva. Nesse intuito, o projeto referido acima visa a intensificar o diálogo e a troca de experiências entre os arte-educadores do museu e os professores atuantes em sala de aula, sensibilizando os segundos não apenas para os históricos e obras artísticas da instituição, mas também para os questionamentos suscitados durante as visitas das escolas. Nosso objetivo último é derrubar os limites do museu, a fim de que o conhecimento construído de forma coletiva durante as visitas ecoem até as escolas e além das mesmas.

Palavras-chave: Patrimônio Material; Memória Social; Interação Museu-Escola.

8.11. Oficina do Patrimônio Cultural

Rossano Antenuzzi de Almeida**

Esta comunicação discute a ação educativa que vem sendo desenvolvida desde maio de 2004 com professores e demais profissionais da área de educação das redes pública e privada à galeria de arte brasileira do século XIX, do Museu Nacional de Belas-Artes, e objetiva, face ao mundo globalizado, dialogar a respeito da função social do museu na salvaguarda da nossa memória, consubstanciada nos bens culturais

* Museu Antônio Parreiras.

** Museu Nacional de Belas-Artes.

do patrimônio cultural brasileiro e no papel do cidadão na defesa desse patrimônio, afirmando, assim, a nossa identidade cultural. A metodologia adotada consiste em: a) caracterizar a instituição escola enquanto um espaço formal de educação e a instituição museu, enquanto um espaço não-formal de educação; b) caracterizar a função social do Museu Nacional de Belas-Artes na salvaguarda do seu acervo e a globalização; c) contextualizar, historicamente, a sociedade brasileira do século XIX e os reflexos na produção cultural; d) visitar o espaço expositivo; e) discutir com os professores as possibilidades pedagógicas interdisciplinares de leituras de imagens do acervo em exposição permanente na construção do conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Museu; Educação; Cidadania.

8.12. Práticas Pedagógicas Teatrais: um olhar etnográfico

Narciso Telles*

O uso da abordagem etnográfica na pesquisa educacional dá-se no início da década de 1970, ampliando as possibilidades de entendimento dos processos de ensino-aprendizagem em contextos escolares e de educação não-formal. Esta abordagem proporciona ao pesquisador investigar com maior acuidade o processo, suas atividades e interações cotidianas, abarcando o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida. cremos que, no Brasil, a abordagem etnográfica, ainda incipiente na área da pesquisa teatral, pode trazer uma contribuição fundamental na revisão e ampliação de concepções e procedimentos dos processos de ensino-aprendizagem teatral. A presente comunicação busca apresentar o trabalho etnográfico na pesquisa em pedagogia teatral, realizado junto ao Grupo Tá na Rua.

Palavras-chave: Pedagogia Teatral; Pesquisa Etnográfica; Grupo Tá na Rua.

* Núcleo de Criação e Pesquisa Teatral/Tribo – Universidade Federal de Uberlândia (MG).

8.13. Prefiro Ver com meus Próprios Olhos!

Rejane Galvão Coutinho*

Prefiro ver com meus próprios olhos! Foi esta a resposta espontânea dada a um “monitor”, há quatro anos, quando a questão da mediação não fazia parte de meu repertório enquanto arte-educadora. De lá pra cá, muita coisa mudou na minha maneira de encarar a questão, mas a afirmação continua orientando o trabalho que venho desenvolvendo e que gostaria de relatar nesta comunicação. São experiências de mediação, tendo como fundamentação a abordagem triangular e, como campo de ação, várias exposições no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo. Durante este percurso, meus olhos continuam cada vez mais exigentes e autônomos, mas aprendi também a ver em conjunto, a trocar olhares, experimentando outras formas de ver a arte. O “monitor” deixou de ser um “guia” que indicava o que se deveria olhar para se tornar um educador em processo de busca de conhecimentos sobre mediação, sobre arte e, principalmente, sobre seu papel como mediador. Na dinâmica deste trabalho, a possibilidade de mergulhos nos diferentes universos da arte alimenta e desafia a construção de estratégias de mediação, que se tornam significativas porque são construídas e negociadas num coletivo complexo. Formar equipes de educadores para exercer a mediação tem sido um desafio constante.

Palavras-chave: Mediação; Abordagem Triangular; Formação de Educadores.

8.14. Projeto de Extensão: arte-educação e cidadania “Caminhos de Barro”

Mônica Scarpato Zandonadi, José Ricardo
Viana, Silvia Alicia Martinez e
Marcelo Carlos Gantos**

O projeto “Caminhos de Barro” foi concebido no ano de 2000 com a expectativa de criar um espaço alternativo e privilegiado para a formação artística, cultural e técnica da comunidade, apontando a educação e a capacitação na arte da cerâmica e, sobretudo,

* Instituto de Artes da Unesp.

** Universidade Estadual do Norte Fluminense (RJ).

para a construção de um espaço educativo para o desenvolvimento de um pólo de cerâmica artística local. A oficina, localizada no Colégio Estadual Leôncio Pereira Gomes, parceiro inestimável, está voltada para estudantes e comunidade local do distrito de São Sebastião, *locus* privilegiado de produção artesanal e industrial de telhas e tijolos do município de Campos dos Goytacazes. No decorrer do projeto, os alunos vêm desenvolvendo as técnicas básicas de modelagem em argila e escultura, partindo para uma cerâmica regional: pesquisando o folclore, resgatando as festividades, lendas e tradições locais. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto foi a triangular, que integra a História da Arte, o Fazer Artístico Cerâmico e a Leitura da Obra de Arte. Os objetivos do projeto vêm sendo atingidos com o desenvolvimento de uma cerâmica artística local, geração de renda através da comercialização das peças e participação em exposições, assim como a formação de um grupo coeso, constituído de aproximadamente setenta pessoas, envolvidas com a arte-educação através de pesquisas práticas e teóricas direcionadas à arte cerâmica.

Palavras-chave: Cerâmica; Arte-Educação; Desenvolvimento Humano.

8.15. Relações entre a Codificação Freireana e o Distanciamento Brechtiano na Prática de Teatro para o Desenvolvimento

Maria Amélia Gimmler Netto, Paula Karina Kornatzki e Márcia Pompeo Nogueira*

A finalidade desta pesquisa é a busca de instrumentos metodológicos para a prática de um Teatro Dialógico, que vise ao fortalecimento da comunidade e que contribua enquanto um meio de comunicação e uma forma de identificação e solução de problemas. A pesquisa envolveu revisão bibliográfica dos conceitos de codificação, segundo Paulo Freire, e de distanciamento brechtiano. Envolveu, também, pesquisa de campo, através da prática teatral com jovens da comunidade de Nova Esperança, na grande Florianópolis. Vimos que a codificação funciona como uma apresentação de situações de vida familiar ao grupo, que passam a ser reconhecidas, discutidas e desenvolvidas, ampliando o entendimento da realidade. Já o distanciamento torna especial um acontecimento

* Centro de Artes da Udesc.

cotidiano, lançando um olhar de espanto, que instiga a curiosidade. Ambos os conceitos permitem uma percepção distanciada da realidade, através do entendimento crítico das situações de vida apresentadas. Nas reuniões semanais, realizadas com um grupo de 16 adolescentes, partimos de uma música trazida pelo grupo e, através dela, investigamos o tema da relação entre pais e filhos. Das imagens e improvisações surgiram três histórias: “As Drogas”, sobre um menino que se envolveu no mundo das drogas; “O Susto”, sobre o abuso sexual na família; e “A Fuga”, sobre gravidez adolescente. Para desenvolver estas histórias, não partimos de depoimentos pessoais da vida dos alunos, mas das imagens que eles criam em relação à vida dos personagens.

Palavras-chave: Codificação; Distanciamento; Teatro para o Desenvolvimento.

8.16. Teatro e Imaginário: a sala de aula como espaço cênico

Sueli Barbosa Thomaz*

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi a apreensão do imaginário de alunos de uma escola fundamental através dos jogos dramáticos nas aulas de teatro. Partindo do pressuposto de que o imaginário é um sistema organizador de imagens, e que ele permite mediar a relação do homem com outro, a pesquisa buscou compreender o imaginário de alunos através da apreensão dos regimes de imagens, de modo a perceber se os jogos podem contribuir para a resignificação do social, criando outros sistemas simbólicos e redes de relações. Partindo das lembranças-afetivas dos sujeitos da pesquisa, ligadas ao nome da comunidade onde vivem, e através de práticas teatrais, pensadas por Ryngaert, que considera o espaço da sala de aula um local onde menos nos movimentamos, onde o corpo é negado e proibido em nome do intelecto, foi possível a compreensão do imaginário de grupos de alunos. O espaço cênico transformou-se num espaço de ações consigo mesmo e com o Outro, um espaço possível para a compreensão do imaginário. Indo além de uma temporalidade linear e racional, os jogadores deixaram emergir imagens, próprias das lembranças-afetivas, e que nos dias de hoje estão presentes na vida cotidiana do grupo.

Palavras-chave: Teatro; Educação; Imaginário.

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio).

8.17. O Teatro na Relação Escola/Comunidade

Josanne Pinheiro Tavares e

Márcia Pompeo Nogueira*

Desde a década de 1930, a relação entre escola e comunidade vem sendo alvo de discussões entre educadores. Entretanto, a gestão democrática das escolas públicas carrega, ainda hoje, tensões que dificultam tanto a aproximação da família com a escola, quanto a aceitação do conhecimento advindo da cultura popular em relação ao ensino formal.

Por outro lado, o teatro tem, em seu percurso, marcas de muitas tentativas de democratização, que também têm enfrentado muitos problemas, mas que caminham no sentido que vai da apresentação de espetáculos para um público mais amplo, para a realização de trabalhos que envolvem comunidades no próprio fazer teatral. A tensão, aqui, estaria na perspectiva estética que, tem o teatro formal como modelo, e que leva a uma marginalização da prática teatral com comunidades.

Neste cenário, perguntamos: o teatro poderia contribuir para o aprimoramento da relação entre escola e comunidade? Será que ele não poderia servir como ponte no diálogo entre a cultura popular e o conhecimento escolar?

Para responder a essas perguntas, estamos investigando experiências teatrais desenvolvidas na Escola Integrada Municipal Francisco Cortez, na comunidade do Canto da Lagoa, Lagoa da Conceição, em Florianópolis.

Palavras-chave: Teatro; Escola; Comunidade.

* Centro de Artes da Udesc.

9. Ensino de Artes e Novas Tecnologias

Coordenação: Alberto Coelho

9.1. Arte Interativa por Computador

Alberto Coelho*

A repercussão do computador no campo das artes – visual, cinematográfica, teatral, musical, multimídia –, como uma ferramenta de criação, leva gradativamente alguns artistas a incorporarem tais recursos em suas pesquisas e ações. Como instrumento que possibilita uma nova linguagem expressiva na arte contemporânea, aos poucos a digitalização se estabelece, fazendo com que os novos meios tecnológicos se tornem suporte de expressão artística, permitindo diferentes aprofundamentos. Acredito que, com estes meios, a movimentação dos artistas encaminhe uma nova condição às experiências estéticas em que a arte interativa e a interatividade se destacam como uma nova possibilidade de provocação sensorial e motora.

O que proponho nesta comunicação é analisar aspectos da arte interativa, provocando no leitor, professor de arte, a necessidade de realizar projetos que priorizem discussões pertinentes às novas tecnologias digitais (a relação interativa com a arte, a co-autoria, o jogo, as experiências corporais...). Trata-se de uma abordagem sobre conhecimento específico em arte, e que pode apontar conteúdos a serem selecionados, para grupos de alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Resultou de uma preocupação que, no meu entendimento, merece maior atenção e investimento: a atualização dos conteúdos de arte em sala de aula.

Palavras-chave: Interatividade; Corpo; Instalações Interativas.

* Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UFRGS. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet/Pelotas (RS).

9.2. Artes Visuais e o Laboratório de Informática: parceria de sucesso

Claudia Maria Mauad de Sousa Andrade, Sandra
Maria Vasconcelos e Wilma Maria Costa*
Ana Cristina Barreto Leite, Maria Beatriz de
Moraes Rocha e Sônia Regina Natal de Freitas**

O Colégio Pedro II é uma instituição federal de ensino e a Unidade Humaitá I atende cerca de 500 alunos ao ano. Desde 1997, as equipes de artes e de informática educativa iniciaram uma parceria viabilizando o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação como ferramenta de mudança no processo de pesquisa, produção e leitura de imagens pelos alunos. Percebemos a necessidade de uma educação que integre o estudo das visualidades nos projetos educacionais, democratizando o acesso à produção intelectual e às pesquisas em novas tecnologias. Dessa parceria, foram criados vários projetos, desde a classe de alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental, nas quais os alunos tiveram oportunidade de dialogar com as linguagens contemporâneas e com todas as possibilidades da era da representação. O objetivo desta comunicação é partilhar com outros educadores e instituições de ensino as novas possibilidades do fazer artístico e da leitura de imagens, partindo de uma utilização crítica e consciente das novas mídias. Apresentaremos trabalhos desenvolvidos com crianças de 6 a 12 anos, que trabalharam conteúdos como: cultura popular, história da arte, propaganda, fotografia, animação, história em quadrinhos etc., utilizando, como recursos da informática, internet, câmera digital, editores de imagens, linguagem de programação, editores de textos, entre outros.

Palavras-chave: Artes Visuais; Novas Tecnologias; Ensino Fundamental.

* Equipe de Artes Visuais do Colégio Pedro II – Unidade Humaitá I.

** Equipe de Informática Educativa do Colégio Pedro II – Unidade Humaitá I.

9.3. Clube de Quadrinhos: unindo arte e tecnologia

Anderson Leitão*

Relato de experiência pedagógica baseada no uso da linguagem das histórias em quadrinhos como forma de desenvolvimento do potencial artístico e lingüístico de alunos dos ensinos Fundamental e Médio. Partimos do interesse que esse tipo de literatura desperta em boa parte dos alunos e idealizamos um conjunto de atividades que permitissem o desenvolvimento dos múltiplos aspectos relacionados aos modos de criação e produção de narrativas em quadrinhos. No processo de trabalho, estabelecemos o computador como ferramenta de edição do material produzido pelos alunos para publicação impressa e digital, através da criação de um sítio na internet.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Mídia; Internet.

9.4. Ensino de Dança e Novas Tecnologias: existe uma fronteira?

Mirza Ferreira**

As transformações ocorridas em nossa sociedade contemporânea, desencadeadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, vêm transformando nossos conceitos de dança e educação, o que nos faz pensar em novas formas de educar. As experiências virtuais vividas principalmente pelas gerações mais jovens influenciam suas formas de pensar, agir e até de se movimentar. E esta nova cultura deve ser valorizada dentro do ensino de dança. Este trabalho reflete sobre esta necessidade de considerarmos tais transformações enquanto professores de dança que lidam com jovens contemporâneos. Em seu decorrer, apresento alguns autores que discutem a contemporaneidade, procurando traçar as possíveis relações destas transformações com o mundo da prática e do ensino de dança. Para tanto, parto dos relatos de um grupo de jovens dançarinos universitários que participaram de

* CIEP 441 – Mané Garrincha.

** Centro Universitário de Belo Horizonte (MG).

minha pesquisa de mestrado. Com o grupo, pude discutir os conceitos principais desse trabalho assim como refletir sobre suas posições enquanto dançarinos e professores contemporâneos.

Palavras-chave: Ensino de Dança; Novas Tecnologias de Comunicação e Informação; Contemporaneidade.

9.5. Experiência do Teatro de Animação em Audiovisual

Letícia Braga Santoro*

Quando se fala em teatro de animação pensamos na criança menor. O teatro de animação insere-se dentro do teatro como uma modalidade a ser valorizada com os alunos. Uma arte milenar, que consegue integrar quase todas as artes: cênicas, visuais, musical, literatura e atualmente integra as novas tecnologias a exemplo dos recursos audiovisuais e da informática.

Com a arte e a tecnologia, dividimos a aula em duas partes. Na primeira, trabalhamos o teatro de animação com sua confecção, manipulação e criação de história. Na segunda, o teatro de animação será transformado em linguagem audiovisual. Algumas situações básicas são percebidas no processo do trabalho como manuseio da câmara, centralização dos personagens e tomadas de cena. Não podemos esquecer que aliado a este trabalho temos a preocupação de analisar criticamente as mensagens debatendo o que nos é passado pela mídia do consumo. Precisamos do saber técnico para responder aos desafios de hoje, mas não podemos esquecer dos saberes de ética, política, capacidade criadora, curiosidade, liberdade e expressão artística. Os recursos tecnológicos também podem principiar uma ação didática de modificar e transformar. O teatro de animação como uma via tecnológica deve cumprir um papel artístico e social.

Palavras-chave: Teatro de Animação; Ensino; Vídeo.

* Centro Federal de Educação Tecnológica/RJ.

9.6. Jogando & Aprendendo: proposta para o uso de um jogo eletrônico sobre história da arte

Débora da Rocha Gaspar*

Atualmente, a amplitude da influência dos computadores na vida social contemporânea vem alterando as concepções culturais e educacionais. As crianças estão sendo socializadas em ambientes enriquecidos com tecnologia eletrônica, entre eles os *softwares* de jogos interativos, que interferem em suas maneiras de olhar o mundo. Influenciado por este contexto, o professor doutor Antônio Vargas Sant’Anna, da Universidade do Estado de Santa Catarina, e sua equipe estão elaborando um jogo eletrônico e educativo denominado “Conhecendo a História da Arte com os Croquets em A Mansão de Quelícera”, no que, por meio de uma trama de suspense, explora-se o potencial lúdico dos meios eletrônicos, com o intuito de ampliar o repertório do público infanto-juvenil acerca de conteúdos artísticos. Este estudo desenvolve encaminhamentos educativos com estudantes da 6ª série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo este *game* como mediação educativa. Assim, o percurso teórico percorrido mapeará a história do jogo chegando aos jogos atuais, que influenciaram a criação do *game*, o contexto da cibercultura e suas intervenções no campo pedagógico, o percurso metodológico deste trabalho, bem como a vivência educativa com o jogo “A Mansão de Quelícera” na escola. Chega-se, então, às reflexões acerca da prática pedagógica.

Palavras-chave: Jogo Eletrônico e Educativo; Ensino de Arte; Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

* Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

9.7. Revista Digital Art&: uma experiência de uso da internet como veículo de atualização profissional e divulgação científica em arte

Anna Rita Ferreira de Araújo, Ester Marçal Fér,
Gisa Picosque, Gisele Torres Martini, Itamar
Alves Leal dos Santos, José Afonso
Medeiros Sousa, Jurema Luzia de Freitas
Sampaio-Ralha, Márcia Moreira Neves, Martha
Maria Prata Linhares e Siomar Kohler Zigler*

Este trabalho apresenta ao público diretamente interessado a publicação Revista Digital Art& – ISSN 1806-2962. Existindo desde 20/11/2002, com endereço próprio desde 20/01/2003, é a primeira revista acadêmica, brasileira, digital, na internet, independente, voltada para a divulgação de artigos científicos e trabalhos de pesquisa em arte e ensino de arte, sendo a única em língua portuguesa indexada.

Tem como característica principal ter sido criada, desenvolvida e ser administrada totalmente via internet, por trabalho colaborativo, e conta com diretoria composta por membros distribuídos por diversos estados brasileiros que trabalham quase exclusivamente de forma virtual e desenvolvem este trabalho voluntariamente (não há remuneração).

A publicação apresenta periodicidade semestral e conselho acadêmico (constituído em 31/12/2003) formado por professores doutores membros de equipes de pesquisa e docência das mais renomadas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, representando todas as regiões geográficas. Isso faz com que a publicação mantenha um caráter multicultural de visões sobre o ensino de arte em nosso país. Conta, ainda, com variadas ferramentas de apoio aos professores que promovem a atualização profissional dos mesmos, e lista de discussão (atualmente com 45 membros).

O número mais recente da Art& acaba de ser lançado, em outubro de 2004, e o próximo, com chamada de trabalhos já aberta, está previsto para abril de 2005. Infra-estrutura: datashow e computador com kit multimídia e CD-ROM de, minimamente, 4X.

Palavras-chave: Revista de Divulgação Científica Indexada e Semestral; Ensino de Arte.

* Fundação Educacional do Distrito Federal.

9.8. O Vídeo como Modelo de Educação Cognitiva e Estética

Fábio Ferreira de Lima*

Na produção de modelos artísticos que envolvem arte e novas tecnologias há uma forte inclinação da reinvenção continuada em projetos de livre experimentação, produzindo um sistema de comunicação complexo e amplo. O suporte passa a ser o mais variado possível: no caso do vídeo, ele tende a perder a sua superfície plana para ser trabalhado em instalações, onde as pessoas possam interagir. De qualquer modo, o vídeo deve ser entendido como um instrumento de livre expressão, assim como o lápis, a argila ou a aquarela. Ele é apenas uma ferramenta entre outras de um artista, que possibilita colocar em prática suas idéias.

Por se tratar de uma linguagem bastante fluida, o vídeo não possui a obrigatoriedade de ser todo inteligível e as cenas fundem-se na mente, criando uma mescla. Nesse sentido, há uma complexa e variável instauração de valores simbólicos flutuantes. Muitos vídeos são reconhecidamente produtos de grande apelo poético, facilitadores da educação visual, mediada pela atração que a imagem em movimento exerce e desperta, contribuindo para a apreciação estética.

Palavras-chave: Vídeo; Educação; Estética.

9.9. A Vídeo-Instalação como Material Educativo no Ensino da Arte

Greice Cohn**

Anita Leandro***

Esta comunicação apresenta uma vídeo-instalação como resultado de uma investigação teórico-prática sobre novas abordagens do audiovisual para o vídeo

* Faculdade de Artes Visuais, Goiânia (GO).

** Professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro (RJ).

*** Professora NUTES/UFRJ, Rio de Janeiro (RJ) e Universidade de Bourdeaux, França.

educativo a serem utilizadas no ensino da arte. Esse campo se ressentia da escassez de materiais educativos em vídeo e a qualidade dos materiais existentes deixava a desejar. Com o objetivo de obter uma recepção participativa por parte dos alunos, propomos aqui uma abordagem construtivista do vídeo, inspirando-nos em experiências desenvolvidas atualmente no campo do cinema e da vídeo-instalação. Analisamos a série *História(s) do cinema*, de Jean-Luc Godard, e três vídeo-instalações contemporâneas, obras que trazem, em seus métodos de montagem, uma abordagem construtivista das imagens em movimento. A partir de um diálogo com estas obras e de estudos de recepção realizados mediante a apresentação de vídeo-instalações para alunos da primeira série do ensino médio do Colégio Pedro II, desenvolvemos propostas de renovação da linguagem audiovisual no campo da arte-educação. A vídeo-instalação que aqui apresentamos está sendo utilizada em sala de aula como um material experimental, para o futuro desenvolvimento de uma série de materiais educativos nesse campo.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Vídeo Educativo; Vídeo-Instalação.

10. Ensino de Arte, Corpo e Som

Coordenação: Rosimerie Gonçalves

10.1. Angel Vianna: a pedagogia do corpo

Maria Enamar Ramos Neherer Bento*

Esta pesquisa busca um paralelo entre a Conscientização do Movimento e Jogos Corporais, trabalho desenvolvido por Angel Vianna desde os anos 1970, e o trabalho do ator. Iniciando por uma sistematização dos princípios fundamentais que regem o trabalho corporal de Angel Vianna, a pesquisa analisa seus cursos livres, técnicos e os da Faculdade Angel Vianna, com a finalidade de mostrar como esse tipo de trabalho corporal contribui para um trabalho de ator mais de acordo com as demandas do teatro contemporâneo. Com base em depoimentos de alunos e diretores, atores e atrizes que com ela trabalharam ou trabalham mostram toda a ação pedagógica exercida por Angel Vianna no decorrer desses 23 anos dedicados a tornar corpos mais ativos e expressivos.

Palavras-chave: Teatro-educação; Pedagogia do Teatro; Formação Corporal do Ator.

10.2. O Circo na Escola: o prazer da aprendizagem

Carlos Cartaxo**

O pensamento moderno do que seja ensino de arte tem tratado o circo como uma linguagem cênica que possibilita procedimentos pedagógicos que propiciam uma releitura do que vem a ser artes cênicas. Essa concepção tem evoluído a partir dos espetáculos mais marcantes dos últimos cinco anos, realizados por companhias como o Cirque du Soleil, Intrépida Trupe, Circo Mímino, Escola Piolin, Grupo Galpão, entre outros. Esses trabalhos deram uma nova configuração do que, de fato, são as artes cênicas, ou seja, a concomitância artística das linguagens do teatro,

* Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

** UFPB.

do circo, da dança e da ópera. Esse pensamento da obra cênica está sendo pesquisado em algumas instituições de ensino como a Unicamp, através do Grupo Lume, a Universidade Federal da Bahia, através da pós-graduação em teatro e dança e a Universidade Federal da Paraíba, através do trabalho do professor Carlos Cartaxo, que pesquisa o ensino das artes cênicas na escola de Ensino Fundamental e Médio. A influência do trabalho desenvolvido na UFPB tem descoberto alunos do curso de Educação Artística cujos perfis técnicos se enquadram na linguagem circense, de maneira que o projeto O Circo na Escola é uma forma de levar o trabalho desenvolvido academicamente às escolas públicas e de baixa renda, foco desse projeto. O Circo é uma das linguagens que, conjuntamente com o teatro, a dança e a ópera, compõe as artes cênicas. Não obstante, pedagogicamente, nem sempre se dá tratamento equânime as quatro linguagens citadas. O circo, por exemplo, na maioria das vezes, nem é citado enquanto linguagem artística. Como esta é uma linguagem que faz parte do inconsciente coletivo, dos pequenos vilarejos às grandes cidades e metrópoles, inclusive ultrapassando as fronteiras de vários continentes, defendemos o universo imaginário do circo como conteúdo do ensino de arte, de tal forma que esta expressão artística não fique fora da escola. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, cita, no seu art. 26, parág. 2º, “que o ensino de arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A mesma lei tira o ensino das artes cênicas e torna obrigatório apenas o teatro e/ou a dança. Esse procedimento marginaliza o circo, como se fosse uma manifestação de periferia de “arte menor” e elitiza a ópera, como se toda ópera fosse erudita. Na verdade, o circo é uma manifestação artística alegre, que simboliza perfeição, harmonia, desafio e que está presente no nosso imaginário, da mesma forma que a ópera popular, muito bem representada pela Nau Catarineta, Bumba-meu-Boi, Lapinha, Coco de Roda etc. Partindo dessa concepção, propomos a linguagem do circo como sendo um conteúdo programático que pode e deve ser trabalhado na escola através de um projeto lúdico, que propicie auto-estima e motivação à aprendizagem.

10.3. Escultura Viva

Laiz Vilarinho, Mônica França,
Vera Resende e Robson Martins*

Para conceituar Escultura, unidade prevista no Projeto Pedagógico “História da Arte Brasileira” desenvolvido desde março de 2004, a equipe docente criou uma aula partindo da Escultura Viva, praticada por artistas de rua, para trabalhar com alunos do Ensino Fundamental mesclados com alunos portadores de necessidades especiais. Com auxílio de instrutor paramentado com traje épico sendo Escultura Viva, cinco pedestais (tijolos embrulhados), máscaras de papel, filmadora e um baú contendo bonés, echarpes, calças, vestidos e tecidos, o trabalho desenvolveu-se da seguinte maneira: cinco pares de alunos por vez para vivenciar os personagens “Escultura e Escultor”. O aluno-escultura sobe no pedestal submetendo-se ao olhar estético do aluno-escultor, isto é, escolha de vestimentas independente até do sexo (fator resistência) e manter-se imóvel na posição escolhida pelo artista, aguardando todos completarem a tarefa submetendo-se aos olhares e aplausos da platéia. Em seguida, troca-se de lugar dando continuidade ao processo, escolhendo outros grupos, privilegiando a todos.

Palavras-chave: Inclusão; Arte; Movimento.

10.4. Eu Danço, me Pergunte, Como?

Luciana Gomes Ribeiro**

Esta simples pergunta desencadeia todo o trabalho realizado na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Goiânia – Eseffego, com um grupo experimental de dança. Este tem como eixo norteador a apropriação da dança como forma de conhecimento em uma perspectiva crítico-social. Um dos objetivos principais buscados no grupo é o prazer de se mover e ser no tempo e no espaço. O gozo em dançar. Mostrar-se neste contexto preenchendo-o até tornar-se ele, em uma relação de deleite e concretude entre o sujeito e a gravidade. Os trabalhos são construções coletivas

* Escola Arte Vida – Fundação de Apoio às Escolas Técnicas/Faetec.

** Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Goiânia – Eseffego.

resultantes do diálogo entre os contextos da dança existente na cidade de Goiânia e o contexto dos alunos-dançarinos. São traduções de questionamentos, criação e transgressão, são convergências de culturas e idéias. Os trabalhos necessitam, fundamentalmente, da história corporal/social de cada um e se tornam o ponto de fusão, um auto-retrato do grupo. Assim nos aproximamos da dança-teatro que, como coloca Fernandes (2000), é um trabalho retroativo em sua própria linguagem, transformando sua história e identidade. Desta forma, a dança do grupo é a recriação da dança a partir das danças existentes na realidade de cada aluno-dançarino, em uma dinâmica de redançar-reescrever o passado, sendo presente e tornando-se futuro.

Palavras-chave: Conhecimento; Dança; Processo de Criação.

10.5. Música e Teatro: uma proposta artístico-estética

Martha Lemos de Moraes e Betsy Emery Keppel*

Esta comunicação pretende discutir a prática pedagógica a partir de uma experiência na Creche e Jardim de Infância Fundação Cabo Frio, no Rio de Janeiro, com o objetivo de desenvolver competências artísticas e estéticas em crianças de 2 a 6 anos. O trabalho que vem sendo proposto consiste em jogos infantis e dramáticos, em oficinas de teatro e jogos e vivências musicais e corporais em oficinas de musicalização. A cada semana, há um “dia da apreciação”, ponto culminante do processo desenvolvido, no qual uma história é contada. Nela, são retomadas as experiências vivenciadas nas oficinas, bem como este se torna o momento de ponto de partida para o trabalho da semana seguinte. Assim, garante-se o fazer artístico, a sua contextualização e a fruição. Autores como Viola Spolin e Augusto Boal, na área de teatro, e Murray Schafer e Teca de Alencar Brito, na área de música, sustentam a prática pedagógica. As duas autoras fundamentam-se na idéia de que a criança deverá entrar em contato com diferentes gêneros e estilos das diversas linguagens artísticas, ampliando assim suas experiências estéticas. Um diálogo frequente entre as docentes proporciona um trabalho interdisciplinar, no qual corpo, som e movimento são elementos que contribuem para o desenvolvimento sensível/cognitivo, como propõem os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Estética; Histórias; Jogos.

** Fundação Cabo Frio, RJ.

10.6. O Trabalho Corpóreo e o Estudo do Movimento na Disciplina Dança Educacional, no Curso de Licenciatura em Teatro/UFAL

Nara Salles*

Estabelecemos a pesquisa corpórea como seqüência de movimentos corporais não padronizados e nem associados a determinado ritmo musical, sendo os movimentos organizados a partir de experimentações corpóreas criativas, como respostas corporais a uma motivação ou memória do corpo, podendo ter um fim expressivo e comunicativo. Este processo permite desenvolver sobremaneira os fatores do desenvolvimento mental aliado a vivência e ao meio ambiente.

A pesquisa corpórea permite coordenar a atividade intelectual, a percepção corporal, a expressão de emoções, sentimentos e afetividade dentro de uma estética própria na busca de inovações e nas compreensões humanas internas.

Para professores de teatro é fundamental o trabalho corpóreo incentivado em forma de encenações, que pode ser realizado na disciplina Dança Educacional, pois assim eles têm oportunidade de perceber a possibilidade de refazer e reelaborar o trabalho corporal, a pesquisa do movimento e seus elementos – espaço, tempo, peso e fluxo –, atrelando-os a outras expressões artísticas: pintura, escultura, instaurações cênicas, teatro, texto, imagens, sons, cruzando-se numa experiência dinâmica e vital tanto para o processo de estudo do movimento quanto para a criação da encenação, assim como para a vida desses futuros profissionais do ensino do teatro, que irão atuar no cenário educativo.

Palavras-chave: Corpo; Artes Cênicas; Educação.

* Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

1. A Arte-Educação por Meio do Lúdico: Leo no Renascimento

Tatiana Dantas Oliveira *

Partindo da intertextualidade entre os textos não-verbal e verbal, foram abordadas as relações entre a arte, a mídia e a educação. Através do imaginário contido na música de Vinícius de Moraes, *A Casa*, surge este trabalho com o objetivo de ensinar a partir do lúdico: um CD-Rom intitulado *Leo na Renascença*. Enfocando o período artístico renascentista (1300-1500), idealizou-se um personagem baseado no gênio Leonardo Da Vinci. Para a sua concretização, foram projetados diversos esboços fundamentados no cotidiano renascentista por meio de pesquisas na internet, em livros sobre História da Arte e da Estética da Recepção. A criança através do percurso de *Leo* (protagonista) e de suas escolhas (opções do jogo proporcionadas pelo estilo *Adventure*), tomará conhecimento da história e da estética a que pertencem os elementos componentes deste jogo interativo.

Palavras-chave: Interatividade; Renascimento; Da Vinci.

* Fundação Dracense de Educação e Cultura – Fundec.

2. Ciranda de Tarituba

Elis Regina Silveira Vasconcelos de Lima*

A ciranda é uma grande expressão do Folclore de Paraty e especialmente em Tarituba, 3º distrito do município. Vila de pescadores, Tarituba fica a 35 km do centro histórico de Paraty e possui menos de oitocentos moradores. É uma importante manifestação cultural e possui muitos significados para essa comunidade que luta para preservar não só a sua cultura, como também as suas terras. É uma série de danças também conhecidas como baile popular. A ciranda-baile obedece ao seguinte esquema: abertura, miudezas e encerramento. As músicas são tiradas pelo mestre cirandeiro em quadras tradicionais ou criadas na hora pelo mesmo. O acompanhamento é feito por viola, violão, cavaquinho, pandeiro e mancado. As coreografias variam desde pares enlaçados como pares soltos, em círculos ou em filas, com sapateados e rodopios. É uma influência portuguesa, espanhola, francesa, ameríndia e africana. Constitui-se um elemento de integração, pois dela participam pessoas de diferentes camadas sociais, sem distinção de cor, raça, sexo ou idade. Pode ser dançada ao ar livre ou em interiores. É uma dança de comemoração e tem o sentido de partilha. O Grupo de Danças Folclóricas de Tarituba existe como organização desde 1975.

Palavras-chave: Danças Folclóricas; Paraty; Folclore Brasileiro.

3. Comunidade Virtual Faeb – Federação de Arte-Educadores do Brasil

Arthur Leandro e
Itamar Alves Leal dos Santos**

No Conselho dos Representantes do XIV Confaeb/2003, a Comunidade Virtual Arte-Educar esteve presente em condições de igualdade com as outras

* Centro Universitário de Barra Mansa.

* Escola de Comunicação e Artes, USP.

associações e, já naquela época, contava com um número muito maior do que os filiados nas associações estaduais. Dessa experiência, Yta criou a lista de discussão da Faeb (http://br.groups.yahoo.com/group/faeb/em_abril/03), para agilizar a comunicação com filiados e diretores da entidade, canal de informações sobre a Faeb – pretendia ser um “jornal virtual”, “quadro de recados” ou uma ferramenta de contato entre os arte-educadores brasileiros. É um ambiente que congrega artistas, arte-educadores, doutores, mestres, professores, estudantes e curiosos. Convivem ali diariamente, divulgam, comentam, criticam, denunciam, congregam, festejam, brigam, relatam, participam! Comunidade virtual, atualmente, com 220 participantes, discute desde o Estatuto da Faeb, eventos, legislação, o papel do profissional que trabalha com arte e com o Ensino de Arte, divulgações de concursos e cursos, entre outros. O Fórum criado dessa diversidade se transformou numa espécie de assembléia permanente da Faeb, em que o participante de qualquer parte do Brasil tem voz ativa, sendo ouvido e respondido, lugar onde pode cobrar da diretoria, dar sugestões, tirar dúvidas e ao mesmo tempo ajudar a traçar novas metas, movimentando as próprias ações da Faeb.

Palavras-chave: Comunidade Virtual; Faeb; Arte-Educação.

4. Do labirinto dos Dinossauros ao Labirinto das Crianças

Alessandra Mara Rotta de Oliveira*

Este trabalho tem como perspectiva contribuir com a discussão e com a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil que tenha como eixo do trabalho pedagógico as crianças pequenas, suas singularidades e as linguagens artístico-culturais, incentivando os projetos das crianças de 0 a 6 anos de idade. A partir da documentação das relações e interações que um grupo de crianças estabeleceu com um produto cultural, criado especificamente para as crianças pequenas (revista de passatempo), cuja temática principal eram os dinossauros, buscamos a discussão dos limites e das possibilidades desta produção cultural na vida das crianças a partir dos indícios delas próprias. Desta forma, procuramos construir um olhar crítico e sensível

* Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação de Crianças de 0 a 6 anos (NEE0a6) – Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação (Gedest) – Universidade do Extremo Sul Catarinense.

sobre as ações, falas e interesses das crianças para elaborar uma proposta pedagógica de ampliação das possibilidades de sua expressão na linguagem do desenho, incentivando processos de imaginação e criação, curiosidade e exploração de técnicas e equipamentos presentes em nossa cultura, de maneira que permitam construir novas formas de expressar seus desejos e saberes, entre outros. Trata-se de um trabalho que busca não a reprodução de imagens, linhas e temáticas, mas a criação infantil impulsionada por uma dada referência da produção cultural, a qual as crianças têm acesso hoje.

Palavras-chave: Desenho; Educação Infantil; Produção Cultural.

5. Ensino da Dança: arte, corpo e socialização

Valeska Ribeiro Alvim, Kátia Imaculada
Moreira e Maristela Moura Silva Lima*

O presente projeto de extensão e pesquisa refere-se a um estudo em andamento, que pretende analisar intervenções comunitárias através da dança-teatro que venham promover uma ação efetiva na melhoria do processo de educação das comunidades carentes; na intenção de contribuir com o processo de inclusão social, por meio de experiências problematizadoras, em que a dança, o teatro, a música, enfim, a cultura, tentam resgatar a preservação dos valores éticos, morais e sociais como a cooperação, a solidariedade, a igualdade e a justiça, oferecendo a estes a noção de cidadania.

Para tanto, dois grandes eixos norteiam o programa: a ludicidade e a pedagogia de direitos. O referido projeto nasceu da parceria do Banco do Brasil com a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal de Viçosa, que desde então desenvolvem um programa de extensão denominado AABB Comunidade, que ao longo de dois anos vem trabalhando com oitenta crianças do ensino fundamental das escolas públicas dos bairros da periferia da cidade. Podemos partir de uma afirmação provisória de que os objetivos propostos para o projeto estão sendo alcançados, como o interesse manifestado pelos alunos durante a aula e a própria

* Universidade Federal de Viçosa - MG.

freqüência no decorrer do processo, fatos que têm sido percebidos pela observação da equipe nas conversas semanais.

Palavras-chave: Arte; Educação e Sociedade.

6. O Enigma do Prazer

Natasha Parlagreco*

Por um momento fiquei imóvel, tremendo, o sangue subindo à cabeça, enquanto ela olhava meu pau se erguer na calça”. Meu trabalho acontece nessa mesma inocência com que Georges Bataille, na “História do Olho”, trata as perversões sexuais de dois adolescentes que experimentam seus corpos e as situações sexuais como brincadeiras infantis. Brinco com corpos, lambuzando com tinta vermelha e fazendo carícias num ritual sedutor que nos proporciona a mesma liberdade que Simone, uma das personagens da história, tem em mergulhar sua bunda no prato de leite branco. No Evento RésquiNóscio, promovido pelo GPAV/Unifap, proposta de um encontro para ebulição de processos poéticos mais do que um ciclo formal de debates, ali, no meio de vários outros trabalhos, eu e Ângela Freiburger entramos numa das salas sem sermos anunciadas, nem apresentadas, tiramos a roupa e começamos a pintar. Nesta, como nas demais situações que fiz experiências dessa natureza, instalou-se um silêncio ensurdecedor. Um grito surdo que me leva a pensar que sexo, sensualidade, erotismo e corpo são, ainda, tabus, e pensar em meus trabalhos como mecanismos que possam despertar no *outro* reflexões sobre o seu próprio corpo e sobre questões alheias à arte – mas inerentes à vida – como prazer e sexualidade.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Performance; Corpo.

* Universidade Federal do Amapá.

7. O Fluxo da Imagem Domina Tudo – o Fluxo da Mulher Domina o Homem

Silvana Fonseca*

Imagem é uma das principais preocupações femininas, e a auto-imagem tem como modelo e inspiração os perfis impostos pelos meios de comunicação, como descritos por Debord na Sociedade do Espetáculo. A imagem da mulher perfeita é financiada pelas indústrias da moda e cosméticos, que lançam diariamente produtos diferentes e ditam o “novo” com o nome de tendências. Utilizo-me de produtos e resíduos dessa indústria da estética feminina para fazer minhas experimentações performáticas. Na ação “engarrafados”, quebro uma garrafa e com os cacos de vidro corto meus cabelos, observo o choque e o silêncio que poderá causar nos espectadores quando vêem uma ação comum sendo realizada com material não convencional para tal. Já em “para onde vou?”, utilizo produtos que são utilizados nos rituais diários das produções femininas mostradas pelas diversas mídias, como: maquiagem, gel, lingerie, outros acessórios e um vestido confeccionado com saco plástico representando a exigência social da “embalagem” do produto mulher; um feminino imposto para cada tipo de lugar e evento. Como no dito popular “lugar de mulher é na cozinha”, criando o paradoxo com este outro estereótipo, fiz esta performance na cozinha do Centro de Referência de Desenvolvimento Sustentável do Amapá.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Imagem; Corpo.

8. Língua de Barro e Fogo

Ana Maria Giffoni Soares**

Atividade das mais antigas, a produção de peças cerâmicas nasce com os pré-históricos, no momento em que estes descobrem o fogo e passam a cozinhar seus alimentos. Surgida como objeto utilitário, a cerâmica percorreu um longo caminho

* Universidade Federal do Amapá.

** Escola Estadual Gabriel Prestes – Lorena (SP). Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), RJ.

até ser adotada como meio de expressão por muitos artistas que aprimoraram os seus recursos técnicos e desenvolveram a sua dimensão simbólica. O presente projeto visa a incentivar junto aos alunos do Ensino Médio o conhecimento da cerâmica como linguagem expressiva, aproximando-os desse fazer ancestral por meio da criação e modelagem em argila e resgatando a primitiva técnica da queima artesanal com serragem na experiência direta do contato com o fogo, que transforma a argila em cerâmica. Propõe o relacionamento do jovem com esta vertente das artes visuais, não só por meio de suas produções artísticas, mas pela compreensão da cerâmica em seus contextos estético, sociocultural e histórico. Envolve ações realizadas no 2º semestre de 2004 durante as aulas de arte, com alunos de 1º ano da E. E. Gabriel Prestes, em Lorena (SP). As etapas constam de momentos de sensibilização, pesquisa teórica e de materiais, apreciação de vídeos, apreciação estética, elaboração de instrumentos, oficinas de modelagem, construção de forno artesanal e queima cerâmica.

Palavras-chave: Ensino Médio; Cerâmica; Queima Artesanal.

9. As Linguagens Artísticas e a Pesquisa em Artes

Rose Mary Aguiar Borges e
João Henrique Verly Serrão*

A pesquisa, assim como a leitura da obra de arte, assume papel preponderante na formação do cidadão, uma vez que representa o questionamento, a busca, a (re)descoberta, o despertar da capacidade crítico-analítica do pensar artístico e da percepção estética e nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor. O presente estudo é resultado de uma pesquisa participante, em que alunos e professores trabalharam em conjunto, procurando uma nova leitura e análise dos códigos e linguagens artístico-culturais, através da pesquisa em arte, procurando analisar criticamente os códigos existentes, considerando o conhecimento pré-existente do aluno em formação e as novas interpretações diante da visão crítica possibilitada pela pesquisa.

Palavras-chave: Cultura; Pesquisa; Arte.

* Instituto de Educação de Nova Friburgo-SEE(RJ). Programa de Pós-Graduação em Odontologia Social UFF Niterói (RJ).

10. Macapá, Amapá: extremo Norte do Brasil, bem no meio do mundo¹

Jonas Borges e Anderson Rirley*

Nossos olhos brilham de tanta empolgação! Mal se contêm nas órbitas! O que fazemos? O que todos fazem: participamos, olhamos, flertamos. Não tão à vista nem tão escondidos. Somos os olhos de quem viveu ou não viveu o *rés'qui nósco*. Presença necessária? Como disse Eneida de Moraes em *Aruanda*, “eu nada tenho de meu, a vida é um bem coletivo”, e nossas experiências artísticas não são nossas, mas pertencentes a uma multidão que conhecemos e jamais vimos. É um emaranhado disso, daquilo, daquilo outro. Fazemos arte? Estamos fazendo agora? Se a imaginação é a faculdade de criar imagens, podemos estar criando imagem-texto, e o ato de observar e narrar, como fazemos, exige os predicados da criatividade visual dos rezadores, benzedeiros, daqueles que de tão pobres nem sabem escrever, e de todos os cegos cantadores que recontam e recriam diariamente a nossa história de fato presente entre nós, em sua atualidade viva.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Memória; Relatos.

11. Obra de Arte Cédula

Dione Souza Lins e

Luís Ricardo Pereira de Azevedo**

Sendo o tema do 3º bimestre do projeto político-pedagógico da escola *Trabalho e Dignidade*, a equipe decidiu trabalhar com o eixo *Os 10 anos de real*. Tendo por base as teorias, como a metodologia triangular, onde os alunos passam por um conjunto

¹ Projeto integrante do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais do Colegiado de Artes da Universidade Federal do Amapá. Linha de pesquisa em poéticas políticas. Professor orientador: Arthur Leandro. Professores colaboradores: Alexandre Adalberto Pereira, Fátima Garcia dos Santos, Joaquim César da Veiga Netto e Marco Antônio Scutti da Costa Brava.

** Universidade Federal do Amapá.

* Escola Estadual Leitão da Cunha.

amplo de experiências, nas quais articulamos percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção, iniciamos sensibilizando as turmas de 7ª série, através da música “A novidade”, de H. Vianna e Gil, seguido das atividades:

1. Visita ao CCBB – Exposição: Onde está você, geração 80? Observação e debate sobre o trabalho da arte contemporânea e novas técnicas artísticas. Observação da obra “Zero Cruzeiro” de Cildo Meirelles;
2. Apresentação do vídeo “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado, seguido de discussão sobre valor/lucro/sociedade e a inserção de cada aluno no contexto social, tentando conscientizá-los de seus direitos e deveres;
3. Criação plástica a partir do tema: cédulas. Como seria sua cédula? Que imagens usar? Expressão escrita e debate da experiência de cada aluno.

Através desse trabalho, os alunos podem observar e discutir o cotidiano, descobrir as diferentes formas de expressar, plasticamente, idéias e críticas. Nossos projetos desenvolvem a sensibilidade de todos, elevando a auto-estima e levando-os a exercer sua cidadania de uma forma mais justa.

Palavras-chave: Trabalho; Cidadania; Contemporaneidade.

12. As ONGs e a Ludicidade na Formação de Arte-Educadores: uma possibilidade de inclusão social?

Ana Paula Trindade de Albuquerque*

O texto aqui apresentado é fruto do projeto de pesquisa de mestrado que tem o objetivo de investigar até que ponto o trabalho através da arte/ludicidade (assumindo que a ludicidade é contemplada também pela arte-educação), desenvolvida em organizações não-governamentais, contribui para uma inclusão social crítica e transformadora. Para o desenvolvimento desse trabalho, é necessário trazer para este espaço alguns questionamentos: que inclusão é essa a qual algumas ONGs se referem? Como e onde se dá a ludicidade na formação desse arte-educador? De que forma é feito o trabalho de arte/ludicidade para que este seja um veículo importante para a construção da cidadania? Tentando responder essas questões é que se escolheu como um dos caminhos a formação dos educadores que trabalham com ludicidade/arte-

* UFBA/Faced/Programa de Pós-Graduação em Educação.

educação. A proposta é entender até que ponto essa formação dá conta da demanda de indivíduos denominados excluídos da sociedade. Cabendo ressaltar a fragilidade desse público, tendo em vista que a maioria não tem garantidos seus direitos e deveres, não sendo, portanto, contemplados pelo modelo econômico vigente. Assim, pretende-se investigar a formação profissional desse arte-educador, na graduação ou não, bem como sua formação continuada, ou seja, o desdobramento da sua formação no trabalho de ludicidade/arte-educação desenvolvido em ONGs.

Palavras-chave: Arte; Ludicidade; Inclusão Social.

13. O que é o Lugar? Por Que e Quando se dá o nosso Lugar?

Kátia Meireles*

O processo eterno-contínuo observado na área de ressaca no bairro Jesus de Nazaré, Macapá, por efeitos múltiplos de interferências e interações no ambiente, espaço psicossocial habitável no lugar (ou não). A interatividade do lugar (com outros) e a interferência destes, proporcionando uma paisagem mutável “única”, criada por seres que vivem ali, que passam por ali: *os autores e o público, será? Quem é o que na verdade?* Realizo passeios levando turistas para ver arte-desinteressada produzida na ressaca, no alagado: um amontoado de tábuas sobrepostas, encaixadas, colocadas tão despropositadamente que, sem obrigatoriedade, vai se deixando ser. Diante da visão estética (pré-estabelecida) que a condiciona, que a faz ser o que é, ou o que deixa parecer. Exótico!?! Sendo esta sua principal determinante, então é: visão desagradável, odores insalubres, *personas* “feias”, animais asquerosos, arquitetura aleatória, cenário desconcertante, esculturas sem direito à cultura, cor com sobrenome: vermelho-puta, preto-quente, verde-limo e branco-pó. Performances enigmáticas típicas, e somos nós os personagens estranhos – interventores desde o observar ao tropeçar em armadilhas esquecidas ou colocadas cuidadosamente para provocar acidentes; propósito da obra? Na estiva, a paisagem é flutuante.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Espaço; Cidade.

* Universidade Federal do Amapá.

14. Por Que se Esconde a Árvore?

Barbara Harduim*

Na maioria das vezes, adultos e crianças pegam num lápis para desenhar uma árvore, fazem duas retas verticais ligadas na parte superior por um risco ondulado circular. O resultado é um desenho que traduz um esquema muito distante da riqueza de detalhes presente na árvore.

Muitas podem ser as causas desse fato, porém, para uma nova forma de desenhar, o importante é fornecer elementos motivadores. Não me refiro a nenhum manual de ensino de desenho, e sim a um exercício de traduzir o que se pensa, o que se usa da memória e, principalmente, o que se observa, para posteriormente fazer o registro. É o resgate do olhar curioso, da pesquisa cuidadosa e da apreciação estética.

A partir destas questões, o Setor Educativo elaborou uma oficina que visa a estimular as pessoas, em especial as crianças, a perceberem as formas na natureza e os elementos da composição visual na representação da árvore. O exercício da observação e da percepção representa a pauta metodológica desta oficina, na qual o processo inicia muito antes de se pegar no lápis.

Palavras-chave: Arte; Natureza; Educação Patrimonial.

15. Projeto de Artes

Maria do Carmo Ferreira Magela*

O Projeto do Ensino de Artes do 1º Segmento do Curso Fundamental Noturno do Colégio Santo Inácio, situado na cidade do Rio de Janeiro, visa a oferecer ao aluno, jovem e adulto, instrumentos que o façam conhecer e trocar experiências de artes plásticas, constituintes do patrimônio da humanidade, entendendo-as como linguagem, particular e coletiva, necessária à formação integral do cidadão. A

* Museu Antônio Parreiras.

** Colégio Santo Inácio – Curso noturno.

metodologia que orienta a prática deste ensino atende à contextualização histórico/espacial; ao exercício da arte e ao processo criativo. O conteúdo trabalhado corresponde à História da Arte, com realce para a arte brasileira, artistas e obras de diversos períodos. Nas aulas, são utilizadas diversas técnicas e recursos multimídia. Os alunos são incentivados a participar de exposições internas às bienais dos colégios jesuítas e a tomarem contato com obras e expositores em museus e centros culturais, em visitas guiadas organizadas pela escola.

Palavras-chave: Fundamentos; Metodologia e Estratégias.

16. Revista Arte-Educação

Alexandre Palma da Silva*

O objetivo do pôster é apresentar a página da internet www.revista-arteeducacao.pro.br. A visualização da página iniciou em 17 de junho de 2004, em palestra realizada na I Jornada em Arte-Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta mídia eletrônica é uma alternativa para a divulgação de artigos, entrevistas, projetos, pesquisas, *links*, agenda cultural e formação de comunidade virtual, congregando docentes, artistas, estudantes, pesquisadores e público interessado nas áreas de arte e educação. O *site*, de atualização mensal, organizou publicação impressa e até o momento teve participações de Adir Botelho (Escola de Belas Artes – UFRJ), Dircéia Machado (Faculdade de Educação – UFRJ), Emílio Gonçalves (Faculdade de Educação – UFRJ), João Vicente Ganzarolli (Escola de Belas Artes – UFRJ), Mario Orlando (Colégio de Aplicação – UFRJ), Murillo Mendes (Escola de Belas Artes – UFRJ), Rossano Antenuzzi (Museu Nacional de Belas Artes) e Rosza Vel Zoladz (Escolinha de Arte do Brasil). Pretendemos, com este pôster, mostrar para o público presente do XV Confaeb as possibilidades do uso de novas tecnologias como meio de contato e partilha de conhecimentos entre professores atuantes no ensino de arte.

Palavras-chave: Arte-Educação, Informática na Educação; Internet.

* Mestrando – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (RJ).

17. 2º Encontro de Arte-Educadores da Região do Médio Paraíba III – Resende (RJ). Múltiplas Linguagens da Arte no Mundo da Escola

Alice Brandão, Maria Estela de Oliveira e
Nadia Teresinha Moraes Nelson*

O 2.º Encontro de Arte-Educadores da Região do Médio Paraíba III – Múltiplas Linguagens da Arte no Mundo da Escola foi um evento realizado nos dias 10 e 11 de setembro de 2004, que deu continuidade ao 1º Encontro de Arte-Educadores da Região do Médio Paraíba III, e contou com a participação de aproximadamente cem profissionais da educação da região, oriundos dos municípios de Resende, Itatiaia, Quatis, Porto Real, Barra Mansa, Volta Redonda, Barra do Piraí e Piraí, evento que foi uma iniciativa dos arte-educadores da rede estadual de ensino, com apoio da equipe pedagógica da Coordenadoria Regional da Região do Médio Paraíba III. Essa iniciativa surgiu da necessidade, em comum, que todos arte-educadores sentem em relação ao olhar sobre o ensino de arte. Questões como a desvalorização da disciplina arte no contexto escolar, a ocupação de vagas por profissionais não qualificados em arte-educação, a busca por espaços apropriados para o desenvolvimento efetivo da prática pedagógica, a escassez de recursos e materiais para execução do trabalho e a necessidade de promover formação continuada para que possamos entrar em contato com novas técnicas, novas teorias, trocarmos experiências a respeito do ensino de arte, foram discutidas e analisadas pelos profissionais presentes nos grupos de trabalho e cujo resultado foi acordado em plenária, o que originou um documento de reivindicações dos arte-educadores da região. Participaram 170 profissionais da educação, entre professores e alunos de arte, estudantes de pedagogia e pedagogos, além de professores interessados no ensino da Arte, em dois dias com palestras, nove oficinas de múltiplas linguagens, exposição de trabalhos desenvolvidos por alunos das escolas estaduais com o tema Reaproveitando e Reciclando, exposição Professor Artista e apresentações de performances dos alunos das escolas estaduais.

Palavras-chave: Arte, Múltiplas linguagens e Arte-Educadores.

* Coordenadoria Regional da Região do Médio Paraíba III.

18. Um Triângulo Imoral? Reflexões Acerca da Relação Sexualidade/Família/Escola

Rejane Galeno e Tissiana Carvalhêdo*

O trabalho propõe discutir a problemática da educação sexual, abordando fatores sociais relevantes como a família e a escola, visando atentar para a importância da sexualidade na formação da cidadania dos educandos. A introdução do tema apresentará uma cena da peça *O Despertar da Primavera*, de Frank Wedekind, fragmento (cena II, 2º ato) que consiste em um diálogo entre mãe e filha e trata da questão da educação sexual em família. A partir desse gancho, propõe-se a revisão dos papéis sociais exercidos habitualmente pela família e pela escola, instâncias onde geralmente firma-se acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação da sexualidade, provocando uma visão deturpada da educação, cujos sentimentos naturais da vida são crivados numa ótica moral, sob códigos “previstos” e “arranjados”, gerando graves problemas sociais, como gravidez e aborto na adolescência. Após a apresentação, segue-se uma discussão acerca dessa problemática, questionando-se o importante papel da educação na formação desses jovens, criando as condições para desenvolver o pensamento crítico e para que possam, com responsabilidade, decidir sobre seus destinos, dar-lhes perspectivas para fazer “seu sonho brilhar” e conviver com o outro. A escola realiza mudanças nas concepções de vida daqueles que passam por ela? A escola tem que negar a desordem pessoal da vida cotidiana? O que ela precisa fazer, ou pode fazer, para acolher esses problemas e ajudá-los a achar a saída? Como capacitar a escola para ampliar sua ação sobre a sociedade? Neste sentido, a comunicação resulta do trabalho de uma investigação sobre alguns fatores da sexualidade na adolescência, desenvolvida inicialmente junto à disciplina Interpretação I do Curso de Educação Artística, e depois continuada através do fazer teatral do grupo “Cena Aberta” – prova de que esse fazer teatral é, além de uma prática artístico-cultural, uma possibilidade de diálogo com a realidade, contextualizando os aspectos da vida.

Palavras-chave: Sexualidade; Família; Escola.

* Universidade Federal do Maranhão.

19. Uso de VRML para Educação a Distância em Arte

Jurema Luzia de Freitas Sampaio-Ralha*

Este trabalho é o resumo do resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida no IA/Unesp, apresentada para defesa em 28/03/2003, tendo sido aprovada com indicação para publicação. Trata-se de uma proposta de estudo da viabilidade de uso de realidade virtual não-imersiva, por linguagem VRML, para estudo de arte por Educação a Distância (EaD), mediada por computadores ligados em rede, com base na construção de ambientes virtuais educacionais de apreciação artística. A proposta é trabalhada com base na metodologia triangular, de Ana Mae Barbosa, e visa promover a apreciação artística a distância, por simulação de ambientes, com uso da realidade virtual e reprodução digital de imagens. O trabalho reúne as conclusões da pesquisa que, após levantamentos e estudos de campo com pesquisa quantitativa e qualitativa, detecta e documenta um total despreparo dos professores de arte para lidar com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação. Este fato isolado desencadeia diversos questionamentos, porém, para a pesquisa em questão, tornou-se fator decisivo para as considerações finais propostas. A percepção da atual impossibilidade de concluir, efetivamente, se o uso da realidade virtual por VRML é ou não viável para EaD em arte, pelo desconhecimento, da maioria dos profissionais da área, das possibilidades tecnológicas disponíveis atualmente.

Palavras-chave: Realidade Virtual; EaD; Ensino de Arte e Tecnologia.

* Universidade Paulista (Unip) e Faculdades Integradas Ipep.

Oficinas

1. Arte-Educare: arte-educação integrada ao programa de educação em valores humanos – educare

Marcelle de Lima Lyra*

A proposta desta oficina é levar o participante a vivenciar os valores humanos, através das cinco técnicas – harmonização, citação, história, canto grupal e atividade grupal – que compõem o Programa Educare, elaborado em 1963, na Índia, por um grupo de educadores e psicólogos sob a orientação de Sri Sathya Sai, atualmente reitor da Universidade Autônoma de Puttaparthi. Em vários países do mundo, inclusive no Brasil, este Programa vem sendo adotado com êxito. Enfatizaremos a quinta técnica (atividade grupal), cujo objetivo é despertar o nível espiritual do indivíduo através de atividades de expressão artística como instrumento capaz de resgatar os valores básicos do homem tão minimizados pela realidade da civilização moderna. Sendo assim, descobrir o sentido da vida e o que valorizar irá depender da compreensão que temos do mundo. Portanto, a escola atual deve deixar florescer no aluno sua capacidade de sentir e criar, para que ele possa ver o mundo com um olhar sensível à realidade que o rodeia e agir de forma em que haja equilíbrio entre o pensamento, a palavra e a ação. O Programa Educare, integrado à arte, age no sentido de aumentar a conscientização do educando, possibilitando-o transformar o próprio meio de forma criativa.

Palavras-chave: Valores Humanos; Arte; Vivência.

* Instituto de Educação Nova Friburgo (SEE/RJ).

2. A Arte na Escrita

Maria Beatriz Albernaz*

O namoro entre a literatura e as artes plásticas não está apenas na admiração mútua entre artistas ou na inspiração que uma das artes possa provocar na outra. Algumas experiências artísticas tiveram traduções nas artes plásticas e na poesia ou romance (simbolismo, cubismo, surrealismo etc.). Porém, independente das escolas, é interessante perceber as possibilidades que se abrem para a escrita ao se amparar no olhar agudo de um artista plástico. Essa oficina tem como propósito praticar esse relacionamento através da leitura interpretativa de obras, mas, principalmente, através de exercícios. Para professores de arte, essa experiência ajuda a derrubar uma das fronteiras erguidas pela divisão do saber em disciplinas isoladas: aquela que separou a linguagem visual da oral e escrita. Essa possibilidade revisita os tempos em que as artes integravam-se numa só manifestação. Afinal, o desenho está na raiz da escrita. Durante a oficina, elementos tradicionalmente gráficos serão trabalhados em textos criativos. Os exercícios tomarão determinados elementos como ponto de partida para o estabelecimento da ponte entre as duas artes, como o grafismo; o mosaico; a colagem; o desenho; a cor; o equilíbrio e a perspectiva.

Palavras-chave: Escrita; Grafismo; Plástica.

3. Brincando de Brincadeira: reciclando o encontro

Antonio Ataíde Cunha Filho**

A oficina “Brincando de Brincadeiras” abre janelas para a livre criação de desenhos e jogos utilizando recicláveis, possibilitando transformações no encontro consigo mesmo e com o outro através dos elementos básicos das artes visuais. Materiais descartados são manipulados de maneira lúdica e criativa, com propostas de jogos ou como simples incentivo à exploração e à criação de novas atividades. É possível criar e recriar jogos, formar desenhos, além de levar a reflexão de temas relacionados à

* Doutoranda em Ciências da Literatura (Poética) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ).

** Secretaria de Estado do Distrito Federal. Escola Parque 303/304 Norte.

reciclagem, formação de valores, interligando-se a outras disciplinas. Na verdade, a oficina é um espaço onde tudo é possível. Cada participante, a seu tempo e forma de expressão, manipula o material fazendo descobertas, envolvendo-se e, aos poucos, construindo uma consciência ampla de desenvolver novas maneiras de aprender brincando, abrindo espaços para o resgate do processo criativo, provocando ações em defesa do meio ambiente e ampliando a capacidade de ser e perceber a vida. Tem como objetivo geral transformar recicláveis em desenhos, jogos e brinquedos. A sua dinâmica é uma só: liberdade de expressão.

Palavras-chave: Brincadeiras; Reciclar; Encontro.

4. Expressão Criativa com o Corpo no Teatro – Educação

Ariadne Cardoso Carvalho e
Cilene Nascimento Canda*

Esta oficina tem como principal objetivo oferecer um conjunto de atividades práticas, que têm como fundamentação a metodologia de ensino de teatro voltada para o desenvolvimento da expressão corporal dos participantes. O trabalho de teatro desenvolvido com atividades lúdicas possibilita que o sujeito se expresse a partir do corpo de forma expressiva e criativa, tendo como referência a cultura brasileira. Com a utilização de cenas cotidianas, de textos poéticos, músicas populares, ritmos e sons corporais, o sujeito tem a oportunidade de expor idéias, pensamentos e valores através do corpo, sem a utilização da voz. A oficina possibilita a interação corporal entre os participantes, contribuindo para a expressão da sensibilidade e da afetividade. Através de diversos tipos de ritmos e sons, o sujeito poderá compartilhar experiências lúdicas que trabalhem a consciência corporal dramática. A experiência vivenciada nesta oficina permite aos arte-educadores a reflexão sobre a importância da atividade corporal no processo educativo. Serão utilizados jogos teatrais e dramáticos, músicas e textos poéticos brasileiros e dinâmicas de grupo, a fim de estimular o desenvolvimento do processo criativo corporal.

Palavras-chave: Teatro; Corpo; Educação.

* Universidade Federal da Bahia.

5. Expressão Musical: recriação e som

Sidney Mattos*

Tema: Recriação e Som

Objetivos

Geral:

- Vivenciar possibilidades de uma prática pedagógica interdisciplinar, criativa e lúdica, utilizando a expressão musical.

Específicos:

- Entrar em contato com os parâmetros do som.
- Vivenciar ritmo e melodia.
- Pesquisar e identificar objetos sonoros, utilizando instrumentos de percussão.

Atividades

- Contato com os parâmetros do som: altura, timbre, intensidade e duração.
- Vivência do ritmo: Eu e minha música.
- Vivência da melodia: Eu e o outro.
- Vivência da harmonia: Eu e o mundo.

Material

- Espaço físico: sala vazia, com duas cadeiras para o especialista.
- Recursos necessários: 1 folha branca por participante.
- Roupas confortáveis para o desenvolvimento de atividades corporais.

Produto

- Criação e composição, em grupo, de um esquete musical. Tema livre.

Palavras-chave: Música; Som; Lúdico.

* Núcleo Experimental de Arte-Educação (Neae). www.neae.com.br

6. A Importância da Dança como Propulsora do Movimento Criativo na Formação de Professores de Arte

Carla Ávila e
Mirza Ferreira*

A criatividade é uma constante na vida do ser humano, porém nem sempre conseguimos encontrá-la em nossas rotinas. Mesmo em meio a um bombardeio de informações do mundo globalizado (televisão, internet, *outdoors*, publicidades, entre outros), muitas vezes o processo criativo fica estagnado dentro do ser artista. O movimento criativo expresso no gesto, no fazer diário, na comunicação, nos rituais subjetivos, nas relações interpessoais, nas imagens, nos corpos, estão presentes em nosso dia-a-dia. Entretanto, quando somos chamados a criar algo novo, nos deparamos com um vazio de idéias. Desta forma, esta oficina propõe construir espaços e criar situações reflexivas sobre a importância do movimento criativo para o professor de arte. Para tanto, utilizará a dança enquanto linguagem artística que tem como essência o movimento humano. Buscará estabelecer diálogos entre os diversos corpos e as multiplicidades dos saberes, pretendendo possibilitar a descoberta de seus próprios movimentos como propulsores de sua criatividade.

Palavras-chave: Criatividade; Dança; Educação.

7. Grafismo Indígena Brasileiro: os Asurini do Xingu

Vera Pletitsch**

Esta oficina fez parte da monografia do curso de pós-graduação em arte-educação, apresentada em 2002 na Fafic, na qual foram utilizadas pesquisas bibliográficas sobre Antropologia Estética, principalmente as obras de Lux Vidal (2000) e de Berta Ribeiro (1987). Como resultado dessas pesquisas tenho apresentado a exposição *Kwatsiarapara*, constando de pinturas confeccionadas com argila em pó,

* Universidade Federal de Viçosa e Centro Universitário de Belo Horizonte (MG).

** Casa de Cultura Villa Maria. Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF).

inspiradas nos grafismos dos povos Karajá, Waiãpi, Kayabí, Kayapó-Xikrin e Asurini. Ao apresentar a linguagem visual simbólica do grafismo indígena brasileiro, particularmente dos Asurini do Xingu, demonstrarei que esses desenhos formam um sistema de comunicação que reflete o sistema social, religioso-cosmológico e estético do povo que o produz, identificando o indivíduo e o grupo, sendo também registro de suas vivências e exercício da memória social compartilhada. Trabalhando, a partir da imagem, com apreciação, história e fazer artístico, segundo a *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa (1991), serão apresentadas ilustrações da produção gráfica desse povo, e realizada explanação sobre materiais, técnicas e relações formais para a confecção; seus usos e significados. Em seguida, os participantes confeccionarão um trabalho utilizando papelão, cola e argila em pó, inspirados no padrão *Taingarwa*, considerando os princípios estéticos dos Asurini.

Palavras-chave: Grafismo Indígena Brasileiro.

8. Oficina de Circo

Merinéia Ribeiro*

A arte circense visa trabalhar com um aspecto lúdico. Os movimentos não-repetitivos que são realizados durante a oficina pelos participantes, incentivam a quebra dos medos, possibilitando que eles venham a adquirir uma estima mais elevada por si mesmos, no momento em que se percebem realizando ações das quais, num primeiro momento, pareciam-lhes assustadoras. Serão aplicadas técnicas de acrobacias, que têm como foco mostrar uma oportunidade que o arte-educador tem de trabalhar no aluno a auto-estima, a confiança em si mesmo e a confiança no outro para a realização de trabalhos em equipe com qualidade. Acima de tudo, o circo é um elemento cultural que deve ser resgatado.

Palavras-chave: Disciplina; Auto-Estima; Trabalho em Equipe.

* Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília (SP).

9. Percepção Corpóreo Vocal para Dançar na Escola

Nara Salles*

Ao ser oferecida a oportunidade ao ser humano de explorar os aspectos criativos corpóreo/vocais, ele pode descobrir a capacidade para criar novos meios de expressão e comunicação com os movimentos corporais, pois sua imaginação é estimulada na interação de criações corporais individuais e em grupo, provocando uma incitação no intelecto da pessoa para que ela amplie sua própria percepção e criatividade corpóreo/vocal. Partindo dessa idéia, proponho desenvolver uma oficina com a seguinte estrutura metodológica: exercícios de percepção e sensibilização do próprio corpo, formas de mover partes do corpo no espaço, locomoção com ritmo, reconhecendo o fator tempo/espaço, utilização de formas corporais para expressar pensamentos, idéias e percepções e a interação do movimento corporal com objetos. O objetivo da oficina é, principalmente, incentivar uma proposta de percepção corpóreo/vocal e experimentações na organização de movimentos corporais, alicerçadas no estudo dos movimentos cotidianos e sensações internas, visando à percepção corpóreo/vocal intelectual, considerando os aspectos culturais do meio ambiente sócio-cultural que os indivíduos trazem em seus corpos. Dessa forma, poderão ter a oportunidade de compreender que as movimentações básicas do dia-a-dia no meio social onde vivem e as percepções internas podem transgredir o cotidiano e, em um processo criativo, transforma-se em arte.

Palavras-chave: Corpo; Artes Cênicas; Educação.

10. Zumbi e a Estética Africana através de Máscaras de Argila

Rose Mary Aguiar Borges e
Vitória Levy Szejnman*

Pretendemos demonstrar, através da manipulação da argila, a estética das máscaras africanas. Segundo Araújo, é reconhecido na arte e na estética africanas o valor das máscaras, das bonecas de fertilidade e instalação do fetiche. No relato de

* Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

* Instituto de Educação Nova Friburgo (SEE), UniRio (RJ).

Viota, o africano que molda uma máscara o faz no sentido de escultura, para uso ritual – não considera que esteja realizando uma obra de arte. As máscaras africanas influenciaram artistas europeus no início do século XX. Modigliani, que encontrou nas máscaras alargadas das etnias Baulè, IBO e Fang, uma excepcional fonte de inspiração, e Picasso, que soube aproveitar, melhor que ninguém, a carga emocional que a arte africana oferecia, representando a figura humana de forma geométrica em atrevidos planos e ângulos, dando a mesma sensação de força e potência que emanam das máscaras africanas. A aplicação da técnica da argila será aqui elaborada, após, didaticamente, expormos a significação e os passos para que cada um possa elaborar sua própria criação. Lembrando que no próximo dia 20 de novembro festejaremos o dia de Zumbi, ressaltamos a grande influência da África na nossa cultura, nos cultos, na arte, nas danças, nos costumes, ao longo dos anos, fazendo a introdução de hábitos na nossa vida cotidiana.

Palavras-chave: Máscara; Estética; África.

Índice Autoral

- ADERNE**, Laís (pág. 64)
AGUIAR, Ritamaria (pág. 48)
ALBERNAZ, Maria Beatriz (pág. 330)
ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade de (pág. 322)
ALMEIDA, Eudirce Silva (pág. 230)
ALMEIDA, Rossano Antenuzzi de (pág. 293)
ALVIM, Valeska Ribeiro (pág. 316)
AMIN, Raquel Carneiro (pág. 258)
ANDRADE, Arheta Ferreira de (pág. 252, 51)
ANDRADE, Claudia Maria Mauad de Sousa (pág. 300)
ARAGÃO, Teresa Maria Moniz de (pág. 233)
ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de (pág. 304)
ARAÚJO, Clarissa Martins de (pág. 273)
ARAÚJO, Marly Alonso (pág. 283)
ARAÚJO, Roberta Maira de Melo (pág. 261)
ARISTIDES, Lêda (pág. 275)
ASSIS, Henrique Lima (pág. 274)
AUAD Ronaldo (pág. 232)
ÁVILA, Carla (pág. 333)
AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de (pág. 277)
AZEVEDO, Luís Ricardo Pereira de (pág. 321)
- BARBOSA**, Ana Mae (pág. 55)
BARBOSA, Paola Talita de Oliveira (pág. 266)
BARRETO, Carolina Marielli (pág. 260)
BARRETO, Sônia Silva (pág. 241)
- BEMVENUTI**, Alice (pág. 292)
BENTO, Maria Enamar Ramos Neherer (pág. 307)
BISPO, José Iradilson Bomfim (pág. 241)
BORGES, Jonas (pág. 320)
BORGES, Rose Mary Aguiar (pág. 278, 320, 336)
BOTELLI, Mabel Emilce (pág. 173, 253)
BOTKAY, Caique (pág. 37)
BRANDÃO, Alice (pág. 326)
BRANDÃO, Larissa Vargas (pág. 266)
BRUM, Míriam (pág. 19, 85)
- CACHOLAS**, Maria Ignez de Almeida (pág. 290)
CAETANO, Márcia (pág. 281)
CAMPOS, Waldilena Silva (pág. 245)
CANDA, Cilene Nascimento (pág. 247, 331)
CARNEIRO, Ana Maria Pacheco (pág. 279)
CARPI, Osmar (pág. 281)
CARTAXO, Carlos (pág. 307)
CARVALHÊDO, Tissiana (pág. 327)
CARVALHO, Ana Maria Vilela de (pág. 245)
CARVALHO, Ariadne Cardoso (pág. 331)
CARVALHO, Juvêncio Fernandes (pág. 261)
CARVALHO, Laureana Conte de (pág. 261)
CARVALHO, Sandra Helena Escouto de (pág. 269)
CASTRO, Enauro de (pág. 235)
CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Potiguara (pág. 107)

CERQUEIRA FILHO, Manoel Luiz (pág. 241)
CHANDA, Jacqueline (pág. 113)
COELHO, Alberto (pág. 299)
COHN, Greice (pág. 305)
CONSTANTINO, Carla Carolina (pág. 258)
COSTA, Valéria Carrilho da (pág. 245)
COSTA, Alexandre Santiago da (pág. 242)
COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da (pág. 276)
COSTA, Angela Capanema Garcia (pág. 240)
COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo (pág. 236)
COSTA, Izabel Mota (pág. 246)
COSTA, Wilma Maria (pág. 300)
COUTINHO, Christiane (pág. 288)
COUTINHO, Rejane Galvão (pág. 295)
CUNHA FILHO, Antonio Ataíde (pág. 330)
CUNHA, Claudia Carneiro da (pág. 253)
CUNHA, Maria de Fátima Gonçalves da (pág. 35)

DANIEL, Vesta (pág. 122)
DE XAVIER, Carlos Alberto (pág. 92)
DEMARCHI, Rita de Cássia (pág. 291)
DIAS, Vera Lúcia (pág. 257)
DOMINGUES, Claudio Moreno (pág. 291)
DUVIVIE, Alberto (pág. 288)
EGAS, Olga (pág. 291)
EVANDRO, Joffre (pág. 281)

FÉR, Ester Marçal (pág. 304)
FERNANDES, Sonia Regina (pág. 268)
FERREIRA, Hélio Márcio Dias (pág. 259)
FERREIRA, Mirza (pág. 301, 333)
FERREIRA, Renata Meirelles Pires (pág. 258)
FERREIRA, Valéria Fabiane (pág. 267)
FIORAVANTI, Maria Lúcia (pág. 291)
FLORENTINO, Adilson (pág. 277)

FONSECA, Nélia Lúcia (pág. 286)
FONSECA, Silvana (pág. 318)
FONTES, Amanda Nogueira Brum (pág. 228)
FONTES, Merian (pág. 281)
FRANÇA, Carneiro de Zumpano (pág. 245)
FRANÇA, Cristina Pierre de (pág. 331)
FRANÇA, Mônica (pág. 309)
FRANGE, Lucimar Bello P. (pág. 148)
FREITAS, Lurimar Rangel de (pág. 240)
FREITAS, Sônia Regina Natal de (pág. 300)
FURLON, Mariana (pág. 293)

GALENO, Rejane (pág. 327)
GANTOS, Marcelo Carlos (pág. 295)
GARCIA, Lydia (pág. 257)
GASPAR, Débora da Rocha (pág. 303)
GENEROSO, Gabriele Luzia Pires (pág. 262)
GIMMLER NETTO, Maria Amélia (pág. 296)
GOMES, Harrison Magdinier (pág. 228)
GOMES, Antonio Cláudio (pág. 33)
GOYA, Edna de Jesus (pág. 269)
GRASSI, Antonio (pág. 15)
GUADAGNINI, Rodrigo (pág. 281)
GUARALDI, Sonia (pág. 281)
GUERRA, Maria Terezinha Telles (pág. 264)
GUIMARAES, Leda (pág. 113, 234)
GUIMARÃES, Maria Christina Quilici (pág. 258)
GÜNTHER, Luisa (pág. 287)

HARDUIM, Bárbara (pág. 293)
HARDUIM, Bárbara (pág. 323)
HOLPERIN, Jurema Regina (pág. 240)
HENRIQUES, Ricardo (pág. 21)

JORDY, Eliane (pág. 281)
JUSTO, Joana Sanches (pág. 265)

KEPPEL, Betsy Emery (pág. 310)
KORNATZKI, Paula Karina (pág. 296)
KOUDELA, Ingrid Dormien (pág. 161, 193, 280)

LEANDRO, Anita (pág. 305)
LEANDRO, Arthur (pág. 237, 314)
LEITÃO, Anderson (pág. 301)
LEITE, Ana Cristina Barreto (pág. 300)
LEWIN, Myriam (pág. 31)
LIA, Camila (pág. 288)
LIMA, Elis Regina Silveira Vasconcelos de (pág. 313)
LIMA, Fábio Ferreira de (pág. 305)
LIMA, Maristela Moura Silva (pág. 316)
LIMA, Tatiana Motta (pág. 272)
LINHARES, Martha Maria Prata (pág. 304)
LINS, Déborah de Oliveira (pág. 282)
LINS, Dione Souza (pág. 323)
LOBO, Cíntia de C. (pág. 266)
LOPONTE, Luciana Gruppelli (pág. 270)
LOUBACK, Marlene (pág. 281)
LYRA, Marcelle de Lima (pág. 329)

MAC-DOWELL, Jacqueline (pág. 249)
MAGELA, Maria do Carmo Ferreira (pág. 324)
MAIA, Giordani (pág. 237)
MALACRIDA, Sérgio Augusto (pág. 244)
MARINELLI, Célia Regina Gonçalves (pág. 258)
MARQUES FILHO, Adair (pág. 256)
MARQUÊS, Livia (pág. 134)
MARTINEZ, Sílvia Alicia (pág. 295)
MARTINI, Gisele Torres (pág. 304)
MARTINS, Maria das Graças M. (pág. 290)
MARTINS, Míriam Celeste (pág. 144, 291)
MARTINS, Raquel (pág. 258)

MARTINS, Robson Francisco (pág. 290, 309)
MARTINS, Sara Luciana (pág. 266)
MASCARENHAS, Márcia (pág. 263)
MASELLI, Morgana (pág. 293)
MATTOS, Sidney (pág. 332)
MEDEIROS, Rosane Amado Silva (pág. 245)
MEIRA, Renata Bittencourt (pág. 271)
MEIRELES, Kátia (pág. 323)
MELO, Marilane Costa Lelis (pág. 245)
MENDONÇA, Denise (pág. 215)
MENDONÇA, Denise (pág. 253)
MENDONÇA, José Carlos Carvalho de (pág. 241)
MERCÚRIO, Maria Celina Barros (pág. 291)
MEXAS, Rodrigo (pág. 228)
MIGUEL, Maria Rosalina Souza Pereira (pág. 245)
MIRANDA, Elza Gabriela Godinho (pág. 266)
MONTEIRO, Nadja Nayra Alves (pág. 241)
MORAES, Jorge Roberto Silva de (pág. 290)
MORAES, Martha Lemos de (pág. 310)
MOREIRA, Kátia Imacula (pág. 316)

N., Paulo (pág. 281)
NASCIMENTO, Eliane de Souza (pág. 247)
NASCIMENTO, Erinaldo Alves do (pág. 241)
NASCIMENTO, Fred (pág. 284)
NELSON, Nadia Teresinha Moraes (pág. 326)
NEVES, Márcia Moreira (pág. 304)
NOGUEIRA, Márcia Pompeo (pág. 296, 298)

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de (pág. 315)
OLIVEIRA, Esequiel Rodrigues (pág. 233)
OLIVEIRA, Maria Estela de (pág. 326)
OLIVEIRA, Rosângela de Ávila (pág. 245)
OLIVEIRA, Tatiana Dantas (pág. 312)
ORLOSKI, Erick (pág. 288)

PACHECO, Aitom (pág. 281)
PACHECO, Cecília Maria Lúcio (pág. 229)
PACIULLO, Anacláudia Di Lorenzo (pág. 285)
PAIXÃO, Alexandre Sá Barreto da (pág. 235)
PALAGRECO, Natasha (pág. 317)
PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo (pág. 276)
PEREIRA, Alexandre (pág. 237, 238)
PEREIRA, Ana Paula (pág. 293)
PEREIRA, Renata Sant'Anna de Godoy (pág. 285)
PICOSQUE, Gisa (pág. 304)
PIMENTEL, Lúcia Gouvêia (pág. 164)
PLETITSCH, Vera (pág. 333)
PORFIRO, André Luiz (pág. 250)
POSSIDÔNIO, Amélia Sampaio (pág. 237)
PUC CETTI, Roberta (pág. 204, 258)

RABELLO, Roberto Sanches (pág. 247)
RAULINO, Berenice (pág. 274)
RESENDE, Silvana Brito de (pág. 245)
RESENDE, Vera (pág. 309)
RIBEIRO, José Mauro Barbosa (pág. 17, 79, 266)
RIBEIRO, Luciana Gomes (pág. 309)
RIBEIRO, Merinéia (pág. 279, 334)
RICHTER, Ivone (pág. 220)
RIRLEY, Anderson (pág. 320)
ROCHA, Adalgiza da Silva (pág. 228)
ROCHA, Maria Beatriz de Moraes (pág. 300)
RODRIGUES, Elaine (pág. 248)
RODRIGUES, Maristela Sanches (291)
RODRIGUES, Milene Martins Mendonça (pág. 245)
RODRIGUEZ, Marly Silva (pág. 256)
ROSA, Maria Célia Fernandes (pág. 257)

SÁ, Patrícia Lúcia Mércio da Silveira (pág. 266)
SÁ, Alexandre (pág. 237)
SALLES, Nara (pág. 311, 355)
SAMPAIO-RALHA, Jurema Luzia de Freitas (pág. 304, 328)
SANCHES, Carmem Sílvia (pág. 265)
SANTANA, Arão Paranaguá de (pág. 193)
SANTORO, Leticia Braga (pág. 302)
SANTOS NETTO, Diogo dos (pág. 228)
SANTOS, Eneila Almeida dos (pág. 255)
SANTOS, Itamar Alves Leal dos (pág. 280, 304, 314)
SANTOS, Regina Márcia Simão (pág. 182)
SCHULTZE, Ana Maria (pág. 291)
SERRÃO, João Henrique Verly (pág. 320)
SILVA, Alexandre Palma da (pág. 242, 325)
SILVA, Everson Melquiades Araújo (pág. 253, 273)
SILVA, Marisa Tsubouchi da (pág. 239)
SILVA, Riomar Lopes da (pág. 243)
SILVA, Ronivaldo Moraes da (pág. 251)
SILVEIRA, Jorge Pinto da (pág. 290)
SILVEIRA, Teresa Cristina Melo da (pág. 245)
SOARES, Ana Maria Giffoni (pág. 319)
SOUSA, Márcia Maria de (pág. 231, 245)
SOUSA, Richard Perassi Luiz de (pág. 79, 237)
SOUZA, Ana Gardênia Felizardo de (pág. 241)
SOUZA, José Afonso Medeiros (pág. 304)
SZTEJNMAN, Vitória Levy (pág. 336)

TAVARES, Josanne Pinheiro (pág. 298)
TAVARES, Renan (pág. 45)
TELLES, Narciso (pág. 294)
THOMAZ, Sueli Barbosa (pág. 297)
TREMONTE, Fábio (pág. 288)

TRINTA, Fernanda Viola (pág. 282)

UCKER, Lílian (pág. 289)

UTUARI, Solange (pág. 291)

VASCONCELOS, Sandra Maria (pág. 300)

VENANCIO, Beatriz Pinto (pág. 254)

VENTRELLA, Roseli Cassar (pág. 264)

VIANA, José Ricardo (pág. 295)

VIANNA, Fernanda (pág. 282)

VIDAL, Maria (pág. 281)

VIEIRA, Alba Pedreira (pág. 262)

VILARINHO, Laiz (pág. 309)

XAVIER, Raphael Figueiredo (pág. 286)

XAVIERO, Adriana (pág. 281)

ZANATTA, Rafaela Maria (pág. 258)

ZANDONADI, Mônica Scarpato (pág. 295)

ZIGLER, Siomar Kohler (pág. 304)

Organizadores do XV Confaeb

Coordenador Geral do Congresso

Prof. Ms. José Mauro Barbosa Ribeiro – Presidente da FAEB

Coordenadora Geral do Evento

Miriam Brum – Diretora do Centro de Programas Integradas / Funarte

Coordenação de Execução do Evento

Beatriz Gross – Funarte

Prof.^a Camila Portes – Andrews/RJ.

Prof.^a Ms. Dilma Nascimento – Funarte

Prof.^o Dr. José Alberto Tostes – UNIFAP

Prof.^a Liliane Mundim – Secretaria Municipal de Educação/UNI-RIO

Prof.^a Ms. Marisa Igrejas – Tear/RJ.

Prof.^o Ms. Narciso Telles – Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Rose Mary Aguiar Borges – Secretaria de Estado de Educação – Coordenação Serrana II/RJ.

Prof.^a Ms. Vanda B. M. Viola – Unibennett

Prof.^a Maria Célia Fernandes Barbosa – ASAE/DF

Comissão Científica

Presidente: Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana – UFMA

Prof.^a Dra. Isabel Montandon – UNB

Prof.^a Ms. Maria Beatriz Lemos – UNB

Prof.^a Dra. Marly Meira – GEARTE / UFRGS

Prof.^a Dra. Irene Tourinho – UFG

Prof.^a Dra. Maria Heloísa de Toledo Ferraz – USP

Prof.^a Izabel Mota Costa – UFMA

Comissão Editorial

Prof.^a Dra. Roberta Puccetti – PUC / Campinas

Prof.^a Ms. Maria José de Oliveira Nascimento – PUC / Campinas

Prof.^a Célia Regina Marinelli – SENAC / Campinas

Prof.^a Ms. Dilma Nascimento – Funarte

Prof.^a Maristela Rangel – Funarte

Prof.^a Maria Ângela Villela – Funarte

Prof.^o João Carlos Guimarães – Funarte

Coordenação das Oficinas

Prof.^a Itamar Alves dos Santos Leal

Prof.^a Rose Mary Aguiar Borges

Carlos Alberto Xavier

João Moreira Coelho – Tradutor

Apoio

Luiza Granda

Anagilsa Franco

Cláudia Amorim

Roseana Agra

Pedro do Amaral

Local

FUNARTE

Palácio Gustavo Capanema

Rua da Imprensa, 16 20030-120 RJ

Tel. (21) 2279-8078

UNIBENNETT

Rua Marquês de Abrantes, 55 – Flamengo

Coleção Educação para Todos

Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004

Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03

Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos

Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas

Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias

Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade

Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias

Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola

Volume 10: Olhares Feministas

Produção Editorial



SCLRN 709 – Bloco D – Loja 53
W3 Norte – CEP 70750-543 – Asa Norte
Brasília-DF – Telefax: (61) 3033-3704
www.editorialabare.com.br / tereza@intertexto.net

Título: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb
Formato: 17cm x 24cm. – Tipologias utilizadas: Adobe Caslon Pro e Helvetica
Papel: AP 75 g/m² (miolo) e Cartão Supremo 240 g/m² (capa)

