

**VII CONGRESSO
NACIONAL
DA FEDERAÇÃO
DE ARTE
EDUCADORES
DO BRASIL**

**AMÉRICA LATINA POP.
UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA
PARA AMÉRICA LATINA**

**III ENCONTRO
LATINO
AMERICANO
DE ARTE
EDUCADORES**

**19 a 23 de Setembro de 1994
Campo Grande / MS - Brasil**



**CARLA MARIA BUFFO DE CÁPUA
LÚCIA MONTE SERRAT ALVES BUENO
NADJA ANTÔNIO ARANTES**

ORGANIZADORAS

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA
AMÉRICA LATINA
AMÉRICA LATINA
POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

**ANAIS
VII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-
EDUCADORES DO BRASIL
III ENCONTRO LATINO-AMERICANO
DE ARTE-EDUCADORES**

**Federação de Arte-Educadores do Brasil - FAEB
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Departamento de Comunicação e Artes - UFMS**

19 a 23 de Setembro / 1994

Editores

Carla Maria Buffo de Cápua
Lúcia Monte Serrat Alves Bueno
Nadja Antônio Arantes

Produção Gráfica

José Marcio Licerre
Nadja Antônio Arantes
Adilson Shieffer

Revisão

Carla Maria Buffo de Cápua
Marília da Costa Terra

Fotolitos e Impressão

Gráfica da UPMS

Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil
(7. : 1994 : Campo Grande, MS)

C749a Anais do VII Congresso da Federação de Arte-Educação do Brasil [e] III Encontro Latino-Americano de Arte-Educadores : educação estética para América-Latina, América Latina por uma educação estética / Carla Maria Buffo de Cápua, Lúcia Monte Serrat Alves Bueno, Nadja Antônio Arantes, org. --- Campo Grande, MS : FUFMS/CCHS/DAC : FAEB, 1995.

124p.

1. Arte - Estudo e ensino - Brasil. I. Cápua, Carla Maria Buffo de. II. Bueno, Lúcia Monte Serrat Alves. III. Arantes, Nadja Antônio. IV. Encontro Latino-Americano de Arte-Educadores (3. : 1994 : Campo Grande, MS).

CDD: 707

INTRODUÇÃO

A presente publicação reúne Conferências e Palestras proferidas no VII Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil e do III Encontro Latino-Americano de Arte-Educadores realizados em Campo Grande/MS de 19 a 23 de setembro de 1994, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS que junto com a FAEB promoveu o evento.

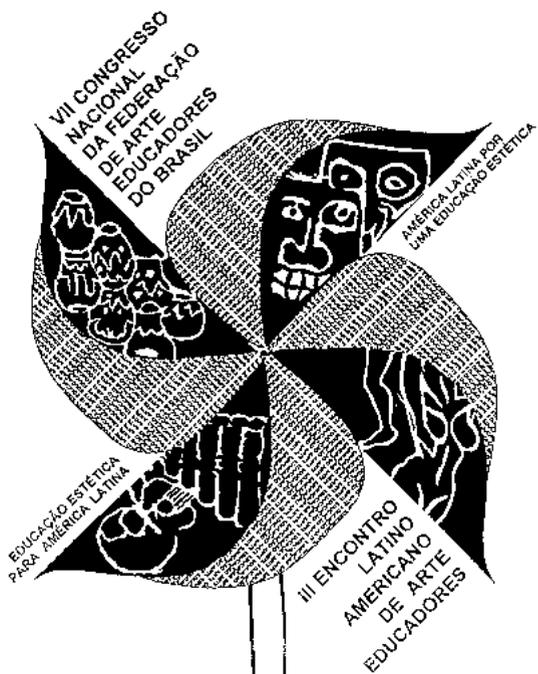
A temática central **Educação Estética para uma América Latina / América Latina por uma Educação Estética**, teve como objetivos: a revisão dos fundamentos e das linguagens artísticas na formação do arte-educador, com vistas à discussão sobre a educação estética; a reflexão a respeito das transformações tecnológicas e suas decorrentes influências nas linguagens e conceitos artísticos; o levantamento e a análise dos processos e procedimentos da arte-educação para grupos diferenciados e étnicos regionais no contexto da educação estética, bem como, a análise e o debate a respeito do relacionamento da educação estética com a educação ambiental e patrimonial.

As mesas-redondas trouxeram então questões norteadoras à reflexão da temática central do congresso, oportunizando o debate acerca das linguagens e práticas da arte-educação e da educação estética; dos fundamentos teóricos para uma educação estética na América Latina - universalidade e/ou regionalismo; das experiências em educação estética com grupos diferenciados e étnicos regionais; da educação ambiental, patrimonial e suas relações com a educação estética, propondo uma nova leitura estética a partir das linguagens tecnológicas.

O congresso oportunizou através da contextualização do processo da arte-educação e de seus caminhos, a integração com outras áreas do conhecimento, a apresentação de experiências e projetos realizados no Brasil e demais países da América Latina, que através desses analis passaram a ser uma referência teórica acessível não só aos pesquisadores latino-americanos, mas a todos os pesquisadores da área.

Agradecemos a todos os conferencistas e palestrantes que gentilmente cederam os textos para esta publicação que será veiculada por toda a América Latina.

MARIA ALICE ROSSI OTTO
Dep. Comunicação e Artes, CCHS, UFMS



EDUCAÇÃO ESTÉTICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Marcos Villela Pereira

Presidente da FAEB

Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas
Pós-graduando em Supervisão e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo

Esta conferência está dividida em duas partes distintas e complementares: a primeira é uma especulação sobre a raiz liberal-burguesa da Estética; a segunda discorre sobre a Educação Estética concebida como trabalho interdisciplinar. São duas frentes de abordagem da questão da Educação Estética: uma delas, a primeira, explora o campo conceitual e paradigmático que vem ocupando o lugar de senso comum entre os educadores em arte; a outra, a segunda, postula o caminho da ação interdisciplinar como caminho alternativo, construído na prática. Ambas complementam-se à medida que descobrem dois lados de uma mesma moeda e contribuem para o encaminhamento de uma pedagogia mais coerente com a dimensão humana do humano, mais comprometida com um processo de subjetivação que se dá a partir dos agenciamentos múltiplos do sujeito com o campo no qual está imerso.

Em primeiro lugar, faz-se necessário explorar um pouco o campo da Estética. O propósito desta exploração teórica é resgatar os principais marcos da construção do conceito ocidental contemporâneo de Estética. A modernidade inaugurada na Europa pré-revolucionária, no século XVIII, é um dos períodos mais férteis do ponto de vista da construção de sistemas filosóficos determinantes dos rumos do pensamento ocidental. A discussão da Estética, nesse ponto, adquire um caráter nunca antes formulado: abandonados os referenciais aristotélicos e platônicos de beleza, a discussão recai sobre a realidade concreta dos homens. Kant, ao experimentar a *revolução copernicana*, desloca o foco de sua produção (e, por consequência, todos os filósofos subsequentes) para o sujeito. Isso significa um aumento de preocupação com a sociedade constituída, com as relações entre os homens e com as subjetividades.

O movimento instintivo da sociedade européia, fruto do processo histórico que vem acumulando, leva em direção à consolidação de um novo modelo, o capitalismo liberal burguês. Cabe aos pensadores da época sistematizar e aperfeiçoar seus sistemas com o intuito de definir e reforçar esse novo modelo.

Fazendo uma síntese um tanto grosseira, podemos afirmar que a essência da nova sociedade (a liberdade) é uma construção do próprio homem. Entretanto, ela não é um atributo gratuito, uma vez que deve ser construída por dentro das práticas sociais. A Ética subjacente nessa nova formação social deixa de ser apriorística, deixa de constituir-se como um conjunto transcendente e necessário de universais que prescreve exteriormente valores aos homens. Ao contrário, a Ética precisa ser concebida, trabalhada e apropriada pelos homens. Deve constituir-se, sim, em universais; porém, devem ser contingentes, internalizados pelos sujeitos de modo que sua conduta responda a uma estrutura valorativa presente ao interior mesmo do indivíduo. Os princípios devem ser de tal forma embutidos que o sujeito possa agir conforme suas determinações, obedecendo a ninguém senão a si próprio. O imperativo kantiano ou a moral hegeliana serão concebidos como natureza da subjetividade construída.

A subjetividade burguesa é construída na prática social e a Ética é seu fator de configuração. Entretanto, se não há mais universais a priori, qual o paradigma de organização dessa prática? O modelo, então, é a vivência do belo e do sublime; a base da moral burguesa é a Estética, na medida que a experiência do gosto é representativa de uma experiência subjetiva autêntica, plena e primária. Analogamente à experiência do gosto, a liberdade é um construto subjetivo (ainda que venha a ser depositada, por Hegel, na história ou, por Schiller, na cultura).

A obra fundamental de Kant surgiu num período de tempo bastante pequeno. Seu conjunto de críticas - da Razão Pura (1781), da Razão Prática (1788) e da Faculdade do Juízo (1790) - foi publicado no intervalo de dez anos que precederam e circunstanciaram a Revolução Francesa. Não há, portanto, forma de dissociar a construção de um dos mais significativos sistemas filosóficos da estruturação da subjetividade burguesa.

Nas *Observações* (1993b) Kant postula uma distinção entre o *sentimento* e a *sensibilidade* motivado, especialmente, pelas influências do sensualismo inglês. Ao discorrer sobre as diferenças entre estados de contentamento ou desgosto, ele afirma que eles *repousam menos sobre a qualidade das coisas externas, que [os] suscitem, do que sobre o sentimento, próprio a cada homem, de ser por elas sensibilizado com prazer ou desprazer* (Kant, 1993b: 19). Base de uma estética da recepção, calçada na idéia de gosto, Kant quer dizer que esse sentimento refinado (que ele dividirá em sentimento do sublime e sentimento do belo) reside num espaço diferente do pensamento (entendimento) e da moral (juízo). Para ele, *a beleza é algo oposto ao conhecimento e à moral e não tem metafísica, apenas crítica* (Fehér, 1987: 13). Fica claro, em seus escritos, que a felicidade buscada pelos indivíduos tem sua fonte na satisfação de inclinações (Kant, 1993b: 19-20). Isso nos possibilita pensar que a subjetividade é resultado do exercício individual de busca de satisfações, sem preocupar-se ou invejar os outros (id: 20), isto é, cada indivíduo deve buscar construir seu prazer cotidiano em função de seus gostos, preferências, vontades e necessidades. A moral coletiva aparece como resultado, como conjunto de condutas que são fruto de satisfações individuais.

A grande contradição presente no pensamento kantiano reside no fato dele *separar a cognição do juízo estético* (Eagleton, 1993: 78). O juízo estético é *uma espécie de jogo livre e agradável de nossas faculdades, uma espécie de paródia do entendimento conceitual, uma pseudocognição não-referencial que não fixa o objeto numa coisa identificável e é, assim, agradavelmente livre de restrições materiais* (id:66). O juízo estético é, ao mesmo tempo, subjetivo e universal: é subjetivo enquanto expressão de um fluxo de emoções, atribuições - ao objeto - da *harmonia de nossos próprios poderes criativos* (id: 68); é universal porquanto significa uma resposta que *qualquer indivíduo pode necessariamente experimentar* (id: 72), representando uma espécie de acordo tácito entre os sujeitos.

Apesar de dicotomizar violentamente o sujeito (só Hegel vai conseguir resgatar, relativamente, a unidade desfeita), Kant lança as bases definitivas para a compreensão do movimento de construção da ordem social burguesa com base no consenso. A harmonia que reside no juízo estético é o modelo de harmonia tanto de qualquer conhecimento empírico quanto de qualquer prática social. Considerando a Estética como paradigma, os atributos universalidade, consenso espontâneo e harmonia tornam-se objetivos latentes da ideologia social burguesa, onde o grande risco que se corre é a estetização (e conseqüente romantização) das relações humanas e da estrutura social. Kant não chega a resolver isso: caberá a Schiller avançar um pouco mais e definir melhor as bases de uma educação estética condizente com o espírito e os ideais da época.

A principal obra de Schiller sobre estética são as cartas sobre *A educação estética do homem* (publicadas pela primeira vez em 1795). Já na Carta 1, Schiller diz que *o que é dito da experiência moral vale em maior medida para o fenômeno da beleza* (Schiller, 1990: 24). Márcio Suzuki, na introdução às Cartas, afirma que *Schiller mostrará que, de um lado a estética apoia-se no modelo da moral, de outro [...] essa mesma estética corrigirá a parcialidade da visão moral contida no imperativo, dando-lhe um conteúdo e*

possibilitando sua aplicação no mundo (id: 15). Isso nos serve como ponto de partida para compreender como Schiller busca superar a desconstrutividade do pensamento kantiano e, na mesma medida, como postula a educação estética como base de construção da ordem social.

A Estética schilleriana corresponde à Hegemonia gramsciana (Eagleton, 1993: 81): Schiller postula que *para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade* (Schiller, 1990: 26). *No Estado estético, todos - mesmo quem é instrumento servil - são cidadãos livres que têm os mesmos direitos que o mais nobre, e o entendimento, que submete violentamente a massa dócil a seus fins, tem aqui de pedir-lhe o assentimento* (id: 145). A estética é a mediação necessária entre uma sociedade civil bárbara, entregue ao puro apetite, e o ideal de um estado político bem ordenado (Eagleton, 1993: 80-1).

O estado ideal de liberdade, essência desse modelo nascente de sociedade, é gestado no interior da Estética. A Estética é a fonte da moral, é o meio pelo qual pensamos e agimos criativamente, é o campo mesmo da nossa prática. Educar esteticamente o homem significa, aqui, educá-lo para construir esse Estado utópico. O Estado estético é resultado da execução da vontade do todo mediante a natureza do indivíduo. Todas as formas de representação (excetuando-se a forma estética de representação) dividem e separam a sociedade; somente o gosto permite harmonia na sociedade, pois permite harmonia no indivíduo. *Somente a beleza fruimos a um tempo como indivíduos e como espécie, isto é, como representantes da espécie* (Schiller, 1990: 144): a fruição dos conhecimentos diz respeito, apenas, à esfera da espécie, pois é um juízo universal e não posso reduzi-la ao individual; a fruição dos sentidos diz respeito, apenas, à esfera do indivíduo, pois é subjetiva e não posso elevá-la ao universal. Schiller afirma que só a beleza faz feliz a todo mundo. Ou seja, afirma-se, aí, o paradigma estético na base da construção da ordem burguesa. Entretanto, é Hegel quem vai tornar factível essa perspectiva. A grande realização de Hegel é *resolver o conflito entre o impulso do sujeito burguês para a liberdade e seu desejo por uma unidade expressiva com o mundo* (Taylor apud Eagleton, 1993: 93).

O dilema do sujeito burguês é que sua liberdade e autonomia o colocam em desacordo com a natureza, e assim, eliminam qualquer possibilidade de fundamentá-las. Quanto mais autônomo o sujeito, mais dificuldade tem de justificar sua existência. A saída encontrada por Hegel é projetar o sujeito dentro do objeto, e vice-versa, dissolvendo aquela antinomia kantiana (unidade do sujeito e do objeto no ato do juízo) e transformar a natureza e a história em liberdade.

A dialética hegeliana coloca o mundo dentro do sujeito, sob a forma de Idéia. Tudo é sujeito. O Absoluto é sujeito. *O Absoluto tem que ser um sujeito, pois, de outra forma, sofreria determinações de fora e, assim, cessaria de ser absoluto* (id: 95). Hegel tenta, definitivamente, escapar da estetização excessiva pela racionalização do real. A dialética é uma alternativa de conhecimento do mundo que reúne o rigor analítico da mente com a energia imaginativa do mundo (id: 107-8). Combinando concreto e abstrato, sensível e espiritual, Hegel reduz a arte a um nível inferior da escala das ações humanas e, ao fazê-lo, eleva a cultura como fator de coesão social. Se, em Kant, era o juízo estético que garantia

essa coesão, em Hegel é a cultura cotidiana. Isso possibilita ver, já aí, uma redefinição de Estética, desligando-a da arte e ligando-a ao cotidiano dos homens.

De fato, Hegel rejeita a Estética intuicionista e romântica de seus predecessores e, em lugar disso, postula a Estética historiosófica, subjetivada nas práticas sociais, como forma aparente (lógica) de organização da cultura. A Ética é produto de uma legitimidade espontânea nascida da identidade do racional e do real. Os valores não nascem da particularidade da vida de cada indivíduo: eles são fruto da ordem absoluta de coesão da sociedade civil, devendo ser apropriados pelos sujeitos como ordem moral que dispensa a prescrição da lei formal. O sujeito deve construir-se em acordo com a harmonia da sociedade e essa coerência é dada pela internalização (racional) do mundo (real), fazendo dessa unidade um princípio orientador que vem de dentro para fora. Seu cotidiano obedecerá a uma Estética absoluta, não intuicional, que garantirá a coesão e a harmonia da ordem social.

Enfim, não posso deixar de fechar esta primeira parte sem trazer uma citação de João Bernardo. O faço porque foi um dos primeiros autores que me projetaram concretamente nesse desafio de compreender a Estética de outra forma que não as convencionais formas de Crítica de Arte ou de Teoria da Arte. Suas falas e escritos são surpreendentes e instigadores, trazendo colocações inusitadas que, do meu ponto de vista, revolvem o terreno já tão aplainado pelo tempo teórico. Ele diz:

A arte é omnipresente. A expressão artística não é especializada e pode ter ou não um suporte exclusivo. Não existe qualquer prática que, ao mesmo tempo que suscita outras expressões, não suscite também a expressão estética, pois não há prática que não se expresse de uma maneira, e essa maneira é a estética; nem as restantes expressões ideológicas existem sem existirem simultaneamente como expressões estéticas. (Bernardo, 1991: 49)

Estética, aqui, com nítida influência da matriz hegeliana, aparece como o *espelho*, a forma, o jeito como se organiza qualquer prática. A Estética sai, definitivamente, do ambiente étéreo e intuicional e se aloja no mundo material dos homens, da produção. A Estética vem identificar-se com a Lógica. Não mais apenas com a Ética. Com a Lógica também. Ela vem como essência formal de toda prática. Deixa de ser um atributo de algum objeto ou um campo especularivo ideal. É condição essencial da existência do real, é a forma mesma da totalidade concreta.

Não tem conteúdo a priori. Seu conteúdo é o desenvolvimento das práticas, pelos sujeitos. Subjetividade e Estética identificam-se na raiz.

Por isso, o campo da Estética, aparentemente tão neutro, é pura carga ideológica. O campo da Estética é o campo da Hegemonia. Quase sou tentado a dizer que são idênticos.

Por isso, falar em Educação Estética significa falar em construção da subjetividade, em construção da ordem social por prática hegemônica. Messianismos à

parte, a Educação Estética torna-se um mecanismo ideológico de produção ou reprodução cultural e social. Tudo pode e nada pode. Só não cabe a neutralidade.

A Educação Artística presente nos currículos escolares é o instrumento por excelência para execução desse propósito. Entretanto, justamente pelo fato de seu fundamento ser, ainda, aquele modelo liberal-burguês, tendente ao Positivismo, encontra-se como que esvaziada de propósitos formativos. Sua prática, predominantemente, está direcionada ao pragmatismo da experiência artística dissociada do complexo da totalidade dos indivíduos. Cria-se a ilusão do desenvolvimento pleno do homem, da abertura de suas potencialidades, da ampliação de seu universo perceptivo mas, no entanto, tem funcionado como um excelente mecanismo de alienação. A despeito desse quadro, o discurso presente nas propostas de arte-educadores tem trazido a indicação de uma Educação Estética “comprometida”, prenhe de valores de construção integral dos indivíduos.

II

Podemos começar esta segunda parte perguntando pelo lugar que têm ocupado a arte e a Estética nos currículos de primeiro e segundo grau. Normalmente, observamos que reduzem-se às estreitas dimensões da disciplina Educação Artística. Entretanto, o que é a Educação Artística? Trata-se de um espaço para transmitir conhecimentos sobre arte? Ou, quem sabe, para instrumentalizar os alunos em uma linguagem artística? Ou é um lugar destinado a possibilitar uma leitura estética do mundo? Ou, ainda, o momento de trabalhar uma autoconsciência estética?

Em qualquer dos casos, a tendência predominante tem sido o exercício polivalente das linguagens artísticas em uma miscelânea de atividades e técnicas que pretendem “desenvolver a criatividade e estimular o aluno a exercitar a liberdade”. Na maioria dos casos, constatamos uma atitude de mera reprodução de valores ultrapassados e prática de modelos arcaicos de atividade artísticas. Proliferam os estereótipos visuais, sonoros e dramáticos; repetem-se as frases feitas sobre as obras de arte; sobrevivem as velhas e limitadas formas de entender o universo artístico. De fato, temos observado uma grande falta de orientação dessa disciplina em direção a seu objeto mais primário de trabalho: a Estética.

Tradicionalmente compreendida como teoria do belo e da beleza ou uma parte “muito complicada” da Filosofia, a Estética fica, quando muito, relegada à condição de adjetivo: diz-se que é “estética” alguma coisa que agrada o gosto. Porém, ao concebê-la dessa forma, perde-se de vista uma possibilidade bastante fértil de compreensão da realidade humana: escapa-nos a viabilidade de acesso à estética do cotidiano.

Os caminhos que percorremos todo o dia, de casa ao trabalho, às compras, pela cidade; o corte e arrumação do cabelo, as roupas, os adereços; a escolha ativa de músicas do rádio, programas de TV, livros e revistas; os rituais de romance, de amizade, de relacionamento com pais, alunos, subalternos, superiores, parceiros; as escolhas, opções, vivências e aprendizagens; enfim, nossa vida tem uma forma de ser vivida, uma

singularidade, uma identidade, uma estética! Como lê-la? Como compreendê-la? Como construí-la?

Um dos principais conflitos vivenciados na prática pedagógica do professor de arte (especialmente pelo que atua no primeiro e segundo graus) é, então, o choque entre a matriz estética construída no seu cotidiano (ao longo de toda a sua vida) e os postulados acadêmicos adquiridos nos cursos de formação. Normalmente, os valores produzidos no dia-a-dia não são reconhecidos como de natureza estética: a tendência é o enquadramento de origem acadêmico-científica, que valoriza como procedentes e dignos de reconhecimento apenas os valores canonizados institucional e historicamente.

Tal situação produz um contra-senso, especialmente se considerarmos que aqueles postulados acadêmicos serão apreendidos e apropriados por um sujeito que tem uma determinada história de vida que é, justamente, o espaço de subjetividade que organizará a forma de apreensão e apropriação. Isto é, o conjunto de valores originários da prática cotidiana é, em certa medida, determinante da sistematização do conhecimento academicamente trabalhado.

Esses componentes, de natureza subjetiva e singular, são fundamentais no processo de formação (inclusive profissional) do indivíduo. Não que os dados objetivos e os Universais não tenham sua importância: pelo contrário, eles são traços marcantes e determinantes do espaço conceitual, definidores da prática institucional; provêm de um exercício de consensualidade especialmente acadêmico, que configura a dimensão da coletividade possível e necessária à constituição da totalidade em que se insere o sujeito. O sujeito somente existe enquanto imerso na rede da coletividade (Bernardo, 1991). Ele não é isolado, descolado dos outros sujeitos. Sua subjetividade não está nele mesmo, nem é dada pelos seus interlocutores, nem por uma objetividade que o define. O sujeito se faz na tensão relacional que se realiza enquanto prática. Ser sujeito é ser sujeito-em-prática, é realizar-se na ação concreta. Sua subjetividade não é um conceito, ainda que sua prática venha a ser um clichê; sua subjetividade é justamente o movimento de reorganização, singular e constante, do caos das práticas sociais (Guattari, 1992 e Deleuze, 1992). Sua singularidade é produzida pela dinâmica de perpétua recolocação de si no interior das práticas que o envolvem. Pretender que haja um paradigma primário, um condicionante da performance, é fazer sucumbir o sujeito sob o peso da instituição; pretender a liberdade do sujeito em autodeterminar-se é, por outro lado, fazer perecer uma dimensão de coletividade sob a força do indivíduo. As práticas são, sim, determinantes das subjetividades. Contudo, não significa dizer que o sujeito é mecanicamente determinado. Trata-se, como já afirmei, de situações interativas entre sujeitos e instituições que, por um lado, enquanto *situações*, têm condições concretas de regulação que interferem objetivamente e, por outro lado, enquanto *individualidades* dadas, consistem em autonomia possível, potencial.

Assim, a construção de um projeto pedagógico (de qualquer projeto, aliás) supõe a investigação dos mecanismos e conteúdos de auto-referência do sujeito. Uma via privilegiada para essa investigação é a via da interdisciplinaridade, uma vez que ela consiste em uma prática de natureza interativa que supõe a autopoiesis (no sentido do autoposicionamento de si na prática concreta, ação resultante de um comprometimento de si

consigo) e a parceria (como partilha interativa e intencional de uma abertura construída pelas partes envolvidas).

Como esse é um trabalho raramente feito, minha reflexão visa justamente encaminhar um exercício investigativo dos referenciais estéticos cotidianamente construídos pelos professores de arte, bem como construir um suporte teórico para possibilitar a profundidade e densidade da análise reflexiva.

Nesse sentido, é necessário, em primeiro lugar, grande cuidado com o rigor teórico, com o conhecimento em arte. Há que controlar para que não se caia num empirismo ou num espontaneísmo exagerados (resultados bastante comuns em exercícios especulativos com grupos heterogêneos e ávidos por resultados em um tempo reduzido). A preocupação em consubstanciar teoricamente uma proposta visa justamente proporcionar consistência ao trabalho. O rigor aparece, aqui, no sentido da consolidação dos componentes fundamentais de cada campo primário (cada território subjetivo e disciplinar): conhecimento, teoria, erudição, estatuto epistemológico, profundidade, dinâmica (Fazenda, 1991). O rigor refere-se à autoridade do profissional no exercício de produção da identidade de cada disciplina. Ele é a possibilidade de identificação de traços elementares em cada domínio. Em suma, há que assumir a objetividade possível e necessária ao trabalho. Assumi-la e garanti-la, sem deixar tudo cair num reducionismo à opinião e ao gosto pessoais.

Por outro lado, está presente a preocupação com a configuração concreta do objeto de trabalho: a delimitação de campo e a forma da abordagem asseguram a precisão necessária ao recorte disciplinar que caracteriza a investigação em Educação Estética. Evidentemente, há a necessidade da disciplina trabalhar com algumas aberturas. Isto é, ao configurar seu *objeto*, deve pensá-lo mais amplo e potencialmente maior do que o que ela mesma pode captar; ao praticar o *método*, deve considerá-lo como uma estratégia circunstancial não excludente de outros caminhos (ainda que aparentemente contraditórios); ao repertorizar seus *domínios*, deve concebê-los como um recorte, um aspecto de uma realidade maior. Dessa forma poderemos trabalhar interdisciplinarmente, isto é, simultaneamente fazer o exercício da verticalidade e da horizontalidade em cada linguagem ou disciplina e, ao mesmo tempo, proporcionar a construção de zonas de fronteira entre elas. Trata-se de estabelecer limites no sentido da demarcação, da territorialização possível em cada movimento de produção daquela identidade. Limite como fronteira, como ponto de contato com um outro campo, igualmente construído na prática. Não como muralha ou barreira. Ao contrário: como demarcação virtual de um campo que se realiza na prática concreta.

No primeiro momento, considerando a heterogeneidade, é cabível uma discussão conceitual sobre interdisciplinaridade, uma vez que as concepções que vêm sendo difundidas, geralmente, reduzem a interdisciplinaridade à integração ou globalização de conteúdos. Pode ser discutida a natureza da relação que se estabelece entre os diferentes campos disciplinares envolvidos num projeto interdisciplinar, a *interação*. E isso é diferente da integração: não são disciplinas avizinhas, *de braços dados*, acompanhadas, trabalhando em torno de um objetivo ou objeto comum, apenas (quando isso ocorre, a

tendência é a disciplina que tem mais afinidade com o objeto tornar-se hegemônica). Não se trata de um acordo mútuo de divisão de trabalho ou de comunhão de objeto. Trata-se, sim, de uma permeabilidade trabalhada *entre* as disciplinas (id, ibid). Há que promover um fluxo contínuo, de dupla mão, entre elas, garantida sua diferenciação e autonomia. O pressuposto, para isso, é a relativa insuficiência de cada uma e sua complementaridade potencial, considerando a *abertura* entre elas. Cada linguagem ou disciplina é um campo definido que entra em contato com outro em função da necessidade de expansão de seu domínio e sua possibilidade. *Expansão*, do ponto de vista da insuficiência original de cada uma dar conta de uma realidade concreta em constante movimento; *possibilidade*, do ponto de vista da potência, do poder de cada uma, em termos de força e movimento intrínsecos.

A polivalência (tanto na educação em arte quanto na educação infantil) consiste num processo de dissolução das fronteiras e, comumente, no condicionamento dos estatutos epistemológicos dos campos envolvidos a uma ordem unificadora e reducionista. A polivalência é um processo de homogeneização das disciplinas e dos indivíduos na medida que pasteuriza a prática de diferentes postulados sob a hegemonia de um paradigma único ou resulta do trânsito aparentemente aleatório e eclético entre atividades e conceitos arranjados por conveniência. Um dos traços mais característicos da polivalência é o *laissez-faire* da prática, gerado pela falta de compromisso e resultando em uma leviandade de processos e produtos. De modo geral, identifica-se a polivalência a um movimento resultante da sobreposição excessiva da instituição ao indivíduo, a partir da disseminação de uma falsa noção de liberdade individual no desenvolvimento de seu projeto: o profissional, julgando-se autônomo, acaba lançando mão de prescrições fortemente engravadas em seu repertório, sem as devidas análise e crítica, e procede de modo a reproduzir os processos de homogeneização a que vem sendo submetido constantemente na ordem capitalística da qual faz parte primariamente.

No limite possível cabe, igualmente, discutir a característica do resgate do velho no novo: se um projeto interdisciplinar tem essa radicalidade e esse comprometimento que pretende ter, ele encaminha para o novo (id, ibid). Mesmo o que é velho, nesse caso, traduz-se em novo na medida que é recuperado numa nova ordem. A interdisciplinaridade encaminhada para a invenção, para a autenticidade. Não há mais lugar para o *mesmo*. É o outro, é o novo, é a inovação que resulta desse movimento profundo. Assim, entende-se a recorrência não como transplantação conceitual ou como repetição ou como reprodução mas como re-significação dos elementos que podem ser recuperados histórica e contextualmente. Aqui faz-se necessário recorrer à idéia de que a interdisciplinaridade é uma prática, uma atitude. Novamente, lanço mão da idéia do sujeito-em-prática reordenando constantemente o caos à sua volta: seu processo de heterogênesse supõe a reavaliação permanente, a re-significação. A reincidência de condutas é aceitável quando resulta de deliberação e autonomia. Por isso, o *velho* e o *mesmo* tornam-se no *novo* e no *outro*.

A transgressão de tudo que temos como estabelecido é uma via a ser assumida; de certa forma, planejar a interação e romper com os modelos tradicionalmente postulados para a ação. Estabelecer uma relação seguindo os parâmetros concretamente postos por

cada novo grupo; não seguir passivamente os modelos academicamente postos como “corretos” por uma ou outra fórmula disciplinar. A ação interdisciplinar é, por sua própria natureza, um ato clandestino que se dá em função da ruptura que se faz com o paradigma tradicional, em função da ruptura com o fechamento típico das especialidades (Faure, 1992). Por si só, cada linguagem ou disciplina tende a manter-se fechada em seus domínios e sancionar qualquer forma de desvio. Por si só, cada uma tende a ser rígida e intransigente, não admitindo como pertinente nenhuma estratégia diferente dos caminhos estabelecidos como lógicos em sua matriz epistemológica. Entretanto, a prática interdisciplinar vai romper com os paradigmas postos a priori. E não vai postular nenhum outro. Trata-se de exercitar o movimento expansivo no sentido de abrir possibilidades de prática para além dos limites das regras e normas pré-estabelecidas. As condições objetivas e subjetivas das práticas são dimensionadas pela própria prática: a relação que estabelecemos é a única matriz efetivamente disponível para o projeto que nos pomos.

Ajudar-se parece uma saída possível e adequada ao tipo de constatação que se faz. E essa decisão exige colocar-se, como ponto de partida, a humildade, no sentido da disponibilidade, do pacto de não agressão. A expansão de cada campo não deve se dar pelo aniquilamento do território vizinho. Ao contrário, a criação de uma zona de fronteira implica o exercício de uma relativa tolerância e abertura no sentido da receptividade e da construção coletiva. O trabalho interdisciplinar não tolera a competição entre disciplinas, o paroquialismo ou o imperialismo disciplinar (Proust, 1993). Por outro lado, cada grupo ou cada indivíduo envolvido deve trabalhar no limite de sua especificidade, garantindo a coerência e a determinação do trabalho.

Um ponto que aparece, aí, é o fluxo entre expectativa e possibilidade. Pode-se analisar a tensão que existe entre o desejo e a possibilidade como uma relação conflituosa e dinâmica que é vivida justamente explorando o conflito e assumindo o movimento. Não há lugar para a certeza e para a previsibilidade linear e contínua. O exercício do desejo e da possibilidade, combinados, leva à construção do projeto e à incerteza (cuja vivência traduz-se em abertura à surpresa). *Projeto* no sentido da intencionalidade, do comprometimento político. A atitude interdisciplinar não é espontânea, não é leviana, não é *laissez-faire*. Ao contrário, deve ser entendida como prática de uma intenção, uma vontade, um desejo, pautada em um projeto claramente definido, comprometido com uma nova forma de conhecimento. *Surpresa* em termos de abertura e perplexidade. Se o caminho é a transgressão e a ruptura com os paradigmas, fica claro que estamos descartando a presença de elementos objetivos absolutamente determinantes da prática. Logo, de certa forma, temos o caminho de entrada mas não sabemos como vai terminar (se é que termina). O começo é dado justamente pelo *projeto*. Entretanto, a *surpresa* devida ao *como* as coisas vão se arranjar é inevitável. Neste caso, a abertura e a perplexidade são traços definitivos dessa prática.

Outro ponto que surge é a relação de parceria (Fazenda, 1991). Num trabalho interdisciplinar, trabalha-se na construção da identidade *de cada* grupo, na auto-construção e no esclarecimento e na materialização de traços genuínos e peculiares. Questiona-se qualquer estereótipo que apareça, bem como qualquer postura amorfa ou “em cima do

rumo". Posicionamentos são fundamentais. A parceria é entendida como partilha solidária. Já falei em abertura, em humildade, em compromisso e tudo isso é suposto da *parceria*. As zonas de fronteira são lugares de compartilhamento de espaço e de tempo. A permeabilidade dos limites implica na criação de vínculos não apenas epistemológicos: há vínculos éticos, vínculos estéticos e vínculos políticos que se estabelecem entre os campos e entre os pesquisadores (Guattari, 1992). A interdisciplinaridade só é possível na medida que esses laços são estabelecidos. E a *parceria* só é possível se cada um tiver a posse de si, a partir dos processos de subjetivação e do rigor das construções de identidades. A *parceria* é condição imprescindível do trabalho interdisciplinar. De outro lado, isso não quer dizer simbiose. A *sopa disciplinar* deve ser evitada. E isso é possível na medida que se resguardar um espaço de silêncio, de espera e de reestruturação. A interdisciplinaridade, é, também, de certa forma, um trabalho solitário: não o sentido do isolamento, do abandono; ao contrário, no sentido do recolhimento e do resgate de si. A subjetivação implica um movimento de interiorização que caracteriza e reforça aquela definição da autonomia possível. Trata-se de uma solidão construtiva, expansiva.

Trabalhar o resgate de si, o rigor, os limites, o compromisso, a parceria, implica a construção de uma singularidade no sentido da definição de uma marca autêntica e muito peculiar, fiel a si. O ponto de chegada (sempre provisório) desse processo de subjetivação é a singularidade. Não é a individualidade fechada, não é a identidade estanque, não é a cristalização: é a definição de uma prática em prática, é a construção de uma performance que se dá na própria ação. Por conseqüência, o outro lado da questão é o aparecimento das diferenças. A heterogeneidade contra a homogeneidade. Decorrência quase óbvia da prática interdisciplinar, a diferenciação e a diversificação são saudáveis e necessárias. São a garantia da sobrevivência aos processos de homogeneização, tão freqüentes ainda hoje. À medida que o *mesmo* é rejeitado, aparece o diferente, o *outro*. A interdisciplinaridade é um movimento de heterogênesse, de resgate e valorização das diferenças produzidas nos processos de subjetivação. Os paradigmas não são, simplesmente, descartados: são retirados de sua posição de determinantes *a priori* das práticas, apropriados pelos sujeitos (cuja referência fundamental é sua própria condição de sujeitos-em-prática, no seio de uma ordem coletiva) e praticados considerando a tensão nascida entre essa referência dos sujeitos e os valores intrínsecos à natureza dos paradigmas.

Enfim, sempre podemos optar por uma saída conceitual tratando, por um lado, a interdisciplinaridade como *objeto* (por exemplo, investigando a prática de grupos que desenvolvem trabalho de natureza interdisciplinar ou investigando a produção teórica sobre interdisciplinaridade ou, ainda, fazendo revisão de literatura, enfim). Por outro lado, podemos tratá-la como *método*, investigando formas de superar a fragmentação do conhecimento, formas de combater o imperialismo disciplinar ou, mesmo, investigando alternativas de construção coletiva de conhecimento. Digo, contudo, que, em ambos os casos, a abordagem é insuficiente. Tratam-se de duas vertentes especulativas que tendem a limitar a interdisciplinaridade a mais um fenômeno de massa, mais uma estratégia alternativa a ser enfileirada com os demais postulados teóricos que tentam apontar caminhos de saída para a crise do conhecimento sem, no entanto, tocar o cerne da questão.

O que proponho é vivê-la como questão epistemológica mais radical, isto é, como atitude, como prática, como um anti-paradigma, transgredindo a própria epistemologia. Por ser prática, é prática de alguém, num determinado lugar, num determinado tempo, em conjunto com determinadas pessoas e instituições. Ou seja, é prática de um sujeito concreto. Supõe, portanto, a ausência de um limite paradigmático, consciente ou inconsciente adotado, que conduza *a priori* o movimento subjetivo. Trata-se da re-oclocação dos paradigmas como procedimentos ou postulados definido por um *projeto* e por um *compromisso* que o sujeito faz consigo. A subjetivação aparece como o exercício da singularização, da construção da heterogeneidade a partir da conquista da autonomia possível, enquanto que o paradigma (em sua concepção tradicional) aparece como uma espécie de camisa de força, de construto ideológico que condiciona o modo de pensar, o modo de sentir e o modo de agir dos sujeitos. Logo, a inversão é fundamental: ao heterogeneizar-se, o sujeito apropria-se de si e do paradigma, exercitando um duplo movimento de subjetivação e objetivação concretos.

A experiência da Educação Estética traz, em primeiro lugar, a marca do compromisso. Não é possível fazer Estética em cima do muro; é fundamental o comprometimento político. Consigo mesmo, com um novo estado de coisas, com a coletividade, com a conquista da vontade subjetiva e da autonomia, com um projeto de mundo que altera o estado de coisas no sentido da auto-construção da subjetividade no sujeito. A leviandade, a pieguice, o espontaneísmo, a gratuidade, a catarse não têm lugar aí, uma vez que representam fatores de homogeneização. O traço mais fundamental da Educação Estética, nesta perspectiva, é consistir em *atitude*, em performance construída pelo sujeito-em-prática. A interdisciplinaridade é uma prática de resistência à homogeneidade e à ortodoxia típicas do processo de manutenção das estruturas capitalistas das práticas sociais cotidianas. E a Educação Estética, tomada nesse ponto de vista, consiste num movimento simultaneamente horizontal e vertical estabelecidos entre os sujeitos, as artes, a cultura, enfim, um grande movimento de varredura da totalidade que nos faz e nos proporeizna sentido.

Obrigado.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- BERNARDO, João. **Dialética da prática e da ideologia**. São Paulo/Porto, Cortez/Afrontamento, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações 1972-1990**. (*Pourparlers, 1972-1990* - trad. Peter Pál Pelbart). Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. (*The ideology of the aesthetic* - trad. Mauro Sá Rego Costa). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo, Loyola, 1991.
- FAURE, Guy. **A constituição da interdisciplinaridade** In **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, (108), jan-mar 1992.
- FEHER, F. et alii. **Dialéctica de las formas: el pensamiento de la escuela de Bdepest**. (trad. Montserrat Gurgui). Barcelona, Península, 1987.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético** (trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). Rio de Janeiro, Editora, 1992.
- HEGEL, Friedrich. **Estética: o belo artístico ou o ideal**. (trad. Orlando Vitorino). 3.ed. Lisboa, Guimarães, [1983].
- _____. **Princípios da filosofia do direito**. (trad. Orlando Vitorino). 4.ed. Lisboa, Guimarães, 1990.
- KANT, Emmanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. (Critik der urteilkraft und schriften - trad. Valério Rohden e Antônio Marques). Rio de Janeiro, Forense, 1993a.
- _____. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. (Beobachtungen über das gefühl des schönen und erhabenen - trad. Vinícius de Figueiredo). Campinas, Papirus, 1993b.
- PROUST, Joëlle. **A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas** In **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, (113), abr-jun 1993.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem - numa série de cartas** (*Über die aesthetische erziehung des menschen - in einer reihe von briefen* - trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki). São Paulo, Iluminuras, 1996.

JOGOS TEATRAIS

Uma abordagem para a peça didática de Bertold Brecht

Ingrid Dormien Koudela

Doutora em Artes
Departamento de Artes Cênicas
Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo

Abstract:

The Theater Games from a Brazilian view seeks to delineate propositions based on the theory of genesis of play and imitation in childhood. The development of the 'symbolic function' legitimates the aesthetic experience as a category of knowledge and as an important learning procedure. The Brechtian model of action as a collective aesthetic act - proposal for a socio-aesthetic methodology in teacher training.

Quero iniciar historicizando a publicação de IMPROVISACÃO PARA O TEATRO (Spolín, 1979) que tem no Brasil uma grande penetração. Minha tradução e de Eduardo Ainos resultou de um projeto de estudos na ECA. Hoje em sua terceira edição, sua inclusão em bibliografias de cursos universitários atesta a contribuição que vem exercendo na formação de professores.

Muitas oficinas foram organizadas para introduzir os Jogos Teatrais que constituem uma anti-didática que suscita uma questão. Como ter uma ação planejada, se queremos liberdade de ação? O que é criação, se ela pressupõe sempre algum sistema ou ordem?

Em JOGOS TEATRAIS (Koudela, 1984), meu objetivo foi buscar a fundamentação teórica para os experimentos práticos desenvolvidos naquele momento em São Paulo com crianças e jovens em escolas e outros locais de aprendizagem. Tendo como obras de referência Susanne Langer e Jean Piaget, o objetivo era discutir a importância do Teatro & Educação.

O caráter único da arte é defendido por Langer que propõe haver duas formas de conhecimento através das quais o indivíduo compreende o mundo. Essas são as formas “discursiva” e a “não-discursiva” (Langer, 1970). A forma discursiva do conhecimento é caracterizada pelo método científico, pela lógica e por aqueles campos de indagação que procedem através da linguagem verbal e escrita. A arte fornece o outro código de conhecimento.

A definição de arte como “a criação de formas simbólicas do sentimento” (Langer, 1971) é especialmente útil porque propõe uma definição de criatividade que provém de uma abordagem estética. Dentro de um ponto de vista puramente psicológico, a expressão espontânea dos sentimentos permanece no campo da experiência real, enquanto Langer aponta a “função simbólica” como caminho para um processo de conhecimento. A arte não é uma extensão da vida mas significa uma outra compreensão da realidade, que nenhuma outra área pode fornecer.

Ao lado desse exame sobre a função do símbolo na arte, era necessário estudar seu desenvolvimento no comportamento da criança. Nesse sentido, a Psicologia Genética foi de grande auxílio, na medida em que a “função simbólica” é aplicada na sua gênese na infância e pode ser diretamente relacionada com o jogo e a imitação (Piaget, 1975).

Estes fundamentos teóricos ajudaram a estabelecer a diferença entre ‘Jogo Dramático’ (Dramatic Play) e ‘Jogo Teatral’ (Theater Game). Nesse momento (a década de setenta), o acento do Teatro & Educação era muitas vezes baseado em um conceito de espontaneidade compreendido como um processo de *laissez faire*. Em JOGOS TEATRAIS discute O JOGO DRAMÁTICO INFANTIL (Slade, 1954) e ‘Creative Dramatics’ (Ward, 1947) e estudos americanos (Shaw, 1968) que me ajudaram a estabelecer uma visão crítica.

Não pude encontrar nesses movimentos uma definição de Teatro como um processo específico de conhecimento nem a discussão de princípios para uma educação estética sobre os quais essa linguagem artística estivesse fundamentada. Como consequência, era estabelecida uma dicotomia entre Teatro e Criatividade. Quando havia menção ao Teatro, ele era geralmente concebido de forma abstrata ou através da negação de modelos tradicionais de teatro no escuro.

A “justificativa contextualista” (Eisner, 1972) para o ensino das Artes Plásticas também podia ser aplicada para o Teatro & Educação na década de setenta.

Os objetivos educacionais estavam ancorados na maioria das vezes na dimensão psicológica do processo de aprendizagem. Conteúdos específicos do Teatro eram substituídos, na maioria das vezes, por objetivos educacionais amplos que poderiam ser atingidos por qualquer outra disciplina do currículo escolar.

No sistema de Jogos Teatrais era por outro lado possível divisar a construção de uma experiência estética onde longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o jogador se torna o artesão de sua própria educação, a qual é produzida livremente por ele mesmo, embora dentro dos parâmetros de articulação de uma linguagem artística.

Os Jogos Teatrais são baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo e fornece o Ponto de Concentração (Foco). As regras do Jogo Teatral incluem a estrutura dramática (Onde/Quem/O que) e o objeto (Foco) estabelecido através de acordo de grupo.

Com o objetivo de ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema proposto pelo Jogo Teatral, Spolin sugere a técnica da “Instrução”, que são enunciados diretos criados pelo coordenador enquanto o jogo está em andamento. Através das instruções os jogadores são encorajados a manter a atenção no Foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de intervenções do coordenador que é “os olhos e os ouvidos da platéia”.

No sistema de Jogos Teatrais a platéia é sempre presente. O jogador atua no aqui/agora e sabe que está estabelecendo um sistema de comunicação com a platéia. Existe um processo de auto-percepção no ato de jogar mas também a percepção simultânea dos parceiros e da platéia.

Essa estruturação das ações lúdicas permite a transição do Jogo Dramático (jogo de faz-de-conta) para o Jogo Teatral. Através da participação nos Jogos Teatrais o comportamento é descentralizado em seus aspectos intelectual, social e afetivo.

Durante o “Primeiro Congresso Mundial de Teatro na Educação”, realizado em Porto/Portugal em 1992, a discussão sobre a importância do texto em processos de Teatro na Educação foi uma preocupação chave com uma gama de posições a respeito de sua utilização. Se em um extremo estava a noção de que a Literatura pertence a um campo de estudo específico, o outro extremo solucionava a questão posicionando a forma de arte do Teatro e o processo de ensaio como modelo para o ensino do teatro. Minha proposição é que existem entre esses extremos uma série de procedimentos que podem ser explorados. Daí a necessidade de nos determos em uma análise da peça didática de Bertolt Brecht.

O JOGO COM A PEÇA DIDÁTICA

Em reflexões teóricas no final da década de vinte, Brecht propõe a superação da separação entre atores e espectadores através da “mudança de função” do Teatro.

Distanciando-se do Teatro como um “Apparat” (mídia) busca um novo público, fora da instituição teatral tradicional: alunos em escolas e cantores em corais.

A peça didática é endereçada diretamente ao leitor na medida em que este passa a ser o ator/autor do texto.

Quando Brecht traduziu o termo 'Lehrstück' (peça didática) afirmou "...o melhor equivalente em Inglês que consigo encontrar é LEARNING PLAY". A ênfase é colocada na atitude ativa no processo de aprendizagem, se partirmos da oposição entre LEHREN (to teach/ensinar) e LERNEN (to learn/aprender).

A tradução para o inglês também mostra a preocupação de Brecht com o princípio de jogo nesta nova tipologia em sua dramaturgia. A peça didática se diferencia da 'peça épica de espetáculo', que exige a arte da interpretação.

Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes. A peça didática ensina quando nela se atua e não através da recepção estética passiva. "Não há necessidade de platéia, embora o espectador como tal possa ser naturalmente utilizado". Brecht considerava as peças didáticas como exercícios de aprendizagem através do jogo.

Ao dar uma importância tão grande ao didático, Brecht relacionou essa nova tipologia dramática à Pedagogia e como resultado iniciou uma controvérsia na avaliação da peça didática que inicia na década de trinta e vai até os dias de hoje.

A busca de um método que busca unir o texto com a experiência sócio-estética através da Pedagogia do Teatro coloca a peça didática como uma proposta de vanguarda que persegue a "prática estética coletiva". Nessa prática, os aspectos sócio-políticos não podem ser aplicados por exclusão de uma estética da performance. Por outro lado, a ênfase não pode ser colocada em uma estética imanente.

O conceito de "modelo de ação" (Handlungsmuster) resulta diretamente do trabalho teatral de Brecht entre 1928 e 1934. Em textos teóricos sobre a peça didática, Brecht argumenta que através dela são propostos "modelos altamente qualificados". Estes modelos foram criticados como estruturas esquemáticas quando é justamente esta aridez que possibilita aos jogadores alterar e inserir conteúdo dramático próprio. Dessa forma, as estruturas das peças didáticas geram método, tornando-se modelos para investigar e estudar a relação dos jogadores com a vida social.

O conceito de "modelo de ação" é usado por Brecht de diferentes formas. Ele será perseguido aqui em duas direções nas quais se torna relevante a partir de um ponto de vista estético que pode ser relacionado com processos de aprendizagem:

- "modelo" como uma construção estética coletiva a partir de um processo de investigação sobre as relações dos homens entre os homens

- "modelo" como um texto que é objeto de imitação crítica

A construção estética tomada possível pelo "modelo de ação" propõe questões didáticas em muitas direções. Uma primeira questão que surge é sobre a educação do educador. Como pode ser introduzida a prática com a peça didática?

Esta questão se reveste de uma dupla complexidade, já que estamos lidando por um lado com a formação de professores/coordenadores de jogo e, por outro, com grupos (classes) e platéias em diferentes locais de aprendizagem (escolas, centros culturais, etc.)

O conceito de "modelo de ação" vai nos ajudar a esclarecer a prática educacional. O trabalho pedagógico e didático desenvolvido com o grupo de formação pode conduzir para a performance de um ato estético-coletivo que é praticado com a participação da platéia de jovens.

Essa articulação do processo didático-pedagógico do grupo de formação em seu ambiente de trabalho segue o objetivo de um ensino a partir de projetos onde a prática estética torna possível um processo sócio-interativo que libera a produtividade dos participantes.

Minha pesquisa sobre o JOGO DE APRENDIZAGEM (Koudela, 1990) me levou a introduzir no processo de Jogos Teatrais pequenas unidades dos "modelos de ação" de Brecht (às vezes fragmentos de algumas linhas) - um procedimento permitido pelo caráter épico dessa dramaturgia, que pode ser cortada com a tesoura. A situação problema nasce do "modelo de ação". Os jogadores ativamente procuram respostas dentro de certos parâmetros, atualizando a sua relação com a vida coletiva, inserindo conteúdo dramático próprio.

Ao usar a peça didática como modelo, os jogadores podem examinar problemas do seu dia a dia, iniciando um processo de investigação que irá permitir a análise de contradições sociais. Além disso, os jogadores conquistam a compreensão dos rituais diários de manipulação social. A peça didática torna-se um meio para a investigação das relações sociais e dos conflitos, fracassos e lutas no cotidiano. A distinção, na peça didática, entre aquilo que é frutífero socialmente, de um ponto de vista pedagógico, só pode ser decidido por aqueles que participam do experimento estético.

Os modelos de ação de Brecht podem ser abordados de inúmeras maneiras, dependendo dos objetivos do trabalho a ser realizado e da idade do grupo. Uma vez que o processo de aprendizagem com o texto tenha ajudado a identificar um conflito social, a estrutura do texto pode ser abandonada, se os jogadores quiserem atuar espontaneamente, sem ficarem restritos ao texto de Brecht. Às vezes, ao deixar o texto de lado, o Jogo Teatral cresce em intensidade. Ainda assim, é recomendável voltar para o texto pois haverá sempre inúmeras novas descobertas.

Nesse trabalho em grupo, o jogo deve ser orientado pela proposição de problemas e governado por um objetivo coletivo, de investigação, buscando-se a superação de comportamentos egocêntricos e subjetivismo individual. A avaliação reflexiva permite que a investigação nasça do modelo de ação. A atividade do leitor se torna ativa, na medida em que se espera que ele se torne o atuante/autor do texto. Dessa forma, as estruturas do modelo de ação são transformadas em um meio de teatro improvisacional que emerge como experimento sócio-estético.

Levando em consideração o desenvolvimento do Teatro na Educação hoje, e construção do ato estético coletivo abre uma larga gama de questões para a pesquisa prática, já que apresenta a possibilidade de ultrapassar a dicotomia entre Didática versus Estética, oferecendo oportunidades para a integração entre o grupo de formação

e o seu público. *Last but not least*, o ato estético coletivo é uma proposição para a transformação do Teatro e das relações dos homens entre os homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EISNER, Elliot. **Educating Artistic Vision**. N.Y.: Macmillan, 1972.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. S.P.: Ed. Perspectiva, 1984.
- **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. S.P.: Ed. Perspectiva/Edusp, 1990.
- **Um Vôo Brechtiano**. S.P.: Ed. Perspectiva/FAPESP, 1991.
- LANGER, Susanne. **Ensaíes Filosóficos**. S.P.: Ed. Perspectiva, 1970.
- **Filosofia em Nova Chava**. S.P.: Ed. Perspectiva, 1971.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. R.J.: Zahar, 1975.
- **O Julgamento Moral na Criança**. S.P.: Mestre Jou, 1977.
- **A Psicologia da Criança**. S.P.: DIFEL, 1982.
- SHAW, Ann Marie. "The Development of a Taxonomy of Educational Objectives in Creative Dramatics in the United States based on selected writings in the field". Doctors Dissertation at Columbia University, 1968.
- SLADE, Peter. **Child Drama**. University of London Press Ninth Impression, 1973.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. S.P.: Ed. Perspectiva, 1979.
- **Theater Games for Rehearsal**. A Director's Handbook. Northwestern University Press. Evanston/Illinois, 1986.
- **Theater Games for the Classroom**. A Teacher's Handbook. Northwestern University Press. Evanston/Illinois, 1986.
- **Theater Game File**. Northwestern University Press. Evanston/Illinois, 1975.
- WARD, Winifred. **Playmaking with children**. N.Y.: Appleton-Century Co. Inc., 1947 First Edition.

ENSINO DE ARTE: **alguns pressupostos e um** **pensar sobre suas concepções**

Mirian Celeste Martins

Mestre em Artes
Professora da UNESP-Instituto de Artes e do Espaço Pedagógico
Assessora da Secretaria de Estado de Educação/SP

Inicialmente queria celebrar o fato de estarmos juntos neste Congresso da FAEB e ao mesmo tempo lembrar de muitos educadores que também gostariam de estar aqui.

Ao pensar o caminho de minha fala, frente ao tema proposto, muitas possibilidades e impossibilidades se apresentaram. Não posso falar pela América Latina, nem vou discutir a nomenclatura: arte-educação ou educação estética. O que constato e quero refletir aqui com vocês é que vivemos um novo tempo pedagógico. Um tempo que nos instiga a sair de nosso casulo de arte-educadores e de buscar referências também em outras áreas. Um tempo que nos desafia a refletir sobre o homem, sobre as concepções de educação e sobre a postura do educador. Não são questões novas, mas se colocam de uma forma que tem andado distante de nossa prática de sala de aula. Há muito discurso, muitas ações politizadas, mas nossa práxis nem sempre espelha/reflete estas questões. E meu desejo é uma fala mais próxima da escola do que dos tratados sobre ela.

(Ver figura 1 no Anexo **ILUSTRAÇÕES**, p. 100)

Steimberg e seu desenho de um grupo de pessoas pode nos alertar sobre como as referências pessoais e culturais provocam nossa leitura.. Atribuímos significados a ele independentemente de o estarmos vendo pela primeira vez. Steimberg fala de gente! E, com

linhas e formas nos instiga a pensar em situações, em personalidades diferentes. Podemos até imaginar as falas que ali acontecem entre os vários grupos.

Como qualquer obra, este desenho de Steimberg pode evocar uma multiplicidade de significados. E quero privilegiar duas significações específicas: Só é possível atribuir significado porque somos leitores de signos e somos produtores também. O homem é um **ser simbólico**, muito além daquele "homem racional" que aprendemos na definição que nos ensinaram. Entre a realidade e o homem há um longo caminho de interpretação, aninhado na cultura e em nossas experiências mais subjetivas. Por outro lado, o foco de Steimberg neste desenho nos leva a pensar nas relações sociais. Em nossa leitura espelhamos o que sabemos destas relações, fruto de nossa experiência com os outros. O homem é um **ser social**. Construimos conhecimento em grupo. É no grupo que percebemos o que sabemos e o que ainda não sabemos. (Na medida que leio e discuto com vocês aqui, posso aferir se o meu pensamento foi operacionalizado por uma fala adequada, e mais ainda, poderei perceber mais elementos, ampliando o que pensei com meus "socius internos", como diria Wailon. Isto acontece comigo, com vocês, em cada momento em que estamos com o outro, fisicamente ou em falas internas onde também nos apropriamos de relações sociais.)

É sobre estes dois focos que pretendo refletir sobre as concepções de educação, sem o rigor das teorias que as fundamentaram, mas priorizando as posturas envolvidas em cada uma delas.

1.

Uma fotografia retirada de *Arte e Ilusão*, de Gombrich pode nos identificar um tipo de concepção de educação. Na escola vitoriana, em 1903, todas as crianças copiavam um desenho, reproduzindo uma folha única, com o mesmo ritmo, sem qualquer variação. Mas os desenhos mimeografados de hoje ainda indicam que esta ação repetitiva não está superada.

(Ver figura 2 no Anexo **ILUSTRAÇÕES**, p. 101)

A foto nos remete à uma concepção de educação autoritária. Nesta concepção encontramos professores que tem seu planejamento pronto há anos. Os conteúdos estão definidos e devem ser transmitidos aos alunos. A tarefa destes é dar respostas iguais, seja nos questionários que encerram cada unidade trabalhada, seja nas pinturas iguais de um desenho mimeografado, ou nas margens rígidas em cada folha. A preocupação é com a disciplina, mais do que com o conhecimento, pois é através do respeito "medroso" ao professor que o conhecimento será transmitido. Há silêncio, mas é um silêncio de omissão, de apatia, de desinteresse de um sujeito que viaja para muito além das fronteiras da sala de aula.

A aprendizagem é avaliada, aqui, pela memorização dos conceitos e pela obediência às regras. Repetem-se convenções estéticas/artísticas como o jeito "certo" de desenhar alguma coisa, as regras para "parecer real", a perspectiva renascentista como a única possibilidade de criar ilusão de profundidade, a cópia de modelos, etc. A busca da homogeneidade é a força propulsora. Exercícios iguais, pastas iguais, cadernos encapados

iguais, e, se possível, atitudes iguais. O que não é igual é desordeiro e precisa entrar "nos eixos".

A concepção de arte, neste enfoque "autoritário" de educação, privilegia a representação figurativa, fiel à realidade. O foco do ensino de arte está no processo de ensino/aprendizagem de técnicas. Seu objetivo é levar o aluno a se expressar através de seu uso "correto". E há uma demanda para "engordar" a pasta de artes, para aprender regras de perspectivas a fim de "desenhar bem", regras para encenar, para a "boa dicção", para ensaiar textos, poesias, músicas para as apresentações nas festas de final de ano ou datas cívicas.

As imagens que ilustravam a matéria são consumidas, mas não lidas de fato. O professor "ensina" o que a obra quer transmitir, baseado em leitura dos teóricos que já leu. O trabalho sobre determinadas obras é imposto e seguindo por questionários rígidos, freqüentemente repetidos. A ação expressiva proposta fica presa à releitura de obras, nem sempre escolhidas de acordo com objetivos claros. O emprego de meios contemporâneos como xerox, computador, instalações, vídeos, etc, às vezes apenas camuflam o autoritarismo. Pode-se utilizar metodologias e teorias de vanguarda, mas a postura continua a mesma e os resultados não são transformadores.

2.

Uma revolução pedagógica, especialmente fortalecida pela Escola Nova foi a responsável pela paisagem que podemos também observar em muitas escolas. As relações com a autoridade foram abrandadas e o professor é chamado de "tio", na continuidade familiar proposta pela escola. O conhecimento anda ali no meio dos educandos. A tarefa dos alunos é participar e criar sem qualquer modelo, sem qualquer interferência. Foge-se da repetição, dos estereótipos, da direção das atividades. O importante é o envolvimento prazeroso com o conhecimento, que não é sistematizado ou socializado, pois o grande fantasma é o modelo, a "fôrma". Estereótipos são combatidos como doenças. Qualquer influência, é considerada perniciosa nesta procura de individualidade e identidade pessoal. A avaliação do aluno é centrada no processo vivido, exposto através da auto-avaliação. A heterogeneidade é valorizada.

A obra de arte pode ser recusada nesta escola, por "desvirginar" o olho inocente da criança. Ou entrar na sala de aula sem propostas previamente planejadas. O professor é mais um espectador do desenvolvimento do aluno. Seu papel se restringe a oportunizar a ação na esperança de que haja crescimento. O resultado poder ser excelente, pois a heterogeneidade e a expressão pessoal são valorizadas pelo educador atento, sintonizado com a busca pessoal de cada aluno. Mas raramente isto é possível, especialmente em salas com grande número de alunos e com tempo restrito de aula. O contato com as obras, os vídeos, os materiais, as aulas vão sendo aleatoriamente vividas. As coisas acontecem...

3.

Há outros tipos de paisagens pedagógicas, mas poderemos nos deter numa postura que se constrói hoje, com a paixão de ensinar e de aprender que aflora no educador. Sejam quais forem as condições materiais, encontra-se um processo em construção de uma nova postura, que recupera a autoridade do educador, sem deixar de lado o interesse e a

necessidade do educando, na busca de uma aprendizagem significativa. A concepção democrática, assim chamada por Madalena Freire Weffort, desafia o educando a construir o conhecimento, articulando seu próprio pensamento, através de seu sistema simbólico, de sua memória também simbólica, o desvelando para si e para o grupo, através de intervenções e encaminhamentos, mediados pelo educador. Desafia também sua relação com o pensamento do outro; seja o colega, o educador, ou o conhecimento historicamente acumulado, apontando e devolvendo para o grupo as semelhanças e diferenças, construindo significações sempre abertas às novas ampliações. Não é a toa, portanto, que se fala em aprendizagem significativa. É através dela que o aluno constrói um contorno simbólico para a realidade, na tentativa de que possa atuar sobre ela, transformando-a.

Neste movimento percebe-se também o desafio do professor que também quer transformar. Educador atento, por exemplo, aos interesses e faltas percebidas em seus alunos afloradas através de avaliações constantes. A avaliação é considerada como um importante passo para a aquisição de conhecimento, gerando possibilidades de novos desafios de aprendizagens, desafiando os estudantes para profundos e significativos encontros com arte. A avaliação ocorre durante todo o processo, com educador e estudantes refletindo sobre as ações pedagógicas, e as replanejando para ajustar os passos a fim de alcançar os objetivos planejados. Ao final da unidade de trabalho há uma avaliação mais formal e sistematizada, construída na soma das anteriores. Um exemplo pode ser visto no texto escrito por crianças de cinco a seis anos, depois de um trabalho desenvolvido durante três meses:

"Nós adoramos fazer os trabalhos de arte. Nós aprendemos um monte de coisas como: Desenhar pessoas de vários jeitos, porque nós só desenhávamos pessoas em pé, e agora nós sabemos desenhar de vários jeitos. Nós desenhamos gente rindo, chorando, correndo, pulando, deitada, ajoelhada, etc... Nós também aprendemos que, quando a gente não sabe como desenhar alguma coisa, é só olhar para essa coisa, e tentar fazer igual. Nós podemos procurar em livros, revistas ou, se for uma coisa que existe na natureza, é só olhar e desenhar do jeito que a gente conseguir, ou então, a gente inventa".

Alguns slides podem mostrar várias ações pedagógicas pensadas como projetos, em sequências planejadas, avaliadas e replanejadas. Projetos que contam histórias de um fazer, que se constrói com o grupo, mediados e sistematizados pelo educador. Projetos fundamentados na concepção de que o aprendizado precede o desenvolvimento quando a ação pedagógica se adequa às zonas reais e proximais deste, das quais nos fala Vygotsky.

Muito ainda poderia ficar aqui registrado daquela fala. Discutimos a questão dos modelos, da intervenção do educador, dos processos grupais, do processo/produto... Apresentados através de imagens, seria aqui impossível transformá-lo em texto escrito, neste momento.

A tentativa foi fazer uma leitura de nossas concepções de educação e de ensino de arte. Acredito que cada vez mais precisamos estabelecer os elos entre as teorias que

nos fundamentam e as práticas, nem sempre conscientizadas, que dão forma visível à elas. Poderia ter ido por outros caminhos, mas minha preocupação maior é diminuir a distância irreal entre aquele que pensa arte-educação e aquele que trabalha com ela com crianças, jovens ou adultos. Todos eles pensantes e atuantes.

Mais do que metodologias ou técnicas, temos de rever nossa postura. Cuidados que devem ser estendidos aos professores de 3º grau, especialmente aqueles que falam de como o ensino com as crianças deve ser, como o conhecimento pode ser construído, mas em suas aulas com adultos continuam repetindo as velhas posturas.

Temos todos de estudar muito, refletir, avaliar e buscar sistematizar nossas preocupações, nossas teorias, nossa leitura das respostas de nossos alunos. E, na troca com os outros educadores, ir construindo a nossa própria aprendizagem significativa...

AS NOVAS TECNOLOGIAS NA MÚSICA CONTEMPORÂNEA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO MUSICAL

Frederico Richter

Doutor em Música e livre Docente

Membro da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea

Compositor

Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria/RS

Diretor e Regente da Orquestra Sinfônica da Univ. Fed. de Santa Maria/RS

INTRODUÇÃO

Música e cálculo sempre andaram juntos desde a antigüidade. A teoria musical, a composição e a construção de instrumentos derivam de leis da física e da matemática segundo David Ernst. Béla Bartok usou a Seção Áurea para a gestalt de suas obras (gestalt entendida como forma e conteúdo interno). A tendência de usar a ciência para estruturar criações, sejam de música ou das artes em geral, sempre existiu. Benjamin Boretz e Edward T. Cone (1966-71) escreveram que "não se pode ignorar os compositores que pesquisaram e ainda pesquisam nos Estados Unidos, tais como Milton Babbitt, J. K. Randal e Arthur Berger. Todos estudaram exaustivamente os sistemas de 12 sons e especialmente as obras de Schoenberg onde a aplicação numérica é marcante e

foi estendida por estes compositores para cálculos mais complexos”. Alan Bush (1971) diz que “durante os últimos 50 anos houve várias tentativas, na teoria musical, cientificamente orientadas mostrando o caminho do futuro ao compositor e ajudando-o a encontrar uma base firme no período de caos que seguiu a desintegração da escala maior e menor (sistema tonal) no começo deste século”. Este mesmo autor fala da existência de um movimento para Quarteto de Cordas de Joseph Haydn, composto em seu comprimento (duração) conforme as proporções da Seção Áurea.

Neste século novos meios emergiram e novas estéticas advindas da Ciência (física), Tecnologia (computador e informática) e da Matemática (proporções e domínio racional) surgiram. Entre elas, as teorias da não linearidade; em consequência, a física não linear em contraposição à física tradicional, a Geometria Fractal em contraposição à Geometria Euclidiana e a Tecnologia de Ponta em contraposição à Tecnologia Mecanicista.

Disto tudo, o mais importante foi o desenvolvimento do computador.

Neste raciocínio vamos para as limitações humanas de tempo e velocidade. O olho humano e o telescópio - nossa limitação de enxergar só até ali e não além. E o tempo, que não é suficiente em nossa curta vida para cálculos recursivos e muito extensos, resolvidos pelo computador que com velocidade solve os problemas que tiveram Copérnico e outros astrônomos quando calculavam anos a fio as trajetórias dos astros do universo. O que eles faziam em 5 anos o computador pode fazer em horas.

Este acelerando científico influenciou todas as manifestações culturais do homem. E Música Fractal também necessita para seus cálculos recursivos de velocidade, portanto do computador gráfico. Na minha opinião há dois aspectos a considerar a respeito dos fractais:

1º aspecto: O científico, o da matemática, da física não linear e campos correlatos (interdisciplinares).

2º aspecto: O estético, escondido nas formulações teóricas e que nos é revelado pelo computador gráfico - este é o aspecto que pode e deve ser empregado e utilizado pelas artes.

Quando analisamos, em artes, o 1º aspecto, o científico, vemos que as artes, em todos os tempos estiveram atreladas à física e a cálculos: na acústica - à física; nas cores - igualmente à física; nas tintas - à química etc. As ciências exatas sempre serviram as artes com standards de precisão. A Geometria Euclidiana, foi empregada por pintores e artistas plásticos para limitar o espaço em suas criações (círculos, quadrados e outras formas geométricas artificiais que não existem na natureza).

Na Geometria Fractal, denominada por Benoit Mandelbrot de Geometria da Natureza e que tem uma beleza irresistível, temos a medição das coisas da natureza, as plantas, as nuvens, as costas dos mares e rios etc.. É a descoberta e a proclamação de uma nova estética (Peitgen, “The beauty of fractals”). Suas qualidades são a auto-similaridade, a medição do grande e do pequeno, a expressão do caótico ou do CAOS, que tem uma ordem que se expressa em “ordem-desordem-ordem-desordem” o que é, em si, uma ordem. EU NÃO SOU UM MATEMÁTICO NEM UM CIENTISTA, SOU

UM ARTISTA E UM COMPOSITOR. E isto é importante de ser dito, de vez que NÃO TENHO TODAS AS RESPOSTAS e provavelmente nunca as terei todas juntas. Eu não manejo os cálculos precisamente, deixo-os à sua vontade - mais musicalmente, "ad libitum" - de conformidade com o que acontece com líquidos que, acelerados, têm vontade própria e imprevisível (Lorenz). IMPREVISIBILIDADE e CHANCE vem sendo pesquisados desde Yannis Xenakis e pela música alcatória. O que faço: respeito esta imprevisibilidade, tiro proveito dela e, acima de tudo, sigo a grande linha composicional expansiva do passado para desvendar o futuro. O presente são as obras que ficam.

Música fractal - o manejo dos novos meios expressivos

A música fractal veio ao meu encontro através dos livros de Mandelbrot. Fiquei fascinado com o mundo novo que se abria para mim. E, comecei a estudar e ler a respeito. Assim, cheguei ao pragmatismo de realizar alguma coisa em música, estudos, pesquisas, música experimental e, pelo menos duas obras definitivas dentro dos meios expressivos, novos e caóticos.

Dentre os artigos sobre música fractal que li, chamou-me a atenção a maneira como os pesquisadores encaram esta música fractal. Para discutir isto, e descrever o que eu faço quero analisar um destes artigos. Este artigo é um referencial, dentre outros, porque seu autor foi diretamente influenciado por Benoit Mandelbrot. Foi publicado pelo "Computer Music Journal" e se intitula PROFILE: A MUSICAL FRACTAL de Charles Dodge do Brooklyn College da City University of New York (1988). Após uma breve introdução o autor propõe dois aspectos para o uso de algoritmos: o primeiro é um programa que deve dar parâmetros da música e o segundo um método para qualificar fractais, tais como "wiggly", "Hydralike" e "Wrinkled" são a essência do comportamento caótico. Está descrito em diversos escritos de físicos que tratam o assunto, dentre eles o próprio Mandelbrot. Faz ainda considerações sobre formas fractais, estruturas amorfas etc..

O "Floco de neve" de Koch é usado por Dodge para estruturar sua obra Profile, como ponto inicial. Parte do 1/f noise algoritmo citando os white noise e brownian noise. A auto-similaridade destes ruídos, em sua densidade, o atrai - após, começa a descrever uma coleção cromática de notas. O número exato de notas é determinado stocasticamente pelo compositor em pitch-classes dentro das quais gira o aleatório onde o uníssimo e a oitava são previamente encorajados. O autor cria umas séries de sons repetidos ou não, que são mostradas. Em Profile ele imita a forma dos flocos de neve de Koch através de 3 linhas musicais. São realizados cálculos precisos de multiplicação por um tempo constante etc.. O artigo detalha como o autor "civiliza" o caótico para construir uma peça que, a nosso ver, dificilmente terá as características de um comportamento caótico. É um bom método para fazer música nova, nossa dúvida está

em designá-la caótica após tantos preparos, métodos e procedimentos manipulatórios. Por definição, o caótico é imprevisível e como tal deveria ser tratado. Se tirarmos dele esta qualidade, a auto-similaridade de per si não é suficiente para caracterizar o fractal. Uma constante produz auto-similaridade sempre. Esta abordagem do autor parece-me um contraponto com regras novas e primitivas como no início do contraponto tradicional que depois se abriu num leque espiralado através dos séculos, cada vez mais complexo. A Ars Nova já tinha seu próprio aleatório através da iso-ritmia. Eu penso que o caótico não pode ser freiado: se freiado torna-se não caótico, normal.

“ PROPOSTA DE MUDANÇA FUNDAMENTAL NO ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS: ENSINO PARA CRIANÇAS DE 1º GRAU ”

a) - DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

1. - Esta proposta pretende tornar o início do ensino da música mais simples.
2. - Usar os meios da música do século XX para ensinar - escritas modernas para a notação musical com enfoque nas escritas: GRÁFICA E PROPORCIONAL.
3. - Partir da criança, de seu íntimo fértil, ao invés de motivá-la para a decodificação em música ou seja, a execução (re-criação) musical.
4. - Começar pela composição musical, anotando-a (escrita) e a improvisação.
5. - Estudar os métodos mais importantes usados atualmente.

b) - AÇÃO - PROPOSTA DE TRABALHO

1. - Como tornar mais simples o Ensino da Música?

Ao invés de pretendemos iniciar uma criança na decodificação musical, vamos iniciá-la na criação musical. Para isto, devemos observar:

a) se o nosso direcionamento for para a re-criação, ou seja, para a decodificação musical (o que acontece atualmente e sempre aconteceu), necessariamente será ensinar a escrita tradicional, o pentagrama e a música medida (mensurata), tarefa difícil de realizar com iniciantes e complicado.

b) se nosso direcionamento for para a criação musical, partiremos de outras bases - tendo em vista a criatividade natural da criança, faremos funcionar o seu íntimo fazendo com que o iniciante crie música e a escreva - porque, criação e escrita sempre andaram juntas. Assim terá meios para se expressar.

2. - Quais os meios que deveremos usar para simplificar o ensino da música?

Trabalhar a escrita gráfica e, em consequência, a proporcional (nesta última há uma liberdade de medida e tempo muito frutífera para uma iniciação musical conduzindo para a medida de compassos e notas proporcionais da escrita tradicional, a mais difícil). Com isto seguiremos uma regra elementar de ensino - partir do simples para o mais complicado, do menos complexo para o mais complexo. Se a criança sabe escrever o

que cria, isto através das escritas mais fáceis descritas acima, então estará apta, também para recriar o que ela mesma criou. Ela poderá usar a improvisação, anotar idéias e realizá-las. Um som concreto, por exemplo, poderá ser representado por um sinal criado pela própria criança. Isto poderá ser aplicado à criação em grupo.

3. - Como fazer a criança desenvolver sua criatividade?

Ampliando seus horizontes sempre. Significa que devemos mostrar algo mais à criança sem proibir nada. Se ela deseja um tipo de música comercial (pouco indicada para o ensino) deixemo-la aproximar-se desta música - no entanto, sempre mostrando que há algo mais além daquilo, informando, alargando horizontes e já criando na criança uma crítica comparativa, fundamental para o seu desenvolvimento mental e cultural. Por exemplo, o uso do computador - deve ser informado à criança a existência e as vantagens do computador, aquele mesmo que se vê em bancos, em agências de viagens e, agora, já tão usado em música, mesmo para a criação musical. Neste sentido, tudo deve ser mostrado à criança. Todos os instrumentos devem, no mínimo ser mostrados através de imagens e descritos (se não puder ser ao vivo) ouvidos ao menos em gravação. Uma harpa, por exemplo é de difícil acesso à criança, mas ela deve saber de sua existência, vê-la, e até dedilhá-la. Igualmente a criança deve aos poucos saber que existe um grande repertório musical, rico em gêneros e variedades. DIRECIONAR SEMPRE para a CRIAÇÃO, para a ESCRITA (anotar) e à IMPROVISÇÃO onde a criança poderá inovar e por fim, para a re-criação de suas próprias criações. Não devemos saturar as crianças com estereótipos, sejam folclóricos, eruditos ou de inspiração pop onde os adultos se satisfazem mas não as crianças ou os que aprendem música.

4. - Como começar pela composição musical, a escrita e a improvisação?

É evidente que se começarmos pela escrita tradicional, pelo pentagrama e as notas com valores fixos, com andamentos e compassos, levaremos a criança para a decodificação musical, ao recriar e não para a criação. Mas, se tivermos uma escrita fácil de ensinar, com sinais criativos, significa, liberdade de criá-los, então poderemos conduzir a criança para a criação. Devemos evitar os ritmos fortes com tendência militar substituindo-os por propostas artísticas ligadas ao sentir musical por exemplo, o carnaval, tão criativo e rico no Brasil.

5. - Por que estudar os métodos mais importantes em ensino musical?

Porque todos os métodos bons se preocupam com o direcionamento proposto, para a criação e escrita, juntas e indissolúveis. São 4 os principais métodos em uso atualmente no mundo, conforme Lois Choksy, professor da Universidade de Calgary (USA):

- 1 - O método de Emile Jaques-Dalcroze
- 2 - O método Kodály
- 3 - O método Orff

4 - O COMPREHENSIVE MUSICIANSSET: An American Technique and Philosophy for Teaching Music (o método completo do artista: uma filosofia e técnica americana para ensinar música).

c) - DIRECIONAMENTOS

1. - Estudando os métodos haverá um natural reciclamento dos professores de música e o direcionamento do ensino poderá, aos poucos mudar - ao invés da re-criação (decodificação em música) como meta, partir para a criação musical.

2. - Em referência à recriação musical, diremos que há um “ bombardeamento ” de músicas folclóricas, pop, populares e eruditas que acabam virando estereótipos impostos à criança que, então, nada cria, dedicando-se à reprodução num sentido imitativo dos grandes intérpretes, criando problemas tais como o excesso de pianistas, todos querendo ser “ virtuosos ” num campo de poucos e nunca tendo uma cultura musical apropriada e básica, criativa, que lhe permita cantar, criar, tocar e expandir suas emoções através dos sons. Depois disto feito, a criança poderá escolher melhor seus caminhos, ser artista criador ou intérprete mas estará preparada também, para ser um apreciador ou ouvinte de música útil para a cultura e para o sentir estético desta nobre arte, sempre desviada no ensino, do sentir criativo e artístico.

PROPOSIÇÃO EMERGENCIAL DE INICIAÇÃO MUSICAL

Maternal/Pré-Escolar - I Grau
Referente ao Ensino da Música

- As crianças devem ser induzidas ao interesse pelos sons

Quaisquer sons. Quaisquer alturas. Quaisquer timbres.

DIÁLOGOS DE CANTO (Dalcrose)

São proposições musicais feitas às crianças onde elas respondem com conseqüentes. Pequenas frases, de caráter interrogativo no sentido de uma proposição com resposta em qualquer grau ou altura do som, pode ter letra ou não. Induzir a criança a registrar os sons com sinais criados por ela mesma (o professor ajuda e/ou sugere). Por exemplo, para uma frase pequena com a letra “ onde vais? ” usar uma linha contínua que ondula

acima ou abaixo conforme os sons emitidos. Isto educa o ouvido e desperta a criatividade musical da criança. E desperta seu íntimo.

A CRIANÇA É ESTIMULADA A CRIAR MÚSICA. A COMPOR!

(compor, aqui, significa, relacionar sons somente. O senso artístico deve estar subordinado à evolução consciente da criança sem metas de genialidade mas sim, de autocrítica).

No entanto, DESTACAR O "FORA DA MOLDURA"o que não é comum nas manifestações espontâneas da criança, atijando a criatividade.

A CRIATIVIDADE DA CRIANÇA APENAS É ESTIMULADA A SE MANIFESTAR - ELA DEVE SER LIVRE.

IMPROVISAR IMPROVISAR ANOTAR TER IDÉIAS

esta é uma das metas dos Diálogos de Canto - O desenvolvimento destes são os DIÁLOGOS INSTRUMENTAIS.

Educar o ouvido pela memorização: começar por RECORDAR mais ou menos o que se improvisou. Aos poucos alcançar mais precisão.

Ser alegre e despertar alegria no fazer música.

Evitar coisas dúbias.

OS PROFESSORES

Os professores precisam ser reciclados. Este reciclamento é somente básico pois, à medida que o professor ensina, ele se recicla automaticamente. Haverá uma interação entre o educando e o educador.

RECICLAGEM BÁSICA

I

Parte prática

1 - Os professores fazem exercícios de entoação de sons e intervalos musicais.

2 - Tentarão fazer pequenas frases musicais coerentes, cantando.

Poderão usar, como apoio, sílabas, ditongos, fragmentos de palavras, palavras, fragmentações, mais ou menos como no Cantochoão Gregoriano.

Usar as divisões silábicas para introduzir melismas (o som fundamental desce e/ou sobe com a inflexão da sílaba. No começo da palavra fragmentada por sílabas esta inflexão sonora sobe e no fim ela desce completando a palavra.

3 - Os professores treinarão a movimentação corporal como expressão complementar dos sons. Evitar movimentos ridículos ou sexuais.

- 4 - Treinar entre si, os DIÁLOGOS DE CANTO. Um professor propõe e o outro responde, improvisando vocal ou instrumentalmente, sem compromisso artístico, apenas desenvolver o bom gosto e bom senso, a autocritica e a crítica construtiva. Usar proponente e consequente.
- 5 - Estudar pequenas canções folclóricas ou populares, inclusive camavalescas simples.
- 6 - Jogos (o lúdico) podem ser usados afim de estimular o senso musical. (esta parte prática pode ser acrescida de outros itens).

II

Parte teórica

- 1 - Estudar a História da Música.
- 2 - Estudar o som e sua parte física.
- 3 - Estudar um modo atraente de falar os sons e da música para as crianças.
- 4 - Aprender Ideogramas e noções de escrita musical gráfica e proporcional.
- 5 - Aprender a relacionar as alturas dos sons com linhas - no início uma, depois duas e assim chegar ao pentagrama.
- 6 - Estudar as claves e as tessituras. Escala Geral.
- 7 - Os professores que souberem a escrita musical tradicional com pentagrama deverão estudá-la, aprender o valor proporcional das notas, algo da teoria musical.
- 8 - Estudar noções de expressão e comunicação e estética.
- 9 - Conscientizar-se de que a arte e a música são necessários para completar a personalidade das crianças e não somente um divertimento. O lúdico deve ser usado, com a máxima seriedade.

III

(continuação progressiva dos ensinamentos)

- 1 - Fazer com que as aulas de música sejam interessantes e alegres de modo que as crianças amem a música e os sons.
- 2 - Ensinar para as crianças, como nas canções de ronha, noções simples de construção musical através das repetições e imitações já apreendidas nos Diálogos de Canto. Partes a, b, c e repetições de frases.
- 3 - Propor uma frase musical para inventar coisas novas:
 - a) parecidas com ela
 - b) contrastadas com ela
 - c) mais forte ou/é mais fraco (dinâmica diferenciada)
 - d) mais ligeiro e mais devagar
 - e) mudar o ritmo
- 4 - Pedir às crianças a colaboração em exercícios musicais.

- 5 - Atrair a atenção das crianças com exercícios interessantes.
- 6 - Dar às crianças noções de desenvolvimento musical e sobre descobertas comparação, julgamento e decisão (Lowel Mason).
- 7 - Lembrar-se de que as crianças hoje em dia, não são tão ingênuas como antigamente, especialmente as crianças brasileiras. Mas, lembrar-se, também, de que elas são muito críticas e sinceras.
- 8 - Despertar o íntimo das crianças fazendo-as criar e expressar-se de dentro para fora.
- 9 - IR:

Do geral para o detalhe
 Do mais fácil ao mais difícil
 Do mais simples ao mais complexo
 Do mais ou menos ao mais preciso

BIBLIOGRAFIA

- CHOKSY, Lois et alii, Teaching Music in the Twentieth Century. Prentice-Hall International (UK) Limited, London 1986.
- PORCHER, Louis, Educação Artística - luxo ou necessidade. Cip Brasil Câmara Brasileira do Livro, São Paulo, 1982.
- SUZIGAN, Geraldo & Maria Lucia, Educação Musical - Um fator preponderante na construção do Ser. Iviusiuvieu - Editora & Distribuidora, Brasília, 1985.
- GAINZA, Violeta Hemsy, Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical. Ricor Sadi Americana SA, Buenos Aires, 1977.
- SCHOENBERG, Arnold, Fundamentos da Composição Musical. Editora da Universidade de São Paulo, 1991.
- KUNTZEL, Magrit, Musikkurz fur kindergaerten - 27 Protokoile. Kuntze-Hanzen-Erast Klett, Stuttgart, 1975.
- READ, Herbert, A Educação pela Arte. Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1970.
- WEBER, Horst, Musik in der Grundschule. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Caderno 2/2, 1981.
- HEINZ-PEITGEN, Otto, The Science of Fractal Images. Springer Verlag, New York, Berlin, Heidelberg, London, Paris, Tokyo, 1945.
- PEITGEN, H. O. - RICHTER, P. H. - The Beauty of Fractals. Springer Verlag, New York, Berlin, Heidelberg, London, Paris, Tokyo, 1945.
- MANDEL.BROT, Benoit, The Fractal Geometry of Nature. Freeman W. H. & Company, New York, 1977, 1982, 1983.

MOVIMENTO: a Dança sob um ponto de vista

Elaine de Markondes

Faculdade de Artes do Paraná

Boa tarde a todos!

Primeiramente, quero agradecer à FAEB, na pessoa do Marcos Villela, pela lembrança do meu nome para este importante evento!

Em segundo lugar, quero registrar a minha imensa satisfação e o meu prazer em poder estar aqui, à frente de uma platéia de arte-educadores para falar sobre dança.

Desde o dia em que fui convidada para este momento, comecei a buscar o tema específico para a minha fala, já que o tema principal era a DANÇA. Como adequá-la às necessidades de um congresso cujo enfoque é a arte-educação?

Abriam-se muitas possibilidades, e finalmente decidi que seria bastante oportuno expor a visão que me propicia a minha formação como médica, como artista da dança há 30 anos e professora dela e nela há 15 anos.

Já que o sentido estético da dança revela-se necessariamente através do movimento, escolhi denominar a minha fala "Movimento : a Dança sob um Ponto de Vista", passando forçosamente pela minha própria experiência.

Pois bem!

A dança desempenha um papel capital nas relações humanas, sendo ela própria uma escola do comportamento social e da harmonia do corpo.

Como outras formas de arte, é um meio de comunicação, no qual a tomada de consciência de si, do outro e da realidade em que se inserem ocorrem através da percepção do próprio corpo com vistas à ampliação das suas possibilidades para o movimento.

O caráter educativo da dança está diretamente relacionado à sua estreita ligação com a vida, pelo fato de exigir de quem a faz um total engajamento como um todo único, corpo, mente e alma.

Gosto de citar Maurice Béjart, o conceituado coreógrafo do Ballet do Século XX, da Bélgica, que diz que “A dança é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração”.

Residindo aqui uma peculiaridade e especificidade desta arte que chamo física.

A dança é uma forma de arte na qual o corpo humano é o instrumento para a criação de formas em movimento.

E aqui cabe lembrar Nietzsche, que a conceitua como “a única arte em que o próprio artista é a obra”.

A conceituação de arte traz sempre embutida a questão do corpo, todo ou em partes, realizando movimentos rítmicos, executados ritmadamente, com a finalidade de expressar emoções ou idéias.

Um único movimento, ou uma seqüência deles, deve revelar, simultaneamente, o caráter de quem o realiza, o fim pretendido, os obstáculos exteriores e os conflitos interiores que nascem desse espaço. E aqui o ritmo opera como um facilitador para a transcendência do movimento à dança.

Disso tudo depreende-se, então, que quando se fala em dança fala-se ao mesmo tempo e necessariamente de CORPO EM MOVIMENTO.

Vou introduzir rapidamente a trajetória dos movimentos do corpo ao longo da história da dança, para que se perceba como as suas características são coerentes com cada técnica, que são expressões de uma época.

E, além disso, para que se possa refletir sobre que movimentos podem melhor viabilizar a dança do final do século e como ensiná-los adequadamente, privilegiando ao mesmo tempo a técnica e o indivíduo.

Quais serão, quem sabe, as novas possibilidades para o corpo em movimento no século XXI?

O processo evolutivo tem sempre registrado a rotura da rigidez e a opção pela flexibilização, pelo entendimento de que, por aí, se criam maiores possibilidades.

Durante 300 anos de ballet clássico,¹ cuja técnica foi codificada a partir de 1700, o movimento teve ênfase na verticalização do corpo e na sua suspensão a partir do solo para sugerir o etéreo no período romântico.

A partir do início do século, com Isadora Duncan, que descalça os pés e liberta o corpo dos apertados figurinos de antes, os movimentos começam a caracterizar-se pela flexibilização do tronco, rompendo a rigidez da verticalidade.

Entre os anos 20 e 30, com Marta Graham, entre outras, dança e vida se aproximam, o que amplia inegavelmente as possibilidades para o uso do corpo como linguagem para a dança.

¹ Quero esclarecer que o ballet clássico, cuja técnica sobrevive até hoje, não é apenas produto de uma época, mas empresta à modernidade e à pós-modernidade uma linguagem que se adapta às necessidades desses atuais momentos como Ballet Moderno ou Ballet Pós-Moderno.

E, desde os anos 50, ela deixa de ser puramente teatral e dramática, passando a significar-se por si própria. Vem assumindo, então, uma identidade cujos horizontes são mais e mais possíveis, mais e mais permissíveis e menos e menos precisos. Dessa forma, o movimento, o uso do corpo para o movimento, os pressupostos técnicos, as possibilidades cênicas vão rápida e gradativamente se fragmentando e rompendo com modelos passados que sugeriam menos liberdade e, por isso mesmo, menos opções.

O que então se deve esperar da dança como um fenômeno arte-educativo?

Entendendo que o movimento é a expressão física da dança e que a dança é uma expressão artística do movimento, penso que a capacidade e a forma de concebê-lo no ato de fazer dança, seja criando, dançando ou ensinando, é certamente uma importante diretriz para o desenvolvimento do trabalho com ela.

E que no seu ensino há que privilegiar, simultaneamente, o preparo do artista para a sua arte e o do corpo do artista para a execução do movimento.

Tenha-se em mente que a qualidade na execução do movimento não dispensa a alma de artista, o corpo flexível e a mente saudável.

E que ao educador dessa arte cabe a responsabilidade de triar, treinar e desenvolver tais características. Ainda, de reconhecer que um corpo absolutamente treinável para a dança em um indivíduo, cuja alma não é capaz de expressão artística, e vice-versa, são elementos parcialmente úteis ao exercício da dança.

Trabalhando e observando todo esse tempo corpos e mais corpos em movimento, ao mesmo tempo em que observava e sentia o meu próprio, busco apurar e elaborar em mim mesma, na qualidade de educadora e coreógrafa, a capacidade de reconhecer imediatamente, e ao mesmo tempo, as possibilidades de uma estrutura corporal para o movimento e dessa estrutura mental para dois importantes momentos: o do ensino-aprendizagem e o da criação.

Entendo, também, que é de relevante importância na lida com a dança reconhecer a imensa demanda dessa arte sobre a estrutura psíquica dos seus praticantes, pela característica, ainda, de ser cênica.

E o mais instigante nesse trabalho todo, e o mais envolvente, penso como dirigente nesses dois momentos, é a chance que se tem de criar e desenvolver mentalidades com enfoques cada vez mais abrangentes no que diz respeito às possibilidades do uso do corpo para a expressão artística.

Ainda, pela característica de serem práticos, o ensino da dança e o momento da manifestação criativa podem ser elaborados laboratorial e artesanalmente, quando a troca de experiências e sensações com o receptor aparece como mais um facilitador no processo.

A dança, ao mesmo tempo que lida com a complexidade do movimento, lida com a imprevisibilidade da sua execução, donde surgem oportunidades inimagináveis quer para o ensino-aprendizagem, quer para a sua criação, quer para a sua execução.

A fim de ilustrar a tensão que o imprevisível cria, e como urge o treinamento de sua habilidade nesse domínio, ou seja, a capacidade do absoluto controle sobre o momento do movimento, neste caso, especificamente do bailarino, transcrevi aqui uma intensa vivência de Murray Louis, discípulo de Alwin Nikolais, importante coreógrafo e pesquisador do movimento humano norte-americano.

“De repente eu estava no palco para fazer meu solo. A trilha musical, repleta de silêncios, tornava ainda mais apavorante o silêncio do teatro. Quando me preparava para um movimento final que partia de grande velocidade para uma suspensão em *relevé*, conscientizei-me subitamente do quanto aquele momento poderia elevar a noite a um clímax ou arrefecer seu ponto culminante. Tudo que Nikolais havia criado, tudo o que fora gerado na platéia de 1.500 pessoas filtrou-se através de mim. Tudo dependia de brilhantismo daquele movimento seguinte. ‘Que responsabilidade incrível para um corpo humano’, pensei. Mas enquanto me preparava para o passo, pensei também: ‘Você é um artista fazendo seu trabalho’. Com isso, aterrissei sobre a perna, firmei-a, inclinei lentamente a cabeça para a boca de cena e fiz a casa vir abaixo. O resto do programa foi um passeio.”

Nikolais criou uma importante distinção para o movimento que se realiza na dança, ou “motion”, definido por ele como “o itinerário interno que qualifica a ação e distingue-a como dança”. E sobre isso diz: “Todas as criaturas, humanas ou não, se movem, mas quem consegue aplicar as faculdades dos sentidos à sensação do movimento dança”.

Então, que corpo é esse que se movimenta?

E que fenômeno é esse o do movimento?

O movimento, fisiologicamente dizendo, é um fenômeno neuro-músculo-esquelético que depende da integridade e da interação entre esses três sistemas para que se realize de forma eficiente e seja permanentemente benéfico.

Ao sistema nervoso cabe a capacidade de controle do seu padrão e o desejo de mover-se; ao sistema muscular está reservada a função de produzir o movimento quando promove a contração muscular, e, finalmente, quem realiza o movimento é o sistema esquelético. No corpo humano, o movimento sob o ponto de vista da cinesiologia ocorre nos ossos.

Na dança executam-se movimentos que requerem complexos padrões de coordenação neuromuscular, cuja eficiência depende do sistema nervoso; movimentos que interferem na fisiologia da estrutura esquelética e ainda que demandam o treinamento de um condicionamento específico, onde força, resistência e flexibilidade sejam priorizadas.

Desses fatores depende a eficiência do movimento, que melhor se define como o melhor padrão de movimento, realizado com o menor gasto de energia.

Lulu Sweigard, grande estudiosa do ensino do movimento, salientou sempre que a preocupação com a eficiência do movimento deve ser o maior pressuposto de qualquer educador do movimento.

Na dança e nas atividades que usam o corpo profissionalmente, essa eficiência importa no sentido de preservação e de perpetuação da vida útil dos bailarinos.

No capítulo dos traumatismos da dança, um movimento ainda bastante tímido na nossa realidade, deve-se preocupar com a manutenção da qualidade do mecanismo contrátil da musculatura e da qualidade do equilíbrio mecânico do alinhamento esquelético, com a finalidade precípua de promover longevidade ao profissional da dança, evitando ou minimizando eventuais danos causados a essa estrutura.

Entendo, então, que aqueles que fazem dança, dançando, criando ou ensinando a dançar, devem ter a responsabilidade de conhecer essa estrutura em funcionamento e de conceber o corpo como um estado de infinitas possibilidades para o ensino-aprendizagem e para a criação.

Ainda, de buscarem e transmitirem constantemente as várias linguagens que auxiliam na ampliação da percepção do corpo; suas dimensões, suas relações, seus limites e suas possibilidades, o que certamente viabiliza melhores oportunidades para o seu manuseio como instrumento de trabalho a serviço da dança.

Dessa forma, importa para a dança que sua técnica seja construída, ensinada e aprendida sobre alicerces firmes e estáveis, que nada têm a ver com sinais ou sintomas de frouxidão ou rigidez, mas com um corpo bem treinado em harmonia com a própria gravidade, flexível o suficiente para exercer domínio sobre o desequilíbrio. Dançando em constante equilíbrio instável, aprende-se a conviver com a possibilidade eminente da queda, a fim de tornar-se apto para evitá-la quando for necessário.

Não poderia concluir sem citar o trabalho de Rudolf von Laban, um grande pesquisador do movimento humano, que o estudou sob dois diferentes enfoques — o fisiológico e o psicológico —, tentando compreender que razões levam o ser humano a mover-se. Bailarino e coreógrafo, dirigiu seu trabalho principalmente para a dança, como meio de educação.

Laban acreditava que o domínio sobre o movimento depende da compreensão que se tenha da própria vida interior, local de origem de toda a ação. Que esse resgate da espontaneidade pela consciência de si é a única garantia para a fluência e agilidade ao mover-se.

Quero ainda salientar que, nesta época em que o homem vem sendo compreendido como um ser global, portador de um trânsito psicossomático e somatopsíquico de manifestações, e intensamente dinâmico em suas funções, a dança se lhe apresenta como uma dessas possíveis vias de desobstrução das questões claudicantes da sua sobrevivência.

No ensino-aprendizagem da dança acabamos ensinando ao corpo o trabalho, treinando a mente para a disciplina e a perseverança e, principalmente, permitindo que a emoção seja uma conquista da alma!!!

Quero ilustrar aqui uma passagem de quando Béjart esteve na Índia, em encontro com um renomado mestre yogi, revelando-lhe o desejo de praticar yoga.

E o mestre disse-lhe: "Yoga significa união e esta união você poderá encontrá-la na dança. Shiva, o grande yogi, é igualmente considerado o rei da dança. Você tem sorte, faça de sua dança o seu yoga! Que bom se todos os ocidentais pudessem reaprender a dançar!".

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

Hilda Guerra

Secretária do Conselho Latino-Americano
para Educação Através da Arte (CLEA)

Introducción

El desarrollo de la Educación Estética en Venezuela va paralelo al de la educación en general. El año 1958, cuando se inicia la era democrática, se producen en el país grandes hechos en materia educativa al iniciarse los primeros planes concretos de desarrollo en este campo, que tienen como propósito fundamental la atención a grandes sectores de la población. La Escuela de Artes Plásticas y Aplicadas de Caracas, que existe al igual que el Instituto Pedagógico Nacional, desde el año 1936, y atiende a la formación de docentes en arte, plantea nuevas reformas curriculares.

Esta etapa de progreso esencialmente en el aspecto cuantitativo, comienza a presentar signos de declinación en el rendimiento académico a partir de los años 70, evidenciados en los índices de repitencia y deserción que se han ido incrementando y cuya causa se atribuye a factores de índole económica.

Ante esa situación, el Estado desde la década de los 80 ha adelantado una serie de medidas tratando de adecuarse a los nuevos tiempos. Se promulga la actual Ley de Educación que establece la educación básica, la obligatoriedad de la educación

preescolar desde temprana edad hasta los 6 años, adquiere rango universitario la carrera docente. De esta forma se trata de mejorar cuantitativa y cualitativamente la educación venezolana en el momento actual.

La Educación Estética si bien presenta aspectos altamente positivos, requiere aún mejorar muchas condiciones, para pasar del plano teórico a una verdadera praxis efectiva.

Situación de la Educación Estética en el Sistema Educativo Venezolano

El Sistema Educativo venezolano se encuentra conformado en cuatro niveles y seis modalidades. Los niveles son: Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media, Diversificada y Profesional y Educación Superior. Una de las modalidades es la de: Educación Estética y Formación para las Artes.

La Educación Preescolar constituye el nivel previo a la Educación Básica y tiene como finalidad asistir y proteger al niño en su crecimiento y desarrollo y orientarlo en las experiencias socioeducativas propias de la edad. En esta fase el arte tiene gran importancia, y se ubica dentro de programas abiertos y flexibles, procurando el desarrollo de la personalidad autónoma del niño.

La Educación Básica cuya finalidad es contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y su capacidad científica, técnica, humanística y artística, tiene una duración de nueve años y está dividida en tres etapas, cada una de tres años. Su Plan de Estudios lo integran siete áreas y éstas por asignaturas.

La Educación Estética comprende una de las áreas y está conformada por: Educación Musical y Educación Artística. Artes Escénicas, que en un principio se encontraba en esta área, pasó posteriormente a formar parte de la denominada Educación para el Trabajo. El objetivo fundamental es el de sensibilizar al individuo a través de la teoría y la práctica del universo estético. Se centra en el aspecto biopsicosocial del educando, teniendo en cuenta la capacidad de juego, la naturalidad, espontaneidad, autenticidad, intuición, creatividad e imaginación del niño.

Los Programas corresponden a instrumentos curriculares flexibles que comprenden la organización de todos los aspectos del aprendizaje. Para la Educación Musical se requiere de un docente especialista, al igual que para Educación Artística de la tercera etapa, mientras que ésta asignatura en las otras etapas, se reserva al docente integrador.

La Educación Media, Diversificada y Profesional tiene una duración no menor de dos años, y su objetivo es continuar el proceso formativo del alumno iniciado en los niveles precedentes, ampliando su desarrollo integral y brindarle una capacitación que le permita incorporarse al trabajo productivo y orientarlo a la prosecución de estudios en el nivel de educación superior.

En este nivel se encuentra la asignatura Historia del Arte en la mención de Humanidades. Igualmente el Bachillerato en Arte con su especialidad y mención, y el Técnico Medio en Especialidades Artísticas.

La Educación Superior se inspira en un definido espíritu de democracia, justicia social y de solidaridad humana y está abierta a todas las corrientes del pensamiento universal. Entre sus objetivos se encuentra el fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del ser humano, la sociedad y el desarrollo independiente de la nación.

Las Ofertas Universitarias destinadas a formar profesionales en el área artística son las de Profesores de Arte para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (exceptuando la correspondiente a la especialidad artística); Pensadores, críticos, investigadores y promotores culturales; Licenciatura en Música y Licenciatura en Artes Plásticas. En Postgrado existen la Maestría en Artes Plásticas y Maestría en Estética y otras en preparación.

La Modalidad de Educación Estética y Formación para las Artes tiene como objetivo el contribuir al máximo desarrollo de las potencialidades espirituales y culturales de la persona, ampliar sus facultades creadoras y realizar de manera integral su proceso de formación general. Se propone atender de manera sistemática el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la sensibilidad y la capacidad del goce estético mediante el conocimiento y práctica de las artes y el fomento de actividades estéticas en el medio escolar y extraescolar. Está dirigida a prestar atención y orientar a las personas cuya vocación, aptitudes e intereses vayan hacia el arte y su promoción, asegurándoles la formación para el ejercicio profesional.

En la actualidad existe una innovación dentro de la modalidad que adelanta el Consejo Nacional de la Cultura, a través una estructura académica organizada en estratos o niveles interconectados y tiene como propósito la formación profesional de los futuros artistas. Se parte para ello de los estudios básicos, atendiendo al alumno desde los 6 años. La formación se centra en el dominio de un lenguaje artístico.

A nivel de Educación Media existe el Bachillerato en Arte, en especialidades como Danza, Música, Teatro y Cine. Con dos años de duración se otorga el título de Bachiller. Igualmente se encuentra el Técnico Medio en Especialidades Artísticas, con tres años de duración para obtener el título correspondiente, siendo su finalidad la de entrenar para el desempeño de un oficio para-artístico.

A nivel superior, la innovación comprende el Pregrado: Licenciatura y Técnico Superior y el Postgrado: Especialidades, Maestría y Doctorado.

Las exigencias del área imponen un modelo pedagógico universitario con características especiales, como es una educación centrada en el trabajo creativo y productivo y gira en torno a compañías artísticas, talleres, orquestas y otras agrupaciones que reproduzcan los campos de trabajo. Se requiere que el docente actúe con un triple papel: docente-artista-investigador.

Conclusiones

La Educación Estética en el Sistema Educativo Venezolano presenta aspectos ampliamente positivos en el plano declarativo. En el de las actuaciones concretas y efectivas se hace necesario un mayor impulso y atención. Se precisa la revisión periódica de planes y programas para ajustarlos a las nuevas realidades y experiencias; una evaluación de los estudiantes que responda a las características de la materia, la actualización del personal docente principalmente en los primeros niveles de la educación.

De esta forma, la Educación Estética cumplirá cabalmente su importante función en el desarrollo integral de la personalidad del individuo en armonía con su entorno social, lo cual contribuirá al progreso del país y por ende de la Región latinoamericana.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA AMÉRICA LATINA “Universalidade” e/ou “regionalismo”?

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP
Professora titular da PUC - SP

Atua no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica
nos campos da História da Arte, Estética e Semiótica

O objetivo dessa reflexão é tecer considerações sobre os fundamentos teóricos que poderiam alicerçar uma prática de ensino da arte no Brasil e na América Latina. Os parâmetros iniciais propostos tematicamente pelo título nos fazem enfrentar a oposição ou a conciliação entre "universalismo" e "regionalismo" como pilares estruturantes de uma pedagogia de ensino da arte. Antes de qualquer outra direção, uma prontamente se impõe: a interrogação sobre o sentido das noções mesmas de "universalismo" e "regionalismo".

Desde há muito sabemos o quanto essas noções são problemáticas. O "universalismo" ou a noção de universal guarda em si duas concepções que se debatem continuamente. A primeira seria, por assim dizer, a concepção *quantitativa*. Entende-se por universal o que de fato encontra-se em todas as partes do mundo. Sua natureza é a

anulação das particularidades locais para assumir o genérico que extrapola a singularidade para ser universal nas suas manifestações.

Nesse âmbito o mais "universal" no que concerne ao estético seria na atualidade uma "estética" cujo qualificativo é de difícil precisão, mas que como o fluxo das marés invade não importa que praia. Estamos rodeados por objetos de feiras de sábado e domingo, das lojas de bugigangas cujas instalações se multiplicam dos aeroportos, das zonas de fronteiras, para pontos vários das cidades difundindo o que é a "loja do turista" para toda uma sociedade que se guia pela coleção de "souvenirs", do inutilizável, do que se usa e joga fora. Nessa sociedade, sem entrarmos na focalização de sua forma de organização estética do espaço, encontramos nas casas, no seu exterior, as mesmas estátuas de Branca de Neve e dos sete anões a adorná-las, os mesmos tipos de imitações baratas de fontes; nas entradas das cidades, em lugar das frondosas árvores arrancadas, trevos com flores em cochios inteiramente novos, ou em pneus e, nos polêmicos calçadões, os obstrutores das passagens são vasos de flores e no reino reservado ao pedestre são expostos uma infinidade de objetos que se unem todos pela mesma feição *kitch* que conecta as lojas de lembranças da Torre Eiffel às das Sears Towers, às da feirinha de Puerto Suarez e às de Hong Kong; nos hotéis, mesmo variando a quantidade de estrelas que os classificam, há na decoração uma universalidade que por ela mesma nos informa a categoria do estabelecimento hoteleiro.

Os exemplos, que podem se suceder um após outro longamente, nos situam no terreno do "mau gosto" que impera como o formador do gosto. Claro que essas noções de "mau" ou "bom" gosto estão sujeitas a problematização, no entanto, essa estética é, sem sombra de dúvida, quantitativamente ainda mais "universal" que a chamada "grande estética" definida pelas classes educadas ou socialmente superiores — as "elites".

Ainda essa "grande estética" perde sua força para a estética mercadológica que determina por exemplo a linha dos novos carros e das novas coleções de moda do próximo inverno. Assistimos a sociedade brasileira consumidora de veículos automobilísticos em estado contemplativo do Corsa, recém lançado nesse ano de 1994. Um automóvel compacto, pequeno, ocupa impositivamente o lugar das camionetas duplas, as cabinadas que, numa onda anterior, haviam sido infiltradas nas paisagens urbanas. Só que esse fenômeno tanto se processa nas megalópoles, quanto nas cidades rurais e a esses besourinhos outros como o carro pequeno da Volkswagen e da Chevrolet são lançados e, no panorama de transporte das nossas cidades estamos tanto em Paris, Roma como em Dallas. Nesse sentido, a "estética mercadológica" é também muito mais "universal" que a chamada "grande estética" e assim como a "estética das bugigangas" estão universalmente presentes, cada uma para seu público específico segundo a distinção entre os níveis sócio-culturais, entre pessoas ou grupos.

Mas, obviamente não é nesse sentido que os defensores do universalismo entendem a noção de "universalismo", o que nos leva à segunda concepção: a *qualitativa* do "universal". Segundo esse outro ponto de vista a questão seria sobre as possibilidades de reconhecer certas qualidades intrínsecas do objeto estético que o marcam como tal; sobre as

possibilidades de designar certas propriedades constitutivas que enquanto tal definem a priori — "universalmente" — o valor estético de uma obra, de um objeto qualquer.

À primeira vista, essa questão é propriamente filosófica e nos remete diretamente ao kantianismo. Procuraremos logo formulá-la diferentemente em termos mais semióticos pois nessa altura é também o olhar sócio-antropológico que pode nos ajudar, especialmente em relação ao nosso problema concreto da didática do ensino da arte.

O relativismo antropológico, sem necessariamente adotarmos todas as opções que ele propõe, nos ajuda a evitar certas ilusões e, em primeiro lugar o que cabe sublinhar, nos permite não confundir o "nós", o "nosso" com o "natural", o "necessário", o "bom", o "melhor", ou seja, o "universal". Para o antropólogo, não tem "primitivo" e "civilizado", mas todas as culturas e todas as estéticas se equivalem. Ao longo de importantes exposições, a do MOMA em 1985, por exemplo, intitulada *Primitivism and Modern Art*, mostrando lado a lado o percurso da Arte do século XX e as afinidades desse com a Arte Africana e a dos Mares do Sul, coroa esse posicionamento de equivalência entre as estéticas.

Nessa ótica, nossa cultura, nossa "grande" estética pode muito bem ser "universal" no primeiro sentido, no sentido quantitativo. Assim é que ela é reconhecida enquanto "grande" em todas as partes e impõe-se como a "maior", a única "verdadeira" — porém ela é, qualitativamente, só uma entre mil outras. Nenhuma cultura, nenhuma estética tem, em si mesmo, qualidades que a colocam "a cima" das outras. Todas são universais e é exclusivamente por razões externas ao estético propriamente dito que a nossa estética, a ocidental, se impôs. É o domínio político, econômico, militar do "centro", da civilização ocidental que "regionalizou" ou marginalizou as outras.

Assim todas as posições aos poucos se invertem de tal maneira que o "regional", o local, não se opõe mais ao "universal". O "regional" contém o "universal" e são somente os acidentes da história que impedem (ou não) que sejam reconhecidas as virtualidades duma estética dominada por outra.

Dai que, em função da relação dialética entre os dois pólos da relação "universal" versus "regional", é sempre possível três posições. A primeira seria opor a "negatividade" (a "pobreza" estética) do regional à "positividade" do chamado "universal". A segunda seria defender a valorização inversa, advogando que o lugar da criação mesma fica nas fontes populares da tradição, a partir do saber artesanal, único nível da "espontaneidade" — por oposição à artificialidade da arte "erudita" que é ligada às leis, essas também artificiais, do mercado da arte "oficial". A terceira seria não opor as duas vertentes anteriores mas mostrar que "universalismo" e "regionalismo" intermesclam-se.

Por todas essas razões não vamos nos posicionar no debate sem fim entre os regionalistas e os universalistas. Para nós, não existem objetos de valor "universal" ou "regional" a priori, ou melhor, na nossa prática de arte educadores procuramos ultrapassar toda essa grade de leitura e atingir *os objetos mesmas*. Os objetos existem, e, que eles sejam categorizados como "universais" ou "regionais", a nossa questão será sempre: *Quais são as suas propriedades internas que podem dar conta dos seus efeitos de sentido específicos no plano do sensível, do perceptivo, do estético?*

Assim, nossa escolha consiste em alicerçar uma prática de ensino da arte não diretamente relacionada a uma problemática filosófica do "Belo" em si, nem dependente de uma Sociologia (Antropologia) do gosto que definiria a área do "bom" e do "mau" em função da distribuição sócio-cultural dos emissores e receptores das obras, mas em alicerçar nossa prática didática tanto na leitura mesma dos objetos segundo uma perspectiva relativamente ingênua (no sentido que não consideramos o valor — no caso, o valor estético — como previamente definido do exterior da obra), quanto na experiência estética vivida na relação sujeito-objeto.

Com esses fundamentos, o que em face ao objeto indagamos não é a sua hipotética appartenência à categoria "universal" (ou "regional"), mas *o que é* esse objeto, o que ele contém, o que ele "faz" para produzir, por ele mesmo, o seu próprio valor estético e o que dele determina que, na sua relação com o sujeito fruidor, a experiência desencadeada seja "estética" ou não.

Com esse enfoque o que pode servir de fundamentação de uma didática para os educadores da arte é, antes da prática pedagógica centrada em objetos "universais" ou "regionais", algumas condições ou princípios de base regedores de sua atuação. Destacaremos três desses.

Trata-se em primeiro lugar de *expor o sujeito* aprendiz às manifestações várias da arte num projeto de diversificação das suas experiências estéticas que almeja de fato interferir na sua rede sensível e ocasionar uma ação conjugadora dos órgãos dos sentidos para um sentir cada vez mais globalizante, que inicie por desautomatizar a percepção a fim de que ela, atuando em consonância com todos os sentidos, possa perceber além do visível e *ver tatilmente*, saboreando os gostos e odores, ouvindo o antes inaudível e assim por diante através de outras conjugações sensoriais que levam o sujeito através da estesia à recepção e à cognição do objeto estético.

Necessita-se também transmitir os códigos e as *gramáticas das linguagens* artísticas para que, em face às obras de arte ou às suas reproduções (no mais das vezes, o que estamos em condições de transladar para nossos ambientes de ensino), os educandos tenham acesso à constituição e à ordenação do sistema estético em estudo. O conhecimento dos elementos constituintes e do seu funcionamento na linguagem é que pode permitir todo e qualquer trabalho de reflexão sobre a própria linguagem, assim como o trabalho de criação propriamente dito. Uma linguagem estética mantém pontos de contacto com outras e, graças a um estudo comparativo entre os objetos estéticos, o sujeito aprendiz pode iniciar - se no relacionamento de estruturas.

O mundo moderno expõe as intersemioses das linguagens mais do que qualquer outra época. A televisão, o cinema, os vídeos-games são imagens coloridas combinadas com linguagem sonora de grande complexidade. Mesmo os quadrinhos têm associado ao verbo-visual tradicional também uma específica textura e a literatura sai das páginas dos livros para ser transcodificada em uma gama de linguagens de difícil enumeração dada a sua diversificação. Aquele que senta nas duras carteiras de nossas escolas é um ser de

linguagens intersemióticas, e que vem à escola não só para a alfabetização verbal. A escrita ou o letramento — como prefere denominar atualmente a *Linguística* —, mas não só essa, deve ser considerada como objetivo da escola. Alfabetizar é em si um termo que guarda a complexidade das linguagens e enquanto as nossas escolas o fragmentarem ao domínio exclusivo do verbal, isolando-o dos outros sistemas semióticos com os quais está em relação, os maus resultados do combate ao analfabetismo, já pelo próprio recorte dos códigos condenado ao fracasso, persistirão. Esse mundo de linguagens no qual nós estamos inseridos, enquanto continuar com os seus códigos em poder de poucos manipuladores, resultará no sucesso da estética das "bugigangas", da estética "mercadológica", ambas movidas pelas estratégias do consumismo cego, surdo e mudo. Para poder resistir a essa inflação da manipulação, é preciso conhecer as suas armas; e, como se sabe, elas repousam, antes de tudo o mais, na estruturação de seus discursos. A análise discursiva das linguagens da arte impõe um conhecimento dessas linguagens.

Ainda parece-nos preciso tratar os objetos estéticos indo da sua *contemplação* ao seu estudo *analítico*. Como, nesse mundo cheio de artefatos, somos de repente imobilizados e (sem nos darmos conta de cronometrar os minutos ou de nos situar no espaço) ficamos paralisados, suspensos numa relação com dado objeto que entra no nosso campo perceptivo e nos tira da sintonia com tudo o mais, para sozinho impor-se aos nossos sentidos? Esta experiência, denominada estética, quantos de nossos educadores procuram analisá-la com os seus alunos? Abordando-a ver-se-á o quanto esses sujeitos experienciam as manifestações da natureza e dos artefatos humanos. Abordá-la é o caminho para explorar os sentidos e como a desautomatização desses — que ocorre pela consciência que esses fenômenos que se produzem nos aproximam mais dos objetos em si — gera um novo universo existencial.

Em grande parte, esses estados contemplativos ocorrem fora da sala de aula, nos mil lugares aonde circulamos, mas o que há de comum é que, num tempo ou noutro o aluno e o mestre se aproximam por essas vivências. O singular de cada vivido é único e, quando narrativizado é já um outro estado, uma outra etapa na qual se tenta descrever as sensações únicas experienciadas, ou seja, é já um discurso sobre o vivido. A memória guarda uma infinidade desses pequenos instantes de glória nos quais deixamos de ser atores para, liberado o palco, neste o objeto transformar-se na grande estrela que tudo faz. Entre os dois sujeitos um mundo se revela. Ficamos imobilizados frente ao que nos é revelado e, por não se sabe quanto tempo, suspensos do que nos circunda, somos contagiados pelo indescritível e apoderados pelo que só se vive uma única vez. Fazer reviver essas lembranças conduz à percepção de que esse sentir está ao alcance de todos e que cada um de nós tem deles em seu ser um armazém de pequenas experiências que só a nós pertencem. Pela ação do *objeto sujeito*, o educando pode-se ver mais como sujeito capaz de transformar o mundo — um mundo que, antes aos seus olhos pareceu-lhe todo e inteiramente estruturado e, assim acabado.

O arte-educador nesse seu papel é um acompanhante que partilha com o grupo classe, o universo das experiências estéticas vividas. Colocando defronte a um objeto estético a sua classe, ele, responsável pela escolha, é também o guia que reopera a partit

das colocações da mesma, o vivido. Há sempre uma abertura para o inesperado, que ocorre no aqui e agora da experiência. Trabalhar esse conjunto de testemunhos aparentemente insignificantes é um caminho para da estésia atingir o estudo analítico da linguagem do objeto estético apreendido pelos sentidos. Senti-lo é também uma forma de conhecê-lo e, ao se por em comum essas sensações, ver-se-á surgir inúmeras pistas a serem seguidas rumo à *significação* do objeto. Esse trajeto desmonta o objeto para que se perceba as partes que o constituem e como elas são relacionadas formando a estrutura global. Esse ir e vir das partes ao todo tem que contar tanto com o conhecimento do código, quanto com a intuição, que é o que permite ao receptor hipotetizar vias de penetração naquela estrutura acabada que se está reoperando para compreender sua composição¹. Como tantas crianças que desmontam seu brinquedo preferido para conhecer as suas peças e depois ir passo a passo, por ensaio e erro, tentando remontá-lo, eis o que se propõe nessa atividade. O tempo da análise varia e muitos não completam a remontagem e, como o brinquedo, a obra resta mutilada. As regras sintático-semânticas podem ser então também vividas e cabe ao arte-educador recompor as peças, enfatizando a sua armação em um todo. O estudo da significação faz-se nesse conjunto de etapas de desmontagem e remontagem da obra. Determinar o processo de significação do objeto estético e o percurso dos seus efeitos de sentido no contemplador ficam, após a vivência coletiva, mais acessíveis.

Nessa trajetória, a significação da obra não é fornecida pelo mestre mas construída em conjunto através de operações de análise e síntese. A correlação entre objetos estéticos de linguagens diferentes aparece muito frequentemente nesses exercícios e é um caminho para se tratar as regras de montagem que estão em convergência ou divergência com as outras linguagens estudadas. Muitos estudos intercódigos podem ser desenvolvidos para fixar os procedimentos de montagens. Não recebendo pronto mas sendo ele mesmo o realizador dessas conclusões, pode-se aprofundar com a classe reflexões sobre o paralelo entre as artes.

Enfim, uma vez geradas as condições de contemplação, o estudo da estruturação da linguagem, sua análise e a abordagem da significação dos objetos estéticos na sala de aula, tem-se então as condições de base para a *criação* de objetos estéticos. O *fazer* estético como qualquer outro fazer exige conhecimento e acumulação de experiências vividas, de técnicas, de know-how que são todos transladados para a operação de criação. Como não há criação sem técnica, ou ferramentas de trabalho, não há produção estética sem a História da Arte. São conhecimentos que atuam em sincronia, num livre trânsito das formas e de suas histórias. Nessas condições, o arte-educador que leva a classe à criação de objetos estéticos, leva paulatinamente o grupo à análise de suas criações, desenvolvendo o julgamento estético das mesmas e um padrão de gosto que, ao longo do curso dessas experiências em relação às de seu universo existencial, passa a ser delineado.

¹ Para maiores informações desses procedimentos de estudo da significação, tomo a liberdade de recomendar um outro estudo meu em que me ocupo detalhadamente das operações de análise do discurso da arte, intitulado "As semiões pictóricas", Revista Face, São Paulo, EDUC, a ser lançada em novembro de 1995

Todas essas etapas estão intimamente encadeadas e umas são necessárias às outras. Atingindo a elaboração de criações estéticas intersemióticas, instrumentalizando o sujeito aprendiz para a análise do percurso da significação dos objetos estéticos ou não com os quais ele convive e exercitando-o no julgamento estético das coisas que o cercam, são as etapas através das quais se poderá, no decorrer de anos de trabalho sistemático, chegar a formação de um gosto estético capaz de apreciar — ou de avaliar — quer a estética "universal", quer a estética "regional", assim como com a estética "mercadológica", ou ainda a estética das "bugigangas".

Uma das grandes tarefas da Educação Estética que aparece no bojo da reflexão é de imensa amplitude pois consiste em preparar os cidadãos para uma valorização das coisas do mundo que os rodeiam, uma valorização qualitativa dos objetos em si, que independa das efetuadas pelas mídias, pelas estratégias da sociedade de consumo, pelos jogos de interesse sócio-político, econômico, ou até religioso.

Frente a essas considerações, a questão de repousar os fundamentos de uma prática pedagógica da arte num dos pólos opositivos propostos — o "universalismo" ou o "regionalismo" — perdeu sua importância para dar lugar ao que é o próprio da arte nas salas de aula, e no país mais em geral : a presença mesmo da arte.

SOBRE A REGIONALIDADE E A IDENTIDADE CULTURAL LATINO-AMERICANA

Richard Perassi

Professor do Departamento de Comunicação e Artes/UFMS

Dentro de uma abordagem mais ampla, a Arte participa, preponderantemente, na formação do patrimônio cultural de um país, influenciando e personalizando sua produção material e o estabelecimento de relações sócio-políticas.

Revedo o processo cultural brasileiro e latino-americano, constatamos que a dominação cultural, sinal histórico da colonização, persiste até a atualidade, dando suporte ideológico à nossa dependência político-econômica. Convivemos com modelos culturais importados, geralmente bem sucedidos na sua realidade de origem, mas, na maioria das vezes, pouco adaptados às nossas peculiaridades regionais. Apesar disto, nos acostumamos com a valorização indiscriminada dos padrões importados, que vêm interferindo em nossa produção artística.

A situação periférica da América Latina, com relação às culturas hegemônicas do Ocidente, pauta a discussão da identidade cultural brasileira e latino-americana, como ponto central da relação entre regionalismo e universalidade. Esta é uma temática recorrente na literatura especializada, impondo a necessidade de realizarmos a contextualização histórico-social de nossa arte e, de maneira mais abrangente, de nossa cultura.

Aqui começam as divergências entre a história artístico-cultural brasileira e a história universal da arte, que é prioritariamente ensinada neste país. Analisando as artes

visuais no Ocidente, percebemos que o pensamento burguês, insurgido depois do Renascimento, valorizou os períodos e os movimentos artísticos que, fundados no racionalismo, aliaram-se ao progresso material dos países dominantes. Em consequência deste fato e devido à nossa formação universalista, aprendemos a enaltecer o período renascentista, o movimento Neoclássico, o Impressionismo e as tendências formalistas da modernidade. Por outro lado, a literatura acadêmica sobre arte e cultura, mais frequentemente a partir do final da década de 1970, abordam a arte brasileira valorizando movimentos opostos como o Barroco: “arte que já poderíamos considerar como brasileira”¹ o Romantismo: “primeira tentativa significativa de expressar uma identidade nacional”², e o Modernismo na sua vertente social: “desabrochar de uma nova linguagem literária e artística, cuja expressão seria nacional e regional”³.

A diferença daquilo que aprendemos a valorizar e imitamos, mas que é identificado com uma outra realidade, com relação a aquilo outro que, comprovadamente, conseguimos produzir de valor e que expressa e compõe o nosso próprio universo cultural, nos obriga a manter um ponto de vista particular com relação à chamada cultura universal.

Outro dado do problema se configura pela constatação de que na sociedade contemporânea percebemos a nítida relação entre as imagens artísticas e a visualidade de seus produtos (sobre isto Jacques Aumont em seu livro “A Imagem”⁴, aponta as imagens artísticas como fonte de toda a visualidade de um período). Esta visualidade, além de definir a aparência dos bens de consumo, que são divulgados pela mídia de massa, reveste estes bens de significação simbólica, visando o atendimento das necessidades psicoafetivas dos consumidores, constituindo a cultura de massa. Este jogo simbólico é legitimado pela adoção de princípios estéticos, pois privilegiam alguns padrões visuais em detrimento de outros. Sendo assim os modelos importados difundem valores formais e ao mesmo tempo, valores morais e ideológicos, que são adquiridos pelos países periféricos, juntamente com a licença para o uso dos padrões universalizados pela cultura de massa sobre os produtos nacionais.

A influência tropical da natureza brasileira e nossa herança étnico-cultural não estão presentes, o quanto deveriam estar, na visualidade dos produtos culturais que consumimos diariamente. Esta dicotomia entre o que somos e o que expressamos, ocorre devido ao “transplante” dos padrões estéticos estrangeiros, que inibem as expressões nativas e populares. Mas, outro dado importante nesta questão é nossa reação diante da perda de identidade cultural brasileira e latino-americana.

De modo geral, aqueles que procuram resistir estão divididos entre os que buscam uma identidade cultural entre os países latino-americanos e os que negam esta possibilidade, como uma utopia que não se mostra coerente com nossa realidade histórica.

Julgamos que a questão da identidade na América Latina e no Brasil não deve se pautar na construção de uma unidade entre as culturas regionais. A América Latina apresenta uma grande pluralidade cultural e não devemos nos limitar a descobrir o que é semelhante, à primeira vista, nos diversos países ou em suas regiões componentes; pois, no geral, as semelhanças nos foram impostas pela colonização. Devemos manifestar nosso

diversidade, visando a identificação da produção artística com a realidade em que foi produzida, assim, a arte expressará o seu meio, recusando a cópia do padrão importado.

Não é o caso com isto de negarmos a arte e a cultura como bens universais e, tão pouco, pretendemos defender aqui o regionalismo estreito. O intercâmbio e o aprendizado são imprescindíveis para o desenvolvimento artístico-cultural. Porém, não podemos aspirar à erudição por meio da cópia. A universalidade será alcançada sempre que a produção atingir níveis internacionais de qualidade, guardando o traço regional que lhe identifica e garante sua primacidade.

O movimento Modernista Brasileiro, principalmente através do pensamento de Mário de Andrade³, nos legou a compreensão de que o primitivo e o popular são fontes de renovação da arte culta. Mesmo considerando que o erudito dá forma razoável ao discurso artístico, devemos levar em conta que é no popular que esse discurso é renovado e é no trágico que ele encontra sua expressividade.

Com relação à atuação do artista e do professor de artes neste contexto, salientamos que: ao artista cabe o romper, o criar e o compor, mas ao professor de arte cabe o conhecer, o compreender e o orientar. Sendo assim, o professor de artes comprometido com uma educação estética para o Brasil e para a América Latina deve incentivar o reconhecimento das diversidades regionais e deve valorizar o popular, evidenciando o seu valor como fonte inesgotável de renovação, ao mesmo tempo, que deve incentivar a busca do conhecimento e da erudição artística que irá permitir universalização desse regional. O particular e o universal, o popular e o erudito são complementares e não oponentes.

Neste sentido, a arte-educação ou a educação estética precisam ser compreendidas a partir da realidade nacional e de seu devir histórico, incorporando a dialética entre o particular e o universal e construindo criticamente o conhecimento que possa conjugar esses dois momentos. Esta situação nos obriga a assumir uma posição de defesa e estudo da cultura popular, partindo do reconhecimento da nossa área de atuação. Os professores de arte são os profissionais mais indicados para atuarem no ambiente escolar e na comunidade atendida pela escola. Sua ação deve incentivar o reconhecimento e a valorização das atividades artístico-culturais, populares, exercidas dentro de seu espaço de atuação e de sua região.

A partir deste reconhecimento e do conhecimento da Arte no contexto histórico brasileiro e ocidental, o professor poderá relacionar os dados locais à cultura regional, à cultura nacional e à cultura erudita universal, promovendo a apreensão do universal a partir da recuperação do particular e vice-versa. Por esta via, o professor fica encarregado de repassar conhecimentos sobre a arte e sua atuação histórico social; possibilitar a leitura crítica dos processos de dominação cultural e formar apreciadores de arte, conscientes da necessidade de cultivo e aprimoramento das manifestações artísticas locais.

O aprofundamento dessa relação enseja, ainda, um outro estudo comparado: entre a cultura brasileira, popular ou erudita, e a cultura de massa. Este estudo deve ser cuidadosamente considerado, pois, estamos vivendo sob o domínio da indústria cultural, fenômeno que caracteriza a sociedade de massa ou sociedade de consumo, designações que identificam a sociedade contemporânea.

Todavia, este assunto fica aqui apontado para uma próxima oportunidade, por hora, consideramos que adotando uma ótica particular com relação à arte e à cultura ditas universais, nós, professores de arte, estaremos contribuindo com um pequeno passo na direção da independência cultural e político-econômica do Brasil e da América Latina.

Notas:

- (1) BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. SP: ed. Perspectiva, 1978, p. 19.
- (2) SCHELLING, Vivian. **A Presença do Povo na Cultura Brasileira**. Campinas: ed. UNICAMP, 1990, p. 58.
- (3) BRILL, Alice. **Da Arte e da Linguagem**. SP: ed. Perspectiva, 1988, p. 199.
- (4) AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: ed. Papirus, 1993.
- (5) Cf. SCHELLING, V. **A Presença do Povo na Cultura Brasileira**. Campinas: ed. UNICAMP, 1990, pp. 103-208.

WOMEN'S FULL PARTICIPATION IN ART TEACHING AND RESEARCH: A Proposal

**Elizabeth J. Saccá
Concordia University, Montreal**

Abstract

The art teacher works within many constraints including community expectations, imposed curriculum, required evaluation, and school regulations. These constraints plus the traditional separation between teaching and research restrict her ability to develop knowledge and contribute to social consciousness. Using Alfred Schütz's (1944) description, this chapter discusses the new art teacher as a "stranger" to the community. It notes that art teachers, as members of a predominantly female profession, have lower pay and prestige and less control over content and evaluation than members of predominantly male professions. Reorganizing institutions that structure knowledge is proposed for fostering art-teaching centered research. This reorganization of institutions is essential for addressing the concerns of art teachers who, being predominantly women, have been excluded.

In an isolated logging camp on Vancouver Island in November 1928, a teacher Mabel Estelle Jones wrote this note and took her own life:

There are a few people who would like to see me out of the way, so I am trying to please them... I know this is a coward's way of doing things, but what they said about me almost broke my heart. They are not true. Forgive me, please. Say it was an accident¹ (Wilson, 1990, p. 94).

The coroner's inquest concluded, "...were are further of the opinion that the mental state was the result of unjustifiable, unfeeling and underhanded criticism of her work on the part of two members of the school board"² (Wilson, 1990, p. 95). Parents of 3 of her 22 students had lodged these criticisms against Mabel Jones: the flag was always flying, children entered school in a careless manner, she allowed students to waste paper, and her classroom lacked discipline (p. 94).

The public was outraged. The Vancouver *Province* newspaper editorial decried her death, saying that she "took her own life because it had become intolerable to her in that lonely settlement in the deep woods of Vancouver Island" (Wilson, 1990, p. 95). The Local Council of Women in Victoria and other women's groups let politicians know how disturbed they were. After dismissing the school board, the Minister of Education appointed a trustee and the conditions of rural teachers investigated. There was no action on recommendations to redefine rural school categories and to increase teachers' salaries, but he appointed a Rural Teacher's Welfare Officer to visit rural districts of the province where "living and social conditions under which young female teachers are working are not found to be satisfactory"³ (Wilson, 1990, p. 95).

Many teachers, in the past and today, have begun their teaching in communities other than their own, and the art teacher who arrives with another version of culture may be considered even more foreign. An art teacher espousing unfamiliar values may be seen as a different kind of person, a stranger.

According to Alfred Schatz's⁴ (1944) definition, a stranger is an outsider who may attempt to enter a social group other than her or his own. Any social group works on a set of unconscious assumptions that are likely to be inconsistent or even contradictory. The assumptions include what actions bring what reactions and what differences in behavior are expected of women and men. Members of a social group do not think about the assumptions that nevertheless govern how they interact and how they get things done.

The cultural pattern peculiar to a social group functions for its members as an unquestioned scheme of reference.... The approaching stranger, however, does not share certain basic assumptions which alone guarantee the functioning of these recipes.... A thorough modification of his scheme of orientation and interpretation.... is the prerequisite of any possible adjustment. (Schutz, 1944, p. 499)

Art teachers entering the schools of local communities satisfy Schutz's definition of strangers. Art teachers share with each other certain values and assumptions. When they enter communities not based in the arts, art teachers are entering new social groups. The new social group includes students, parents, school board and other community members have their own taken-for-granted ways of doing things that are misunderstood by outsiders.

Not understanding "the way things are done," the art teacher introduces new content, and this content is likely to challenge the community's pre-existing notions of art. She may also use approaches to teaching that are unfamiliar to the community and do not match traditional notions of good classroom "management." Possibly without intending to do so, the art teacher challenges community members' unreflective attitude of "everyday life." Thus, the presence of the art teacher who is a stranger makes visible the unconscious assumptions of the community members. Unable to predict their reactions to this situation. She may become frustrated and disoriented, and blame members of the community as unpredictable, nonsensical and undependable. Simultaneously, members of the community may blame the art teacher. The consequences are alienation and marginalization: a "me-versus-them" attitude on the part of the teacher and an "us-versus-her" attitude on the part of community members. If the teacher becomes isolated, she is more likely to internalize the community's criticism, as Mabel Jones did.

The criticism faced by Mabel Jones, who taught all subjects in a one-room school, was typical of criticism faced by hundreds of young women teachers in isolated areas of British Columbia (Wilson, 1990). For that matter, community criticism of teachers was typical throughout the continent, in the early 1900's, as it continues to be typical today. Art teachers can recount many experiences of surprising community reactions, such as the reactions to Linda Dolph's (1993) paintings in her school's faculty exhibition. Another art teacher taught in a town where teachers have been criticized about where they live and buy their groceries. Community members expect teachers to live and buy groceries in the town where they teach so townspeople can get to know them better and because the taxes from the town pay the teachers' salaries⁵.

"Stranger" status may even be viewed as a proper thing to impose on new teachers. During student teaching, classmates and I were told we had been deliberately placed in an area we had not chosen so that we would not have the distractions of "husbands, boyfriends and family." What I saw as unusual, I now see as an example of imposed isolation and bureaucratic control over a profession made up largely of women. Though my circumstances changed and my family was then close to my placement, those deciding the placement did not need to worry. I still faced many class and cultural differences as a second generation immigrant placed in an affluent area of so-called "old money."

New teachers being treated as strangers is consistent with the traditional roles of women. Low prestige and pay, close supervision, scrutiny of performance,

focus on practical and non-theoretical concerns, and stringent constraints have all characterized the work of women, and they have been considered appropriate for "women's work." Mabel Jones was observed regularly and had received a good review by her supervisor only weeks before her death. Community members scrutinized her performance and demanded conformity on issues with little or no impact on the students' learning from a professional educator's point of view. She was isolated from friends and colleagues, and she worked within the rigid social mores of the logging camp.

Besides having content and behavior expectations imposed by the community, the new teacher contends with bureaucratically imposed curriculum and regulations. These bureaucratically imposed expectations are related to the increased numbers of women in the teaching profession. Michael Apple (1984) points out the structurally significant fact that in the United States one of the most massive attempts at altering curricular and teaching practices in elementary school classrooms--the federally funded and sponsored attempts in the late 1950s and 1960s to get discipline-centered curricula in schools such as the new math and new science--had as its target a group of teachers who were predominantly women⁶....The fact that most elementary school teachers in the 1950s and 1960s and today are women provides us with a key element in understanding why there have often been attempts by state bureaucrats, industry, and (a largely male body of) academics to control the curricular and teaching practices in the classrooms. (p.29)

Drawing on the work of Linda Murgatroyd (1982), Apple demonstrates the correspondence between the feminization of teaching and the loss of salary, control and prestige. He describes how externally imposed curricula are transformed once they enter the classrooms, because teachers resist intrusions intended to control their work. Madeleine Grumet (1988) provides a valuable insights about how women teachers face these contradictions through her studies of their autobiographical accounts.

Teachers have actively resisted the denigration of teaching, and the history of women in teaching is the history of teachers attempting to take control of the content of their teaching and pedagogy (Apple, 1983, 1984; Weiler, 1988). Women develop knowledge and social consciousness through shaping the content of their teaching and through conducting and publishing research that addresses their concerns. Their contribution to knowledge and social consciousness achieved through teaching has been systematically reduced by imposed curriculum and restrictions enforced through supervision. Women's contribution through research is systematically reduced by the isolation of research from teaching and by limited access women have to university teaching where research and publication are supported.

Smith (1975) reviews the means which exclude women from forming the social consciousness of society. She suggests that research must become responsible to women and that we must reinvent "the world of knowledge, of thought, of symbols and images" (p. 367). In discussing what is required to develop forms of knowledge and thought expressive of women's experience, Smith urges us to restructure the organizations that are responsible for structuring knowledge. Rather than joining the elite, women should criticize the prevailing ideologies and invent new forms of research and knowing that serve women. If the contributions of women were included, knowledge and social consciousness would be more fully developed, and this, in turn, would benefit students, teachers, and society in general.

The traditional assumptions are that men are and should be associated with knowledge, distance, objectivity, research and university teaching. The corresponding set of assumptions are that women are and should be associated with empathy, subjectivity, caring for people, and teaching in primary and secondary schools. Observer, spectator, supervisor are roles traditionally associated with men, while being observed and supervised are associated with women. Although these assumptions are being criticized, the patterns persists. In elementary and secondary school classrooms, teachers remain the objects of research, not its organizers. In Schutz's (1944) terms they remain "strangers," not only with respect to the local community but with respect to the academic community of scholars.

Development of research centered in art teachers' concerns has been blocked by these traditional gender associations and roles. By redefining beliefs related to gender, we can begin to evaluate research in terms of its purpose, moving beyond strictly methodological considerations. In other words, by defining art teachers as a significant social group instead of a collection of strangers, we establish a new conversation in which the terms "teacher" and "researcher" may be used interchangeably. As art teacher scholars we want to focus our efforts on what is important in art classrooms, collaborating on new forms of research that break from restrictive assumptions. Approaches such as narrative, interview, oral history, and action research can be and are being used to develop research that is based in experience, including the experience of teaching art. Also, editors and authors are exploring alternate forms of publications as exemplified by Working Papers in Art Education⁷ and Women Art Educators⁸ which are open to non-traditional content and methodology. Innovations such as these are essential to removing the structural impediments that isolate research from teaching and restrict teachers, students, and community members through traditional gender roles.

Reorganizing the institutions that structure knowledge is essential to foster teaching and research that reflect women's contribution to the development of knowledge and social consciousness. The part of the academic community's "scheme of orientation and interpretation" (Schutz, 1944, p.499) that we call research must be modified to serve women and art teachers. Thus, by avoiding the dangerous internalization of the status of "stranger" imposed on teachers that took

the life of Mabel Jones, we can develop teaching and research to embrace the contributions of women as well as men. This in turn will strengthen our knowledge and social consciousness to the benefit of women and men, and especially students in our art classes.

Footnotes:

- (1) Vancouver Province, Nov. 21, 1928 (Cited in Wilson, 1990).
- (2) Provincial Archives of British Columbia, Attorney General's records, Inquest no. 351, Nov. 16, 1928 (Cited in Wilson, 1990).
- (3) Department of Education, **Annual Report of the Public Schools, 1929**, p. R10 (Cited in Wilson, 1990).
- (4) Although Alfred Schutz's name is spelled "Schutz" in this 1944 article, it is generally spelled "Schutz", a usage I have accepted for this paper.
- (5) The author thanks Jean Boettcher for permission to write about her observation.
- (6) Apple refers to his 1983 article: Work, Gender and Teaching. **Teachers College Record**, 84(3), 611-628.
- (7) **Working Papers in Art Education**, a journal of Art Education doctoral students' research in-progress, was developed and edited by the late Marilyn Zurmehlen. It continues to be published at the University of Iowa where it is currently edited by Steve Thunder McGuire.
- (8) **Women Art Educators**, a series of monographs sponsored by the Mary Rose Memorial Endowment at Indiana University and the Women's Caucus of the National Art Education Association presents historical accounts of women art educators as well as contributions by contemporary women art educators and artists. Enid Zimmerman co-edited Volumes I and II with Mary Ann Stankiewicz, and Volume III with Kristin Congdon.

REFERENCES

- APPLE, M. W. (1983). Work, gender, and teaching. **Teachers College Record**, 84(3), 611-628.
- APPLE, M. W. (1984). Teaching and 'women's work': A comparative historical and ideological analysis. In E. G. Gumbert (Ed.), **Expressions of power in education: Studies of class, gender and race** (Center for Cross-cultural Education Lecture Series Vol. 3, pp. 29-49). Atlanta: College of Education, Georgia State University.
- DOLPH, L. (1993). "Anguish": A circle of pain. In K. Congdon & E. Zimmerman (Eds.) **Women art educators III**. Bloomington: Indiana University.
- GRUMET, M. R. (1988). **Bitter milk: Women and teaching**. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

- MURGATROYD, L. (1982). Gender and occupational stratification. **The Sociological Review**, 30(4), 574-602.
- SCHUTZ, A. (1944). The stranger: An essay in social psychology. **American Journal of Sociology**, 49, 499-507.
- SMITH, D. E. (1975). An analysis of ideological structures and how women are excluded: Considerations for academic women. **La Revue canadienne de sociologie & d'anthropologie/Canadian Review of Sociology & Anthropology**, 12(4) Part I, 353-369.
- WEILER, K. (1988). **Women teaching for change: Gender, class & power**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- WILSON, J. D. (1990). "I am here to help you if you need me": British Columbia's Rural Teachers' Welfare Officer, 1928-1934. **Journal of Canadian Studies**, 25(2), 94-118. (Shorter version reprinted as 'I am ready to be of assistance when I can': Lottie Boron and rural women teachers in British Columbia. In A. Prentice & M. R. Theobald [Eds.], [1991]. **Women who taught: Perspectives on the history of women and teaching** [pp. 202-229] Toronto: University of Toronto Press.)

CIDADES UTÓPICAS & DESENHOS DESENHANTES

uma trajetória andarilhante

Lucimar Bello Pereira Frange

Departamento de Artes Plásticas, DEART
Centro de Ciências Humanas e Artes, CEHAR
Universidade Federal de Uberlândia, UFU

Cidades Utópicas; desenhos contemporâneos é um Projeto de Pesquisa do artista-professor de arte. Entendo, defendo e assumo, tanto o educador quanto o estudante de ARTE, como pesquisadores. É na pesquisa que se dá a inquietação e o abastecimento enquanto fazedores, enquanto fruidores e enquanto críticos de uma produção, ao mesmo tempo, própria e coletiva. A pesquisa permite, propicia e induz a um “mergulho”, ao fundo e ao âmago de um “objeto” previamente determinado, escolhido e adotado como objeto de interesse. Este objeto cria desejos, ansiedades, satisfações, buscas, permanentes encontros e permanentes perdas conceituais, estruturais, estético-plásticas. A pesquisa leva a uma condição de singularidade, entendida aqui como o modo de afetar os outros e se deixar afetar, em uma perspectiva subjetiva e objetiva, interligada ao meio-inteiro ambiente e alicerçada nas relações sociais e multiculturais, segundo Felix Guattari em “As três ecologias”.

O meu objeto-recorte para a pesquisa tem sido DESENHO, entendido como: conceitos de desenho na contemporaneidade, atos de desenhar e

desenhos realizados por artistas e por pessoas que queiram desenhar.

CIDADES UTÓPICAS; desenhos contemporâneos é um projeto no qual realizo desenhos pessoais e desenhos coletivos com comunidades diversas e em espaços diferenciados.

Para pensarmos sobre Um Conceito de Desenho e O Ensino de Desenho, cito Michel Serres:

"Abandonamos a síntese unitária para nos reencontrar ou nos perder deliciosamente nas delicadezas do ínfimo, esquecidos do universal em prol das singularidades preñes de sentidos."

As pesquisas-sínteses e antíteses de mergulhos inquiridores em objetos de sedução, são buscas destas singularidades, preñes e grávidas de possibilidades infinitas.

As transformações do conhecimento na virada do século induzem a um série de questionamentos, entre os quais situo as inter-relações entre

O Desenho Contemporâneo & A Arte & A Educação & A Sociedade.

DESENHO e ENSINO DO DESENHO é um dos grandes desafios e uma das questões estranguladoras do que denominamos "Arte-Educação", pois tem sido trabalhado, na maioria das vezes, com uma visão única, viciada e sem fundamentação teórica. O desenho contemporâneo há que ser embasado na produção de artistas contemporâneos, de filósofos, críticos, historiadores, sociólogos, psicólogos, fruidores da arte.

Algumas considerações para possíveis aprofundamentos e posteriores grandes dúvidas:

Sobre O DESENHO:

Desenhar é Desenhar-se! É autofundar-se; é transformar-se; é transfundar-se social e pluridimensionalmente.

Sobre A ARTE:

Na contemporaneidade, a estética é eco-ético-cultural. Através das tradições, a Arte atua e mergulha nos campos de heranças das imagens-formas. Através das invenções, a Arte mergulha nos universos imaginários. Através da pluralidade e intercâmbio de tecnologias e conhecimentos a Arte mergulha no mundo pós-moderno da multiplicação de "médias" e de informações. A estética na pós-modernidade é a arte do lugar-não lugar. É o "*não presente no presente*" de Lyotard.

Sobre A EDUCAÇÃO:

Saber, na contemporaneidade, é descobrir uma totalidade composta de fragmentações infinitamente dispersas. É saber com dimensão social-holística. Do caos à ordem, para "outra ordem" - uma desconstrução que necessita pressupostos construtivos alicerçados na práxis, que significa: experiência e vivência estética, fruição cultural e fazer crítico-reflexivo que gera uma CONSTRUTIVAÇÃO INQUIRIDORA PERMANENTE.

Sobre A SOCIEDADE:

A sociedade contemporânea é composta de grupos multiculturais e pluridimensionais. É uma sociedade alicerçada nas memórias, nos desejos, nos investimentos desafiadores, no trabalho - tempo útil e tempo ócio. A sociedade contemporânea, embora esteja estruturada pelo instituído, o questiona. E propõe, apesar de, retraidamente, o instituinte no qual se dá a criatividade, que não é herança, mas **invenção**. Atuar (ser ator por inteiro) no campo da arte é estar atuando no campo do instituinte que cria **outro paradigma**:

- . ético - é ser habitante do tempo e do espaço interligado aos universos multiculturais, apostando nas diferenças, além das similaridades;
- . estético - é inventar e tornar a inventar sempre o ser humano e o mundo como um trabalho de arte;
- . político-cultural - é enfrentar, com IMAGINAÇÃO, forças individuais e coletivas que são tanto desafiadoras quanto abastecedoras.

Segundo Mário Pedrosa,

“Um quadro é um universo cheio de surpresas. Uma forma é uma estrutura que contém dentro de si mesma os mistérios e os dramas mais inverossímeis. O olhar vai de um estímulo sensorial a outro e nesse andar tece uma urdidura que sugere uma arquitetura musical.”

Desenhar é atuar através de estruturas e cores em uma temporalização e espacialização holística, de três formas:

- . ontológica (refere-se àquilo que sou),
- . epistemológica (refere-se àquilo que eu sei),
- . gnoseológica (refere-se a como sou e sei e imagino socialmente, “**imagizadamente**”(palavra que significa imagens com imaginação e ação).

Desenhar é Saber Ser por Formas e por Imagens.

Desenhar é Suprafundar-se e Supraformar-se.

O Projeto CIDADES UTÓPICAS; DESENHOS CONTEMPORÂNEOS está sendo desenvolvido desde 1991, em várias etapas, contendo momentos de uma produção coletiva e de uma produção individual.

“Cidades Utópicas” é uma proposta de arte ambiental (arte e meio-inteiro ambiente), em diversos espaços, questionando estética e culturalmente, nossas cidade; questionando as inter-relações entre **habitar, passear, comer, conversar, trabalhar, saber** entre os habitantes destes espaços e possibilidades de Ser; possibilidades de Sermos sós e Sermos nós.

“Cidades Utópicas” são intervenções (entre e inter-invenções) que passam e permeiam vidas, são visões de realidades e “outras” cidades, “outros” seres humanos - solitários e solidários, inquiridores e inventores de si mesmos a todos os momentos.

“Cidades Utópicas” são proposições de Arte e necessidades vitais de expressão através de um conhecimento não-verbal, parte e direito de todos nós. São ampliações pós um doutorado sobre desenho, e seus questionamentos.

“Cidades Utópicas” são questionamentos sobre desenhos contemporâneos e ensino de desenho de forma ampliada, além dos alunos e professores dos Cursos de Artes Plásticas; é uma concepção e uma relação ampliada entre ser professor de arte e ser artista.

Dos momentos coletivos:

Primeiro foram **Os Domingos Desenhantes**, em espaços públicos da cidade de Uberlândia, contendo vários sub-títulos;

“Cidades Utopias”

. no **Terminal Rodoviário**”, cuja proposta era desenhar com tesouras e câmaras de ar sobre o chão.

Os desenhos tornaram-se tridimensionais, roupas, bolsas, palavras, poemas, “fantasmas”.

. na **Praça Tubal Vilela**,

Desenhar com sucatas de fábricas de calçados, flores e folhas secas coletadas na cidade, sobre a estrutura do chão listrado de pedras portuguesas pretas e brancas.

Os idosos e as crianças participaram ativamente, enquanto adolescentes e “meia-idade” deixavam para “outro momento”.

. no **Parque do Sabiá**,

Desenhar quadrados, círculos e triângulos (formas primárias), com terra, areia, folhagens coletadas no chão, pedras (“coisas” do próprio espaço) sobre um asfalto (parte abandonada de rua), dentro do próprio Parque.

Participação de muitas pessoas que estavam no Parque, inclusive um grupo de paraplégicos de Uberlândia e Uberaba.

. na **Cachoeira de Sucupira**,

Desenhar com a água (foram levados bambus e recipientes de plásticos, para “aprisionamento” da água), associando desenho, natureza, água.

Participação de várias famílias, inclusive professores da Universidade Federal de Uberlândia.

. no **Praia Clube**,

Desenhar o tema CASA, com sucatas de fábricas de móveis da cidade.

As crianças fizeram verdadeiras cidades, fazendas e projetos arquitetônicos.

Em uma segunda etapa, foram realizadas **As Quintas Feiras Desenhantes**, nos espaços da Universidade Federal de Uberlândia (nas duas Reitorias e nos três Campi).

I. “Cidades Utopias Rodo-Vias”

Galeria da Biblioteca do Campus Santa Mônica

Instalação feita por mim com cuias, contendo água, óleo e lamparina, colocadas no espelho d’água da Biblioteca e associação de papéis crepom coloridos, formando linhas e/ou quadrados e círculos, matérias das cidades século vinteanas, interligando espaços.

Participaram duas turmas de alunos dos Cursos de Artes Plásticas, Decoração, Música e alguns alunos de cursos diversos.

II. “Cidades Utópicas Tupiniquins”

Biblioteca do Campus Umarama

Projeção de slides de pinturas corporais de índios brasileiros - Kayapó.

Desenhar - criar formas com tiras de papéis coloridos a partir de cores cósmico-tropicálicas, nossos rastros-origens tupiniquins, pegadas simbólico imaginárias & desenhos corporais-viscerais advindos dos índios brasileiros, habitantes de Pindorama, deste espaço hoje denominado Brasil.

Participaram alunos dos Cursos de História, Agronomia, Veterinária, Medicina.

III. “Cidades Mandálicas”

Reitoria da Engenheiro Diniz, 3º andar

Linhas com borrachas e camurção vermelho, construídas por mim, sobre o piso de ladrilho hidráulico, amarelo e vermelho.

Desenhar no espaço, com tiras de papel das cores do chão e, ainda, tiras pretas como estranhamento, transformando um espaço oficial de trabalho, em uma mandala única e cósmica.

Participaram, ativamente, técnico-administrativos da UFU, realizando e dando depoimentos de suas construções.

IV. “Cidades Século Vinteanas” - a obra, o artista (Klee), “outros artistas & outras obras” (nós)

Uma das Reitorias, tendo como espaço a passagem interna entre as ruas João Pinheiro e Duque de Caxias.

Relações e inter-relações entre o artista, a obra, o fruidor, o consumidor.

Construir imagens de 3ª geração a partir da obra de Paul Klee “Rua principal e ruas laterais”.

Participaram pessoas ligadas aos Cursos de Artes da UFU, mas nenhum técnico-administrativo, embora muitos opinassem sobre o que estava sendo realizado.

V. “Cidades em Metros” - Escola de Educação Básica

Desenhar com aparas de gráfica, de diversas cores e tamanhos, e contar histórias através de imagens & imaginações.

Participaram ativamente com euforia e muitos trabalhos, 04 turmas de 5ª série, em um total de 150 crianças.

Em uma terceira etapa, estavam previstas Exposições-Intervenções “Cidades Utópicas”, nas Universidades Federais de Minas Gerais, ocorrendo apenas em 1993 na FUNREI, em São João Del Rei, no VI Inverno Cultural, no qual ministrei uma Oficina de Desenho com sucatas (pedras e tecidos), durante uma semana.

Em um momento seguinte, por uma necessidade da própria pesquisa, volto em 1994, a três dos espaços anteriores, e proponho **As Manhãs Desenhantes em Agosto**. Os desenhos são propostos aos participantes, a partir de materiais comuns ao ato de desenhar e entendidos, tradicionalmente, como desenhos, papéis sulfite e canetas esferográficas pretas.

Em cada um dos espaços faço uma proposta triádica;

. dia 18 - na **Escola de Educação Básica** da Universidade Federal de Uberlândia, com as crianças de 6as. séries (as mesmas que trabalharam em 93), proponho:

1. o desenho que normalmente você gosta de fazer (nas agendas, no catálogo de telefone);
2. uma coisa do espaço-ambiente (o anfiteatro no qual estamos trabalhando) que gosta ou uma coisa que não gosta. Desenhar e escrever “gosto” ou “não gosto”;
3. desenhar a minha cara (o estranhamento foi imediato - não posso fazer a cara do outro?);

. dia 21 - no **Terminal Rodoviário**:

1. o desenho que normalmente você gosta de fazer;
2. uma cadeira;
3. desenhar uma história, ao invés de contar uma história;

. dia 25 - no saguão da **Biblioteca da Universidade, no Campus Umuarama**:

1. o desenho que, normalmente você gosta de fazer;
2. um livro;
3. escolher uma parte do ambiente e se desenhar junto a ele.

Semelhanças e diferenças, tanto nas propostas quanto nos desenhos realizados, possibilitam uma análise comparativa, entre os desenhos realizados em 1993, nas diversas etapas, com materiais “incomuns” (situações conflitantes e desafiadoras), e os desenhos realizados em 1994 (com canetas sobre papel, em um avião “tradicional”).

As metodologias empregadas são: a Pesquisa-Ação de Michel Thiollent e Carlos Rodrigues Brandão; a Etnometodologia de Bogdan e Taylor, com coleta de dados (os desenhos, os depoimentos, as perguntas, as discussões); fotos; análises de dados comparativos entre as produções de 93 e 94 que digam das diferenças e das similaridades; Critical Studies (Inglaterra) e DBAE (USA) adaptados, por Ana Mae Barbosa no Brasil, como uma Proposta Triangular.

O referencial estético-filosófico no qual “bebo” conceitos são os seguintes:

- . Luigi Pareyson, arte é um fazer, um conhecer, um exprimir, aos quais eu acrescento - um refletir;
- . André Reszler, Estética Anarquista, propõe uma estética intermitente, questionadora;
- . Glauber Rocha, a estética da precariedade;
- . Neoconcretismo - Mário Pedrosa, Hélio Oiticica “experimentar o experimental”, “art in progress”, “somos fios soltos e possibilidades, somos meta-corpus, além de corpos”;
- . Ferreira Gullar “o impasse é a criação”;

- . John Swift, professor-pesquisador e estudante-pesquisador, aos quais eu acrescento o artista-pesquisador;
- . Joseph Beuys “todo mundo é um artista”. Eu acredito que “todo mundo é um possível artista”;
- . Bauhaus, a inter-ligação entre o artista e o artesão;
- . Paul Klee “arte não representa o visível, a arte torna visível”;
- . Marcel Duchamp “a obra só se completa com o espectador”;
- . Oitética “a obra se completa com o fruidor e com as ânsias do artista ao fazer seu trabalho no momento de criação e as que possam surgir posteriormente”.

Algumas teorias de DESENHO:

- . **conceitualista** - Goodnow, “o desenho é o que se sabe e como se vê”;
- Harris, “o desenho é maturidade intelectual”;
- Goodenough, “os alicerces são cognição e inteligência”;
- . **perceptualista** - Arnheim defende que desenhos são visões diferentes de visões fotográficas. A percepção é um processo ativo do qual participam conceitos, pensamentos e intuições. Os desenhos das crianças têm uma “qualidade única”.
- Nelson Goodman, “a pintura é símbolo do objeto”.
- Ernst Gombrich, “as obras de arte são ‘fixações mentais’ derivadas de objetos reais, imagens e associações”.

DESENHOS, para mim têm uma dimensão Magrittiana, objetos apresentados e não apresentados e muito menos representados. Objetos auto-biográficos apresentados de outras maneiras que passam por:

- . isolamentos, objetos isolados de seus contextos;
- . modificações, alterações propositais;
- . hibridizações, fusões e inter-fusões;
- . mudanças de escalas, escalas relacionais entre as coisas;
- . provocações de acasos e encontros acidentais. Ex. “Homem com Chapéu Coco”;
- . duplas imagens, verdadeiros alçapões. Ex. “A Condição Humana II”;
- . paradoxos, as coisas dizem e não dizem ao mesmo tempo - nomeiam e negam;
- . bipolaridades conceituais, associações intermitentes.

No livro “Reencantamento da Arte” Suzi Gablik trabalha questões da filosofia da arte, da política cultural, da crítica de arte.

ARTE É UM CORPUS TOTAL, contextualizada nas raízes, nas tradições, em uma conexão vívida e atrelada a um campo orgânico-cultural.

“Temos, em arte, como se fosse uma moldura estética, para aquelas pessoas que acreditam que o mundo é composto de objetos descritos. Estas pessoas estão fascinadas com um “eu” individualizado. Mas na verdade, não temos um processo orientado por uma moldura. O mundo consiste de interações dinâmicas e processos relacionais.

DESENHO SÃO INTERAÇÕES DINÂMICAS E PROCESSOS INTER-RELACIONAIS.

Gablik questiona as tradições histórico-estéticas do Cartesianismo e as baseadas em Kant, as quais estão embasadas na autonomia e em um certo domínio. Ela propõe uma prática inter-relacional-ecológica que diga o mundo e do mundo e uma permeabilidade com a audiência.

Um Reencantamento da Arte induz a uma nova sensibilidade e a uma nova leitura do mundo e a outras relações entre o mundo da natureza e o mundo da cultura.

Cidades Utópicas, um Projeto de Pesquisa, são estas associações e uma imensa quantidade de perguntas e de grandes, enormes dúvidas.

Cidades Utópicas & Desenhos Desenhantes é uma trajetória andarilhante!!!

Estas sínteses têm sido apresentadas em Congressos Nacionais e Internacionais.

Dos momentos "individuais"- coletivos:

Exposições, palestras e/ou oficinas em diversas cidades

. 1993 - VI Inverno Cultural, FUNREI, São João Del Rei; 1º Seminário Internacional Interdisciplinar, Santa Maria; 26º Congresso Mundial da INSEA, Canadá; 6º Congresso da FAEB, Recife;

. 1994 - VII ENDIPE, Goiânia; UNIFRAN, Universidade de França; Museu de Arte Contemporânea, Goiânia; 7º Congresso da FAEB, Campo Grande; Espaço Cultural 508 - SUL, Brasília; Centro Cultural UFMG, Belo Horizonte; I Festival de Arte e Cultura dos Povos da Pan-Amazônia, Belém do Pará;

. 1995 - Galeria Homero Massena, Vitória; Museu de Arte e Cultura Popular, Cuiabá.

No momento estou em fase de análise e construção de textos e seleção das imagens para montagem do Caderno de DESENHO HUM, a ser publicado em 1995.

Projeção de slides

. Série Cidades Utópicas; desenhos contemporâneos (meus desenhos recentes)

. Desenhos nos diversos espaços públicos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **A geração do futuro**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1987.

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na arte**. Trad. Jefferson Luiz Camargos. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BADDELEY, Oriana & FRASER, Valeric. **Drawing the line; and the cultural identity in contemporary Latin America**. London: Verso, 1954.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino na arte**. São Paulo: Perspectiva/Porto

- Alegre: Iochepe, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, Robert & TAYLOR, Steven. **Introduction to qualitative research methods; a phenomenological approach to the social sciences**. New York: Wiley/Interscience, 1975.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo; vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- CALVOCORESSI, Richard. **Magritte**. Oxford: Phaidon, 1979.
- CAMFIELD, William A. Marcel Duchamp's Fountain; its history and aesthetics in the context of 1917. In: KUENZLI, Rudolf & NAUMANN, Francis M. **Marcel Duchamp; artist of the century**. London: The Hits Press, 1989.
- CASTRO, Amílcar et alii. **Manifesto Neoconcreto**. In: BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo; vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- CHIPP, Herschel B. **Theories of modern art; a source book by artists and critics**. Los Angeles: University of California Press, 1969.
- CLARK, Lygia. O homem como suporte vivo de uma arquitetura biológica imanente. In: PEDROSA, Mário. **Arte Brasileira hoje**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- COLINGWOOD, R. G. **The principles of art**. Oxford: Clarendon Press, 1971.
- CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**. São Paulo: Summus, 1989.
- DANTO, Arthur C. **Encounters & Reflections; art in the historical present**. New York: The Noonday Press, 1991.
- DEWEY, John. **El arte como experiência**. Trad. Samuel Ramos, México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico, s.d.
- DUARTE - JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez/Uberlândia, UFU, 1981.
- FERRIER, Jean-Louis. **Art of our century; the chronicle of Western Art 1900 to the present**. New York: Prentice Hall, 1988.
- FIELD, Dick & NEWICK, John. **The study of Education and Art**. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- FIZ, Simón Marchán. **La estética en la cultura moderna; de la ilustración a la crisis del structuralismo**. Barcelona: Gustavo Gilli, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1978.
- FROTA, Lélia Coelho. **Mitopoética de 9 artistas brasileiros; vida, verdade e obra**. Rio de Janeiro: Funarte, 1978.
- GABLIK, Suzi. **Magritte**. London: Thames & Hudson, 1970.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Trad. Maria C. F. Bittencourt. Campinas: Papirus 1990.
- GUILLAR, Ferreira. **Étapas da arte contemporânea; do cubismo ao concretismo**. São Paulo: Nobel, 1985.

- GULLAR, Ferreira. **Vanguarda e sub-desenvolvimento**; ensaios sobre arte. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HUYGUE, René. **El arte y el mundo moderno**. Barcelona, Planeta, s.d. habit and meaning. New Jersey: Humanities Press, 1977.
- KRAUSS, Rosalind. The im/pulse to see. In: FOSTER, Hal (org.) **Vision and visuality**. New York: Dia Art Foundation, 1988.
- KUENZLI, Rudolf & NAUMANN, Francis M. **Marcel Duchamp**; artist of the century. London: The Hits Press, 1989.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **A crise do século XX**. São Paulo: Ática, 1988.
- LEBEL, Robert. **Marcel Duchamp**. London: Trianon Press, 1959.
- LEIGHTEN, Patricia. **Re-ordering the universe**; Picasso and anarchism, 1897-1914. N. Jersey: Princeton University, 1989.
- LUCIE-SMITH, Edward. **Art in the seventies**. Oxford: Phaidon, 1980.
- _____. **Lives of the great twentieth-century artists**. London, 1987.
- LÜDGE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**; abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LYOTARD, François. **The postmodern condition**; a report on knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1989.
- _____. Defining the posmodern. In: APPIGNANESI, Lisa (org.). **Postmodernism**. London: Free Association Books, 1989.
- MACDONALD, S. **The history and phylosophy of art education**. London: University Press, 1970.
- MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MEREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorenzini e Sandra Maria Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo de Piero. Rio de Janeiro/São Paulo: Freitas Bastos, 1971.
- MIRÓ. **A cor dos meus sonhos**. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- MORAIS, Frederico. Apresentação. In: OITICICA, Hélio. **Aspiro ao Grande Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **Neolítico; arte moderna**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PAINE, Sheila. Conflicting paradigms of vision drawing development research. In: THISTLEWOOD, David (org.) **Drawing, Research and Development**. (no prelo).
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PAZ, Octávio. **The Labyrinth of solitude**. Middlesex: Penguin Books, 1961.
- PEDROSA, Mário. **Arte, forma e personalidade**. São Paulo: Kairós, 1979.

- PERRY, Leslie. Towards a definition of drawing. In: THISTLEWOOD, David. **Drawing, research and development**. (no prelo).
- READ, Herbert. **A educação através da arte**. Trad. Ana Maria Rabaça e Luiz Filipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- _____. **A filosofia da arte moderna**. Trad. Maria José Miranda. Portugal: Ulisseia, s.d.
- _____. **A redenção do robô**. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.
- RESZLER, André. **La estética anarquista**. Trad. África Madeira de Villegas. México: Fondo de Cultura Economico, 1974.
- SCHWARZ, Arturo. Marcel Duchamp; the man, even. In: KUENZLI, Rudolf & NAUMANN, Francis M. **Marcel Duchamp; artist of the century**. London: The Hits Press, 1989.
- SWIFT, John. The use of Art and Design Education Archives in Critical Studies. In: THISTLEWOOD, David. **Critical Studies in Art and Design Education**. London: Longman/NSEAD, 1990.
- TAYLOR, Rod. **Artists in Wigan Schools**. London: Calouste Gulbenkian Foundation, 1991.
- _____. **Educating for art; critical responses and development**. 2ª ed. Essex: Longman, 1987.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- THISTLEWOOD, David. A continuing process: the New Creativity in British Art Education 1955 - 1965. In: **A continuing process**. London: ICA, 1982.
- _____. Observational Drawing and the National Curriculum. In: **Drawing, research and development**. (no prelo).
- _____. **Herbert Read; formlessness and form**. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- VENÂNCIO FILHO. **Marcel Duchamp; a beleza da indiferença**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ZOLADZ, Kosza W. Vel. Augusto Rodrigues; o artista e a arte poeticamente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Ivone Mendes Richter

Mestre em Arte-Educação pela Concórdia University-Montreal, Canadá
Membro do Conselho Mundial do INSEA - representante da América Latina
Coord. Curso de Especialização em Design de Estamparia, Univ. Fed. de Stª Maria
Coord. do Convênio Cooperação Internacional com Univ. da Alemanha e Canadá
Membro do Comitê Assessor da FAPERGS

Muitos dos problemas que precisam hoje ser enfrentados pela sociedade contemporânea são fruto da grande separação que aconteceu, a partir do século XIX, entre ciência e estética.

A atividade científica, em vista do seu grau de especificidade, é muitas vezes acusada de haver destruído a relação holística do homem com a natureza. Ritter (1963) ao analisar as questões relativas ao papel da ciência e da estética na sociedade e em relação ao meio ambiente, salienta que, na sua opinião, a dissecação da natureza via ciência devocou-se a uma necessidade histórica, pois esta foi a única maneira do homem libertar-se das restrições da natureza. No entanto, ele enfatiza a necessidade de contrabalançar o elemento de segmentação pelo elemento holístico, tornando garantida a relação entre ambos. A função

de prover esta relação total é estética. “Onde a separação da sociedade e sua natureza objetiva do seu entorno é uma condição para a liberdade, a procura e visualização estética da natureza como um ‘landscape’ tem a positiva função de manter viva a relação do homem com o seu meio ambiente” (p.23).

A atividade humana deve ser pensada como acontecendo no equilíbrio entre a integração estética e a diferenciação racional, sendo a primeira na esfera das artes e a segunda na das ciências. Se a ciência e a tecnologia são fatores constitutivos para o desenvolvimento da atividade humana, a estética deve formar um pólo de equilíbrio à ciência, qualitativamente igual, de maneira que a integração estética e a diferenciação racional possam estar contidas simultaneamente em uma esfera teórica e serem consideradas como fatores fundamentais da atividade científica.

Exemplo do tipo de diferenciação que aconteceu na ciência na primeira metade do século XIX são as teorias elaboradas por Goethe e Newton sobre o fenômeno das cores. Enquanto Newton apresenta uma teoria das cores fundamentalmente baseada nos princípios da física, Goethe desenvolve sua teoria levando em consideração a psicologia humana, fato que feria o necessário distanciamento científico tão propugnado pela ciência do momento. Desnecessário dizer que a teoria de Goethe só veio a receber a atenção merecida em nosso século, tornando-se cada vez mais importante justamente pelas qualidades de considerar o ser humano no processo de ver, o mesmo motivo que havia ocasionado a sua rejeição.

Quando pensamos a educação por este prisma, sentimos a necessidade de introduzir na escola uma relação mais estreita entre o ensino da ciência e o ensino da arte. A educação ambiental deve acontecer como uma consequência deste enfoque, em que a natureza é vista simultaneamente de forma racional e de forma estética.

Para que o ensino na escola possa conduzir a uma visão mais humanística de mundo, é necessário que busquemos uma profunda modificação neste ensino, a começar, naturalmente, pela eliminação das barreiras que separam as diferentes disciplinas do currículo. Desta forma, propomos uma abordagem interdisciplinar como forma de trabalho importante e necessária, seguindo o proposto por Ivani Fazenda (1992) em que a interdisciplinaridade é antes de tudo uma questão de atitude, “uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (p.8).

Buscamos apoio na Teoria Humanística da Arte-Educação proposta por Feldman (1970), em que este conhecido arte-educador propõe categorias para o ensino, baseadas nos propósitos da arte-educação. Transportando estas categorias para os propósitos de uma educação ambiental, teremos:

TEORIA HUMANÍSTICA DA ARTE-EDUCAÇÃO
(Edmund B. Feldman)

<u>Categorias da Teoria</u>		<u>Os Propósitos da Arte-Educação</u>
1. Estudo cognitivo	(<-->)	Compreendendo o mundo
2. Estudo lingüístico	(<-->)	Aprendendo a linguagem da arte
3. Estudo dos meios	(<-->)	Estudando as variedades da linguagem
4. Estudo da crítica	(<-->)	Aperfeiçoando as técnicas da crítica da arte

<u>Categorias da Teoria</u>		<u>Os Propósitos da Educação Ambiental</u>
1. Estudo cognitivo	(<-->)	Compreendendo o mundo com um enfoque científico e estético
2. Estudo lingüístico	(<-->)	Aprendendo a linguagem da ciência
3. Estudo dos meios	(<-->)	Estudando as variedades da linguagem científica, incluindo a visão estética
4. Estudo da crítica	(<-->)	Aperfeiçoando as técnicas da crítica sobre os problemas científicos, ecológicos e/ou estéticos

Buscamos a aplicação na prática desta visão humanística do ensino, em que o estudo cognitivo é aliado à questão da linguagem e dos meios e especialmente da capacidade de visão crítica a partir do conhecimento científico e da sensibilidade estética.

Nesta apresentação, vamos procurar mostrar um modelo de ensino interdisciplinar elaborado a partir de uma pesquisa conjunta realizada entre a Universidade Federal de Santa Maria e o IPN - Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, da Alemanha. Trabalhamos neste projeto em cooperação com o Dr. Wilhelm Walgenbach, coordenador do projeto na Alemanha. A base teórica deste trabalho foi centrada na

interrelação entre a integração estética e a diferenciação científica, e também na relação entre conhecimento e prática social.

O modelo de ensino interdisciplinar, baseado na integração entre artes, ciência e tecnologia, foi desenvolvido sob a forma de uma exposição-laboratório. A exposição usa imagens como meios para a integração, e tem como objetivo envolver os alunos em experiências interdisciplinares para a produção do conhecimento. O termo "exposição-laboratório" foi escolhido para caracterizar o tipo de modelo utilizado, que se constitui em uma exposição básica de elementos e informações desafiantes do interesse dos alunos, e a partir dos quais podem-se realizar experimentos, estudos, interferências e trabalhos que passam a fazer parte da própria exposição. Paralelamente às experiências interdisciplinares, propõe-se também que aconteçam estudos mais aprofundados nas diferentes disciplinas, respeitando a integração e a diferenciação necessárias para a compreensão dos fenômenos estudados.

Este modelo foi aplicado em escolas de nível primário e secundário do Brasil e da Alemanha. No Brasil, contamos com a participação dos professores da UFSM, Prof. Frederico Richter, pela área da Música, Prof. André Petry, pela área da Arte e da Informática e Prof. Rogério Batista, pela área da Ciência. O trabalho foi sempre conduzido em cooperação com os professores das escolas envolvidas e contou com a participação de alunos da Universidade.

O tema da exposição foi "O Fluxo da Água" que pode ser trabalhado sob um ponto de vista sensorial ou estético, ou ainda, com a ajuda de gráficos e cálculos matemáticos, pode ser focado como uma representação ou uma abstração da realidade.

A exposição-laboratório está organizada em seis seções. Esta organização foi proposta por Walgenbach (1990), e envolve seis grandes campos do conhecimento ou da atividade humana: o campo intuitivo, o campo estético, o campo científico, o campo abstrato, o tecnológico e o ecológico. Assim, correspondendo a cada uma das seções da exposição tem-se campos da atividade em ciências humanas, artes, ciências naturais, ciências formais, tecnologia e ecologia.

Mas neste momento surge a pergunta: são estes campos apenas uma adição ou há neles um princípio de integração, e baseado nisto, uma teoria de interdisciplinaridade? Todos estes campos podem ser vistos como uma forma específica de *atividade humana*. Por este motivo, baseamos nossa proposta em uma Teoria da Atividade Humana. Desta forma, os pontos de partida para a educação não são mais os resultados das artes, da ciência e da tecnologia, mas a pergunta: como os seres humanos desenvolvem sua atividade? Por esta pergunta o interesse da educação é imediatamente dirigido aos *meios* e instrumentos da atividade humana. Os meios são portanto de grande interesse porque por um lado as experiências humanas são materializadas neles, e por outro lado, os meios e instrumentos são abertos para o futuro, para os próprios objetivos dos sujeitos da aprendizagem (Engeström, 1990, Walgenbach e Wolze, 1987).

Neste trabalho, utilizamos *imagens* como *meios* para as atividades. Imagens são importantes meios da atividade humana porque elas podem ao mesmo tempo representar a realidade ou podem representar um ideal como objetivo para a atividade. O homem

desenvolveu ao longo da história diferentes formas de imagens: símbolos (arquétipos), analogias, metáforas, etc.

Um dos principais problemas na utilização de imagens é a relação entre conteúdo e forma. Na estrutura da exposição-laboratório "O Fluxo da Água" o desenvolvimento desta relação é uma das "linhas condutoras" da compreensão:

SEIS SESSÕES DA EXPOSIÇÃO-LABORATÓRIO (ou campos da atividade humana)

- | | |
|--|--|
| 1. <u>Campo Intuitivo</u>
<i>"A Magia da água"</i>
Contato direto com a água de um ponto de vista histórico-cultural | <u>Gestalt:</u>
Unidade de conteúdo-forma |
| 2. <u>Campo Estético</u>
<i>"Imagens da água"</i>
Obras de arte usando a estética da água | <u>Forma:</u>
Separação de conteúdo-forma (novo conteúdo) |
| 3. <u>Campo Científico:</u>
<i>"Estruturas da água"</i>
Análise científica do movimento da água | <u>Estrutura:</u>
Elementos e suas relações |

Descobertas

Invenções

- | | |
|--|--|
| 4. <u>Campo Abstrato</u>
<i>"Texturas sem significado"</i>
Geração experimental de pontos | <u>Textura:</u>
Combinação livre de elementos |
| 5. <u>Campo Tecnológico</u>
<i>"Pontos com significado dado"</i>
Computer Aided Design e realidades virtuais | <u>Design:</u>
Interpretação dos elementos |
| 6. <u>Campo Ecológico</u>
<i>"Utopias concretizáveis"</i>
Modelos e designs para sistemas ecológicos | <u>Cenários:</u>
Design de sistemas concretos |

1ª seção: campo intuitivo. Quando se vai diretamente à água na natureza vê-se uma “gestalt” da água como uma unidade de conteúdo e forma. Através de símbolos, mitos e lendas o homem tenta expressar esta unidade do elemento água.

2ª seção: campo estético. Ao seguir-se os contornos da “gestalt” obtém-se formas da água. Neste momento conteúdo e forma são separados. As formas podem então ser conectadas, através de analogias, a outros conteúdos.

3ª seção: campo científico. Chega-se a leis científicas do desenvolvimento da forma quando se usa um pensamento atomístico: a água então é um conjunto de elementos interagindo de diferentes maneiras uns com os outros. O somatório destas relações pode ser definido como uma “estrutura”.

4ª seção: campo abstrato. Para representar estruturas em desenhos usam-se pontos. Mas pode-se também, com o computador, gerar conjuntos de pontos sem significado. Pode-se entender estes conjuntos de pontos como texturas. Diferentemente das estruturas, as texturas não têm relações estabelecidas. Pode-se portanto combinar os elementos em uma maneira mais ou menos livre. Está-se operando em um nível sintático.

5ª seção: campo tecnológico. Quando dá-se significado para os conjuntos de pontos (“isto parece-se com isto”) então está-se passando de um nível sintático para um nível semântico.

6ª seção: campo ecológico. Chega-se em um nível pragmático quando usam-se sistemas sintáticos e semânticos como material para a formação de sistemas concretos.

Desta forma, ao longo da exposição, passa-se de uma relação o mais próxima possível do nível concreto, intuitivo, para uma crescente abstração, até o retorno ao concreto, ou seja, à questão ecológica.

Para a primeira seção, oportunidades de contato direto com a água são previstas. Os alunos manuseiam a água, sentindo suas características de fluidez, sua temperatura, seu contato agradável. Os alunos sentem que, ao mesmo tempo em que é possível conter a água em um recipiente e desta maneira imprimir-lhe uma forma, condicionando-a a esta forma, eles são também por ela condicionados, em um processo dialético de determinar e ser determinado. Os alunos são levados a sentir a “gestalt” do elemento. Como atividades relacionadas com esta seção, pode-se trabalhar os mitos e as lendas existentes na região sobre a água, pesquisar as religiões e sua simbologia no que se refere a este elemento, descobrir, através de pesquisa de campo com as pessoas mais idosas da comunidade, como era o trato com água nesta região, dê um ponto de vista histórico. O fenômeno do “encontro das águas” no encontro dos rios Solimões e Negro, ao formar o rio Amazonas, é um exemplo de espetáculo da natureza que pode ser apresentado aos alunos. A formação de espirais pode ser apreciada esteticamente, como pode ser explicada cientificamente. A importância ecológica da região pode ser também abordada.

Para a segunda seção, oportunidades de descobertas estéticas são apresentadas. Estas podem incluir obras artísticas executadas no próprio local, por artistas da comunidade, como imagens de obras de arte que utilizaram este elemento de forma simbólica ou representativa. Trabalhos de representação da água por Escher, a espiral de Smithson, e em especial a obra do grande artista argentino Kosice, que desenvolveu magníficas obras com este elemento, podem ser apresentadas. Oficinas de artes visuais, de música, de teatro e de dança devem ser oferecidas, bem como a oportunidade de realização de performances artísticas.

Para a terceira seção, experimentos científicos podem ser organizados, onde a visão científica seja aliada à visão estética do fenômeno estudado. Tão logo os alunos são introduzidos a este enfoque, eles tendem a partir para a descoberta de outros experimentos, pois sua curiosidade científica é despertada pelo sentimento estético.

Na quarta seção, são apresentados os gráficos e as equações da física que permitem calcular o movimento, o fluxo e a turbulência da água. Informação sobre a teoria do caos é também colocada à disposição dos alunos. Parte-se da proposta de ensino de Vygotski (1987) propiciando o “desenvolvimento prospectivo”, em que o conhecimento conduz o desenvolvimento, ao contrário do ensino tradicional da escola, que trabalha sobre o desenvolvimento retrospectivo, ou seja, condicionando o conhecimento ao estágio de desenvolvimento do aluno.

Na seção tecnológica, os resultados de cálculos matemáticos são aplicados em computadores gráficos, gerando imagens através da geometria fractal.

É na seção ecológica que todo o trabalho interdisciplinar ganha um sentido mais efetivo. Nesta seção as imagens e os objetos tridimensionais são trabalhados com o sentido de compreender as relações da natureza com o conhecimento humano, e de criar soluções através de uma visão crítica surgida através do senso estético despertado. Simulações são possíveis através do computador gráfico, e maquetes podem ser desenvolvidas a partir de problemas reais da comunidade. Sugestões de trabalhos de conscientização da comunidade para os problemas ecológicos costumam surgir dos alunos, não mais com a tendência da repressão e do “crrado”, mas com a tendência de uma visão estética de mundo onde o poluir e o desprezar a natureza passa a ser um ato anti-estético por excelência.

Ao trabalhar com a música, podemos utilizar as mesmas seções (segundo Frederico Richter):

1ª seção: campo intuitivo. Os sons na natureza. Sons da água na natureza. Sons produzidos pelos alunos a partir do próprio elemento

2ª seção: campo estético. Podem ser apresentadas obras de arte utilizando a estética da água. Obras de Debussy, ou mesmo uma obra mais contemporânea como a de Hugh Lecaine “Dripsody”, em que o artista trabalha o som de uma gota d’água por meios eletrônicos, são importantes para o trabalho. Os alunos podem ser levados a gravar os sons na natureza e produzir composições sonoras a partir destes elementos.

3ª seção: campo científico. Estudo físico dos sons. Como se processa a geração dos sons. Como eles se propagam no ar. Organização física dos sons.

4ª seção: campo abstrato. Produção de sons pelo computador. Utilização de cálculos recursivos no computador para geração de sons fractais.

5ª seção: campo tecnológico. Dar uma interpretação aos sons produzidos pelo computador. Sons organizados em uma composição musical.

6ª seção: campo ecológico. Criação de cenários ou design de sistemas sonoros. As paisagens sonoras propostas pelo compositor canadense Murray Schéffer são exemplos importantes. Também as paisagens sonoras urbanas exploradas por John Cage são exemplos interessantes do que se pode fazer na área da música.

(Ver figuras 3 a 10 no Anexo **ILUSTRAÇÕES**, p. *102*)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and Individual and Social Transformation. **Second International Congress on Activity Theory**, Finlândia, 1990.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. Efetividade ou Ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- FELDMAN, E. B. **Becoming Human Through Art**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- ITTER, J. **Landschaft Zur Funktion des Aesthetischen in der Modernen Gesellschaft**, Munique, 1963.
- VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WALGENBACH, W. Selfsystem formation through interdisciplinary system formation with flowing water. **Second International Congress on Activity Theory**, Finlândia, 1990.
- WALGENBACH, W. & WOLZE, W. **Education through system building**. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN), 1987.

PRESENTANDO AL PARAGUAY

Olga Blinder

Especializada en Educación por el Arte y en Creatividad
Directora General del Instituto para el Desarrollo Armónico de la Personalidad
(IDAP)

Estética y Educación por el Arte

Paraguay es un país latinoamericano, mediterráneo, con 406.752 Km, rodeado por Bolivia, también mediterránea, y grandes vecinos como Brasil y Argentina. Cuenta con una población de algo más de cuatro millones de habitantes y pertenece al grupo denominado, de "países en desarrollo". Desde 1811, cuando se independizó de España, sufrió dos guerras internacionales, una de 1865 a 1870 contra la Triple Alianza formada por Argentina, Brasil y Uruguay, y otra contra Bolivia de 1932 a 1935. Y muchas revoluciones...

Este encuentro se denomina "Educación Estética para América Latina/América Latina por una Educación Estética", pero también hablamos de Educación por el Arte y nos encontramos nuevamente en la Torre de Babel: ¿Educación Artística, Educación Estética, Educación por el Arte? Veamos qué dicen los que definen estos conceptos. Según el diccionario de la Lengua Española "Estética es la ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte" y la Educación Estética, de acuerdo al diccionario Rioduero, "se ocupa de la formación del gusto, de la capacidad de configuración y del desarrollo de un juicio estético en los adolescentes y en los adultos. La e.e., que, según la interpretación tradicional, debería liberar al ser humano de la rutina de la vida diaria, despertando en él el sentido de la belleza como tal, debe situarse hoy al

servicio de la superación teórica y práctica de la vida y del mundo". El mismo diccionario dice de **Educación artística**: 1) Educación dirigida a reconocer y sentir las obras de arte y fomentar el propio trabajo creativo; hasta el siglo XIX siguió las líneas fundamentales intelectualistas de la formación. La 'teoría de las formas' de Pestalozzi fue decisiva para la e.a. En abierta oposición a esta teoría, el movimiento artístico defendía la e.a. como fomento de la vivencia artística. A partir del movimiento artístico y de las influencias del expresionismo en los años veinte, se produjo una reforma de la enseñanza del dibujo que fomentaba principalmente la fantasía y la fuerza creativa del niño. Actualmente se considera la e.a. como el área total de la educación estética. 2) La enseñanza del arte en la escuela".

Para nosotros la **Educación por el Arte** no propone que el arte sea un objetivo a alcanzar en la tarea educativa, sino un camino que lleve al niño, a la mujer, al hombre, a humanizarse, comprendiendo que está inmerso en la **civilización** - que lo enfrenta al riesgo de una creciente mecanización, alejándolo de la Naturaleza y dando la espalda a la Vida - adorando a nuevos ídolos, llámense transformers, coca-cola, televisión, nintendo, juguetes electrónicos, etc.

La **Educación por el Arte** es un método que enfrenta al alumno con el desafío de su propia creatividad, para ser capaz de encontrar soluciones personales a los problemas que le presenta la vida. Para este método, por tanto, es más importante la singularidad de cada niño, de cada ser humano, que alcanzar metas igualitarias a las que todos deben llegar en el mismo momento.

Pero vale la pena preguntarse por qué Educación por el Arte. Un grupo de educadores se preguntaba: ¿Qué hace la **Educación por el Arte** para el individuo y para la sociedad? y respondían que la **Educación por el Arte**, significa tres cosas que cada ser humano desea y necesita:

- Significa trabajo
- Significa lenguaje
- Significa valores

- Significa trabajo

"Más allá de las cualidades de creatividad, autoexpresión y comunicación, el arte es un tipo de trabajo. Esto es lo que el arte ha sido desde el comienzo. Esto es lo que es el arte desde la infancia hasta la vejez. El trabajo es una de las más nobles expresiones del espíritu humano, y el arte es la visible evidencia de un trabajo llevado al más alto nivel posible".

- Educación por el Arte significa lenguaje

"El arte es un lenguaje de imágenes, visuales y sonoras, que cada uno debe aprender a 'leer y escuchar'. Paulatinamente estas imágenes afectan nuestras necesidades, nuestra conducta diaria, nuestras esperanzas, nuestras opiniones y nuestros ideales. Por eso es que el individuo que no puede comprender o leer imágenes no está educado completamente".

- Educación por el Arte significa valores

“No se puede hablar de Educación por el Arte sin tocar otros valores; valores acerca del hombre y la familia, trabajo y juego, lo individual y lo social, naturaleza y medio ambiente, guerra y paz, belleza y fealdad, violencia y amor. El gran arte del presente y del pasado se relaciona con estos permanentes **valores humanos-objetivos humanos**”.

Para comprender qué pasa ahora en el Paraguay es interesante remontarse a la historia; recordar que fueron los misioneros franciscanos y jesuitas - que vinieron a estas tierras a principios del Siglo XVII a difundir la doctrina cristiana - los primeros maestros de arte de los nativos, y el resultado de esa enseñanza puede admirarse en templos y museos de arte religioso que guardan obras realizadas en aquel tiempo. Muy pronto los sacerdotes se dieron cuenta de la gran habilidad de los indígenas y se formaron talleres en los que se perfeccionaban bajo la dirección de los maestros. Cuando éstos fueron expulsados, en 1767, los nativos siguieron tramitiendo los conocimientos a sus compatriotas.

En 1898 dos pintores italianos que llegaron al país hacia poco tiempo crearon una academia de pintura en el **Instituto Paraguayo**, único centro intelectual en ese momento.

En 1933 se reunieron el **Instituto** y el **Gimnasio Paraguayo**, fundado en 1914, y formaron el **Ateneo Paraguayo**, cuyas clases de pintura eran dirigidas por el pintor Juan A. Samudio, luego el pintor Jaime Bestard formado en París y, posteriormente, hasta 1954, la pintora Ofelia Echagüe Vera formada en Buenos Aires.

Desde 1950 hasta 1954 el pintor brasilero João Rossi dictó en la Asociación Cristiana de Jóvenes un curso de **Aproximación al Arte Actual**, tema que por primera vez se encaraba en el país.

En 1956, para exponer en Asunción, llegó Livio Abramo, artista brasilero de gran renombre cuyos grabados en madera eran conocidos en todo el mundo. En el Centro de Estudios Brasileños se abrió un taller de xilografía a cargo de los alumnos que se formaron con él, y posteriormente bajo su dirección, cuando se radicó en Asunción.

En 1959 Augusto Rodríguez trajo una exposición de pinturas de niños y se inició la labor de **Escolinha de Arte del Paraguay** que introdujo en el país el método de la **Educación por el Arte**. Como prolongación de la Escolinha se abrió en el Centro de Estudios Brasileños en 1962 el **Taller de Arte Moderno** y en 1969 un curso de **Historia del Arte**. Por razones políticas un grupo de profesores de la Escolinha y los Talleres fue alejado del Centro de Estudios Brasileños en 1976 y ese mismo año comenzó sus actividades el **IDAP (Instituto para el Desarrollo Armónico de la Personalidad)** con diversos programas relacionados con la educación y el arte. Uno de dichos programas es el **TEI (Taller de Expresión Infantil)**, que introduce técnicas expresivas y creativas como complemento de la educación formal. Un programa de capacitación está dirigido a docentes con el propósito de colaborar en su actualización permanente. Actualmente y, a partir de estos programas se formó el **Instituto de Arte (IdeA)**, a nivel terciario, con clases de Teoría del Arte, Pedagogía de Arte, Historia de Arte y Talleres Modulares en diversas ramas de las artes visuales.

Todos los talleres citados no formaban parte de ningún sistema de educación formal y no capacitaban para la docencia artística. Recién en 1957 fue creada la **Escuela de Bellas Artes** con carácter oficial, que da títulos de profesores en distintas ramas del arte, pero de sus aulas han salido muy pocos artistas. Los más reconocidos hasta el momento actual se siguen formando en instituciones privadas y talleres libres dirigidos por artistas ya consagrados.

DO PATRIMÔNIO CULTURAL E DA PRESERVAÇÃO

Odete Dourado

Arquiteta
Doutora em Conservação e Restauo
Professora do Mestrado em Arquitetura da Universidade Federal da Bahia

Falar de Patrimônio Monumental e da sua conservação e restauro significa falar do tempo; significa falar da transitoriedade da vida humana e de como este ser, "nascido para a morte" ao dizer de Heidegger tente transcender a sua condição de mortal fazendo com que os frutos de suas ações, palavras ou obras adquiram uma certa permanência "a fim de que o tempo não os venha obliterar", como informa Heródoto.

Heródoto sabia ou intuía que todas as coisas que devem a sua existência aos homens são percebíveis e para que permaneçam necessitam de uma reificação (RES, REI, "coisa" + ação = ficar). Daí o seu propósito de registrando aquilo que deve a sua existência aos homens "prestar aos extraordinários feitos gregos e bárbaros louvor suficiente para assegurar-lhe evocação pela posteridade, fazendo assim a sua glória através dos séculos."

É Píndaro, poeta grego desta mesma época quem afirma: "a palavra vive mais tempo que as ações, quando pelo favor das Musas, a língua a tira das profundezas do espírito". Evidentemente, trata-se da palavra escrita.

A História tem exercido no mundo ocidental, desde a Grécia Antiga, a função de mantenedora de memória, transmissora da palavra e do exemplo, veiculo da tradição. Essa história, até então linear, dita pré-moderna, caracteriza-se por uma concepção de tempo

como um "continuum". O tempo dos homens é regulado pelo devir do mundo, visto através da cronologia humana.

É interessante notar que a palavra *modernus* significando recente, surge no mundo latino no limiar do século VI, pouco depois da adoção do cristianismo como religião de Estado por Constantino. O neologismo nascido do latim vulgar indica então uma proposição meramente temporal - *moderno* como sinônimo de atual, em contraposição a *antigo*, de época passada. A palavra sinaliza uma ruptura no tempo, o afastamento de uma época irremediavelmente passada.

Abandonados em decorrência da proibição dos antigos cultos, os edifícios pagãos iniciam no período um progressivo processo de deterioramento servindo muitos deles então como cava de material para construção dos novos edifícios cristãos. Outros, "restaurados", isto é, adaptados ao novo culto, puderam sobreviver até aos nossos dias. É o caso do Pantheon romano, onde a ação restauradora significou alterações mais ou menos consideráveis em relação à primitiva imagem do edifício.

"A partir da metade do século XIII, uma nova geração de artistas toscanos, conhecendo bastante bem o bom e o ruim e abandonando as maneiras velhas, retornaram a imitar os antigos com toda a sua indústria e engenho." Em 1550, Vasari, é o primeiro a usar a palavra *rinascita* indicando não um conjunto de modos estilísticos particulares, mas a estrutura de um novo ciclo histórico.

A relação moderno/antigo torna-se mais complexa e ambígua ao se ver acrescida da noção de valor: *moderno* se opõe a medieval, de mal gosto, velho, enquanto que *antigo* assume um carácter paradigmático para o presente, um modelo a ser imitado. Ou seja, moderno é tudo o que se aproxima da antigo.

É preciso notar que para o homem do Renascimento, o antigo serve enquanto valor instrumental fornecendo modelos de estruturas ideais a serem retomadas e desenvolvidas pela prática operativa contemporânea; uma vez satisfeita esta necessidade, o antigo então já superado, perde o interesse. Daí a aparente contradição entre a admiração renascentista pelos edifícios antigos, e a destruição sistemática destes monumentos no período.

A obra do passado não era vista como um produto histórico, como um exemplar único, pertencente a um determinado tempo e lugar, mas como obra aberta, passível de sofrer posteriores redefinições figurativas. Atuando sobre uma preexistência medieval, por exemplo, o arquiteto do renascimento tendia a modernizá-la, a torná-la congenial ao seu tempo. A postura era idêntica no que se refere às novas construções: a descrição e os levantamentos de formas antigas, fornecidos pelos tratados de arquitetura, ao tempo em que permitia uma certa continuidade formal, deixava margens a pequenas acomodações, "quando a vida se tornava prisioneira de formas precisas", no dizer do Aldo Rossi.

A concepção linear do tempo, o estudo e conseqüente superamento da natureza e dos antigos enquanto referencial e fonte de inspiração para a invenção perpassa toda a cultura barroca, legitimando igualmente intervenções atualizadoras da obra do passado. Chamado a "restaurar" a Basílica de S. Giovanni em Roma, que ameaçava ruir, Borromini redefinirá o antigo edifício paleocristão na sua atual espacialidade barroca. Restaurar S.

Giovanni significava, ativá-la, reinscri-la na consciência artística do tempo e só assim inserida pode ser conservada.

A consciência histórica do monumento como testemunho intangível é de fato uma conquista recente, que só começa a ganhar corpo no limiar do século XVIII.

Se o princípio da imitação e a concepção linear do tempo estruturam a cultura clássica informando intervenções inovadoras sobre a obra do passado, a cultura iluminista apontará para a ruptura dessa aliança.

Para Diderot não existe nada fora da natureza e todos os seres que nela se encontram se resumem a uma só coisa: a matéria. Ele inclui uma espécie de continuidade entre todos os modos de existência da matéria, dos mais simples aos mais complexos. Nessa perspectiva, o homem não é mais exceção na natureza, mas o termo talvez provisório de uma evolução que prossegue. Mas, se se descobre no homem um dinamismo análogo ao da natureza, porque então o homem não teria a capacidade de criar o seu objeto em vez de imitar um objeto que lhe é exterior? O primeiro capítulo do seu *Ensaio sobre a pintura* que começa com a famosa invocação da natureza, tem por objetivo atacar a *mimesis* enquanto fator de estagnação da arte. A ênfase desloca-se da imitação para a criação entendida como invenção do novo, tendente a privilegiar tudo aquilo que se desvia do antigo.

O moderno se vê assim associado à idéia de *novo*, à noção propriamente de progresso no sentido atual. E *novo*, como afirma Le Goff implica em nascimento, em começo. Mais do que uma ruptura com o passado, *novo* significa esquecimento, ausência de passado.

Liga-se à perspectiva iluminista a idéia de que a ignorância e as superstições são mantidas pelo poder de forma difusa entre os oprimidos, no sentido de dominar suas consciências. A emancipação intelectual torna-se emancipação política e a memória então associada ao obscurantismo, é substituída pelo esquecimento. A ciência é tomada como paradigma do saber.

Na gênese do Projeto Moderno está a renegação do passado, a ordem nacional da cultura, a idéia de um progresso ilimitado fundado no desenvolvimento cumulativo da indústria, da tecnologia, enfim do conhecimento científico, enquanto veículo capaz de conduzir a humanidade à liberdade e à paz social.

É célebre a polêmica entre "clássicos" e "góticos", ou melhor, entre *antigos* e *modernos* que se desenvolve na França no centro da qual se põe essencialmente as antíteses autoridade/razão, preconceito/progresso. A polêmica que evidentemente não diz respeito somente às questões estéticas, se constituirá um dos momentos decisivos na afirmação do modelo iluminista e na constituição do Projeto Moderno.

No centro desta polêmica está o "gótico" Villet-le-Duc, para quem a arquitetura é uma criação humana, filha da experiência e da razão: Defensor veemente da estreita relação forma/função, forma/estrutura e forma/programa, ele virá a se constituir no arauto do Movimento Moderno.

"Estará o século XIX destinado a concluir-se sem uma arquitetura própria?" Se arquitetura é antes de tudo construção, como define, ela não existe senão enquanto realidade histórica nos seus estilos. Será na história - o gótico enquanto estilo - que ele irá

buscar o ponto de apoio para a ereção do grande edifício moderno. A arquitetura francesa dos séculos XII ao século XVI é para ele paradigmática, síntese de técnica e arte, momento certamente não reproduzível da história, mas referência segura para o presente. "A construção gótica não é de fato como a construção antiga, monobloco, absoluta nos seus meios; ela é dúctil, livre e questionadora como o espírito moderno". Portanto "não falemos daquela arquitetura que tende cegamente a reproduzir edifícios construídos em condições estranhas à nossa civilização, mas de construções erguidas pelas nossas necessidades modernas, pelo nosso estádio atual. "O arquiteto verdadeiramente moderno terá que se tornar senhor da lógica estrutural que preside as construções góticas. "Esta é a iniciação mais segura para essa arte moderna que não existe e que procura seu caminho." E para isso será "necessário procurar os seus princípios lá, onde estão traçados, nos monumentos."

Dai o seu interesse pela conservação e restauro desses verdadeiros "livros de pedra", fonte inesgotável de ensinamentos para o presente. É revelador que o anunciador do Movimento Moderno seja ele próprio o primeiro grande teórico do restauro. "A palavra e coisa são modernas." Assim Villet-le-Duc inicia o verbete do seu Dicionário. Sua modernidade não reside no fato de se constituir em uma ação projetual sobre preexistência, mas na inserção desta no âmbito de uma nova relação com o passado, relação esta eminentemente moderna.

O olhar sobre o passado sofre aqui uma inflexão: o passado é visto não mais como fonte de inspiração, mas como ciência. O monumento é agora um documento histórico, uma forma em si historicamente definida e que como tal deve ser conservado o mais inalterado possível.

São desta época os primeiros inventários do patrimônio monumental, as primeiras teorias no campo do restauro, as primeiras leis relativas à sua preservação. Aliás, é desta época a própria expressão "Monumentos Históricos e Artísticos" como também "Patrimônio Monumental".

Também distintas são as ações e práticas profissionais: de um lado o arquiteto restaurador voltado para a conservação das obras do passado, do outro lado o arquiteto criador, inovador e progressista, voltado para a invenção de novas figuratividades.

É interessante notar que a mesma cultura que se propõe a esquecer o passado seja ela própria a tomar a si a tarefa de preservar os edifícios que de alguma forma representam este passado. A proposição é paradoxal somente em aparência se se leva em conta a conceitualização de memória, por exemplo, em Proust.

Em, *Em busca do tempo perdido*, Proust tenta salvar a vida e as sensações da voracidade do tempo. Para alcançar seu objetivo ele se apoia na individualização de dois tipos de memória: a memória voluntária, que diz respeito à consciência, que pertence portanto à inteligência e que nos oferece aspectos fragmentários e esparsos do passado; e a memória dita involuntária, que se forma no inconsciente pela atração que um monumento exerce sobre o outro, permanecendo aí submersa até que um pequeno elo de similaridade entre o passado e o presente desencadeie uma explosão capaz de trazer ao presente todo um segmento de eventos contíguos. A deflagração da memória involuntária não nos faz reviver o passado enquanto tal, mas nos oferece o passado em toda a sua força restaurado no

presente. As imagens são entendidas enquanto representação de um complexo emocional e intelectual num determinado instante do tempo. Para Proust, somente elas possuem o selo da autenticidade.

A memória involuntária, por ser inconsciente é a instância que conserva o passado de maneira durável, enquanto que a consciência preserva lembranças, sendo estas o verdadeiro esquecimento. Assim, o inconsciente é o *locus* da memória, enquanto que o lugar do esquecimento é a consciência.

Não é estranho, pois, pensar que a mesma cultura que gestou a modernidade tenha ela própria nutrido as primeiras experiências no campo da preservação dos monumentos históricos. De fato, só pode ser lembrado aquilo que foi previamente esquecido. A institucionalização da preservação do patrimônio cultural, tal como é sentido pelo modernismo, diz respeito mais ao esquecimento que lhe é genético do que propriamente à memória que lhe é estranha.

Por outro lado ao se definir pela novidade, o modernismo adquire uma característica que ao mesmo tempo o constitui e o destrói. O novo por definição está destinado a ser transformado no seu contrário, no não-mais-novo, e o moderno passa consequentemente a designar um espaço de atualidade cada vez mais restrito. O moderno fica rapidamente antigo, a linha de demarcação entre os dois conceitos antes tão clara, fica cada vez mais fluida. Ou melhor, o passado fica cada vez mais próximo.

A questão pode ser flagrada empiricamente quando se verifica por volta dos anos 60, um pouco por todo o mundo, inclusive o Brasil, no processo de revisão da arquitetura moderna, a incorporação de um "novo patrimônio" àquele tradicional: expressões notáveis das vanguardas dos anos 30 passam a ser tuteladas pelo Estado. Um pouco mais tarde, expressões mais recentes como o Parque do Flamengo do Rio de Janeiro e Brasília, a capital do país, entre outras, também passam a fazer parte do patrimônio a ser preservado.

Por outro lado, na prática projetual, observa-se uma procura da *identidade perdida* no Movimento Moderno que na busca incessante do novo, do não tradicional se auto-definiu pela não identidade. Nesse processo observa-se a reimersão da memória, o sentimento de que se é alguém vivendo em algum lugar, o chamado "espírito do lugar" como marca das expressões contemporâneas.

Não seria o chamado pós-modernismo o resultado lógico desse processo, dessa interpenetração do *antigo no moderno*, do *moderno no antigo*?

Dentro deste quadro talvez seja possível estabelecer uma conexão entre progresso e continuidade numa síntese dialética do tempo. A memória entendida como uma relação dinâmica entre passado e presente.

Trata-se portanto de um novo olhar sobre o mundo e sobre si mesmo, capaz de determinar novos padrões de percepção e sensibilidade, novos hábitos e valores, capaz de fazer sentir ao homem o sentimento de que se é alguém em algum lugar.

AS LINGUAGENS TECNOLÓGICAS COMO PROCESSO DA COMUNICAÇÃO HUMANA E ESTÉTICA

Dulcimira Capisani Moreira da Silva

Artista Plástica
Professora do Departamento de Comunicação e Artes/UFMS
Doutoranda em Comunicação e Semiótica/ PUC/ SP

A arte tecnológica através da multimídia está produzindo uma modificação no processo de comunicação humana.

“Em uma partida de xadrez, cada novo lance ilumina com uma luz nova o passado da partida e reorganiza seus futuros possíveis; da mesma forma, em uma situação de comunicação, cada nova mensagem recoloca em jogo o contexto e seu sentido. A situação sobre o tabuleiro de xadrez em determinado momento certamente permite compreender um lance, mas a abordagem complementar, segundo a qual a sucessão dos lances constrói pouco a pouco a partida, talvez traduza ainda melhor o espírito do jogo. O jogo de comunicação consiste em, através de mensagens, precisar, ajustar, transformar o contexto compartilhado pelos parceiros.”¹

O pensar o universo como uma rede interligada pelas mais variadas associações (políticas, sociais, humanas), e suas redes de significações, está dentro de uma concepção multimídia interativa da comunicação humana.

Dentro deste pensamento se vê ampliado o conceito de informação e interpretação, na organização dos conhecimentos a priori e, portanto, estes meios são uma janela aberta para colocar em um canal virtual a sua realidade e a dos diferentes mundos. Uma comunicação estética personalizada a cada fruidor desta arte tecnológica.

O olhar do homem neste final de século está ligado ao olhar eletrônico, dos efeitos ópticos. As imagens sintéticas geradas por computador obtêm, assim, realidades virtuais que se confundem com a sua própria realidade, produzida através da interatividade dos sistemas eletrônicos que leva a sociedade humana a trocar informações, alterando significativamente as instâncias de produção e recepção.

Os sistemas multimídia se compõem de todos os meios utilizáveis para representar e comunicar significados (textos, imagens, animação, áudio e vídeo). Cada um oferece uma capacidade de representação única e diferente dentro deste sistema. A interatividade, então, significa o processo de emitir e receber significações, podendo responder em duas direções: na emissor-audiência e na audiência-emissor.

A audiência desempenha um papel ativo e seletivo diante de uma mensagem que lhe exija explorar e ultrapassar os seus processos cognitivos usados pelos indivíduos tais como selecionar, organizar, processar e armazenar informações estabelecidas nas suas experiências vitais e na interação com as novas tecnologias.

O emissor ao combinar os diferentes meios de comunicação tecnológica (vídeo, áudio, tv, telecomunicações e outros), num sistema integrado, permite que a comunicação multimídia não seja apenas a união destas tecnologias, mas muito mais, já que nos permite criar mensagens ou qualquer outro tipo de comunicação utilizando e explorando os diferentes valores característicos de cada um destes meios tecnológicos.

Os novos resultados obtidos pela comunicação destas novas técnicas que geram novas definições simbólicas e estéticas estão desvinculadas do momento artesanal e propõem que não haja limites na apresentação da criação estética. É um processo de cultura em que se discutem e reavaliam-se os sistemas de produção anterior até porque o homem, hoje, tem a consciência do seu domínio sobre um sistema semântico, sobre uma linguagem.

Segundo Arlindo Machado, "a arte é indiferente a qualquer teleologia; ela é o que é, esse enigma inesgotável, entre outras coisas, porque lhe faltam finalidades. Ao fluxo quantitativo das mensagens utilitárias, ela responde com a incerteza e a indeterminação qualitativas. Toda arte produzida no coração da tecnologia vive, portanto, um paradoxo e deve não propriamente resolver essa contradição, mas pô-la a trabalhar como um elemento formativo"². É o espaço eletrônico que pode ser modificado, alterado, permitindo, assim, a criação de imagens diferentes das imagens técnicas anteriores. A arte interativa é, portanto, um jogo de estratégias em que se pressupõe a participação ativa do receptor e do emissor.

Ao inverso de um filme que pode muito bem ser projetado sem o espectador, a multimídia não pode se desenvolver sem o jogador, nem ter jogador sem jogo. Dentro desta visão também podemos utilizar o pensamento de Otto Apel que está baseado em

Wittgenstein, onde não se pode jogar um jogo linguístico sozinho. Apele trabalha as potencialidades das linguagens que estabelecem regras no jogo privado e público da comunicação. Podemos transportar este raciocínio para jogo lúdico que a arte interativa propõe já que agora estamos trabalhando um sentido de arte diferente do sentido tradicional. Não podemos ler as obras de arte desenvolvidas dos meios tecnológicos como liamos as artes das obras de arte tradicionais, já que esta arte interativa, intermediada e manipulada por tecnologias contemporâneas, procura desenvolver a capacidade do produto estético. Encontramos na ontologia hermenêutica de Gadamer que a experiência do belo é reconhecida no sujeito e este pertence a uma comunidade já que os sistemas de representação permeiam entre o concreto e o abstrato das linguagens, entre o icônico, o virtual ou ainda atuam no campo do simulacro, desestruturando a relação clássica entre olho-imagem-objeto. Tudo isto provém do caráter de representação da arte, que está inserida no conceito do jogo, a livre organização de objetivos, que impõe, sem regras, sem objetivos, uma primeira manifestação da razão.

Este seria o primeiro passo para a comunicação da arte tecnológica com a comunicação humana, implicando, assim, nas investigações estéticas. A experiência do belo, portanto, deixa de ser individual e unitária e, ultrapassando seus próprios limites, passa a se tornar coletiva e múltipla. A arte, hoje, é reconhecida como uma "história" de diversas ramificações, oscilações e emancipações, acontecendo, assim, um novo delimitamento da experiência estética, modificando as relações comunicatárias que se reconhecem e se exprimem em mitos de mass-mídia, que ao se tornarem universais multiplicam e se dividem.

Assim podemos resgatar o pensamento de Kant que na Critica da Razão aborda o belo como uma experiência de comunidade, e que hoje esta comunidade foi fragmentada, ampliando os limites e as possibilidades específicas do cotidiano, este que interage diretamente no processo criativo e estético.

Portanto, a experiência estética na qual trabalhamos hoje é uma experiência de comunidades. Isto não quer dizer que estamos distinguindo comunidades. Não devemos tratar a estética da comunidade dentro de um valor absoluto ou dentro de um modelo estrutural como já ocorre. Dentro de uma leitura estética de arte, hoje, podemos dizer que o belo não é mais um lugar de manifestação de uma verdade e sim uma extrapolação de diferentes mundos de vida possíveis, imaginários, periféricos, ou efêmeros, mas que se completam ao mundo real. A experiência estética tem que ultrapassar o mundo das estruturas para ser o acontecimento do ser.

Segundo Vattimo "a sociedade dos media, em vez de um ideal emancipativo, modelado na autoconsciência completamente definida, no perfeito conhecimento de quem sabe como estão as coisas, está a surgir um ideal de emancipação que, na sua própria base, reflete oscilação, pluralidade e, finalmente, a erosão do próprio princípio de realidade". Realidade para nós é muito mais do que a simples interação das interpretações das imagens no dia-a-dia.

Ela caminha nos domínios de uma nova organização e contextualização da comunicação humana e dos sistemas de significação dos valores estéticos, políticos, étnicos,

religiosos, dentro de um discurso pluralista de história, onde as experiências estéticas permitam que possamos viver vários mundos relativos, num caráter não definitivo de um mundo real, possibilitando, assim, um diálogo entre a experiência e a interpretação, o estável e a oscilação. Um universo onde a linguagem e os meios tecnológicos se desenvolvam na construção do mundo como linguagem, sendo que este mundo é constituído de um tempo sem limites e as imagens criadas através dos meios eletrônicos é a concretude da percepção e do pensamento. É a cognição da virtualidade.

Como o discurso histórico não pode ser unitário, estas imagens também não o são. São efêmeras, múltiplas e sem limites.

Notas:

- (1) LÉVY, Pierre. **As Tecnologias Da Inteligência**. Rio de Janeiro: ed. 34, p.21, 1993.
- (2) MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário**. São Paulo: EDUSP, p. 28, 1993.

BIBLIOGRAFIA

- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- GADAMER, H. G. **A Atualidade do Belo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- ROSZAK, Theodore. **O Culto da Informação**. São Paulo: ed. Brasiliense, 1988.
- SEARLE, John. **Mente Cérebro e Ciência**. Lisboa: ed. 70, 1984.
- VATTIMO, Gianni. **A Sociedade Transparente**. Lisboa: ed. 70, 1989.

Anexo
Ilustrações

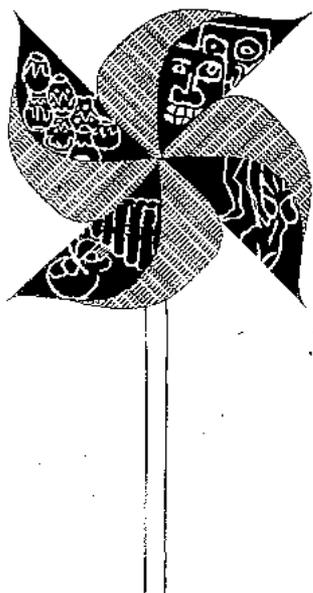




Figura 2: Uma sala de desenho vitoriana

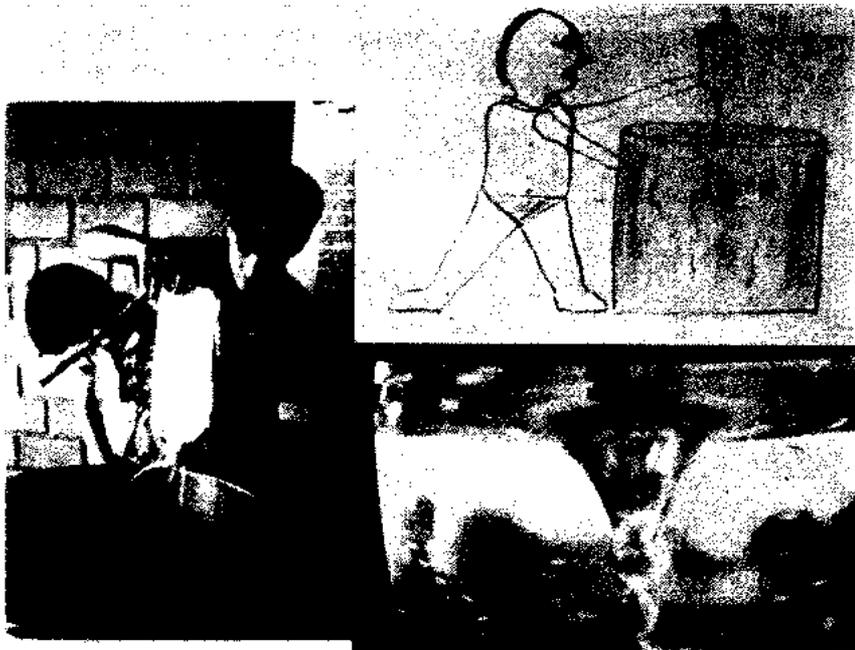


*Figura 3:
(foto)
ESPIRAL :
Encontro das
águas na
formação do rio
Amazônias;*

*Espiral de
Smithson;*

*Geometria
fractal*





*Figura 4: (acima) Movimento em espiral da água
.Experimentação, representação do desenho e imagem
digitalizada no computador gráfico.*

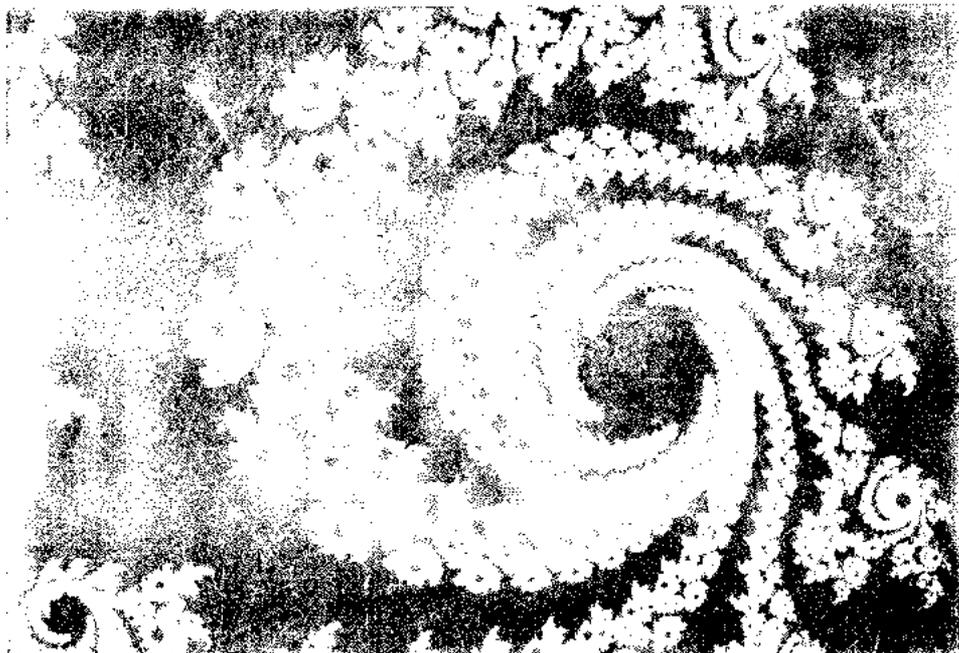


Figura 5: Imagem fractal em espiral. 103



Figure 6: Escher, Gota de orvalho.



Figura 7: Oficina de Teatro

Figura 8: Performance



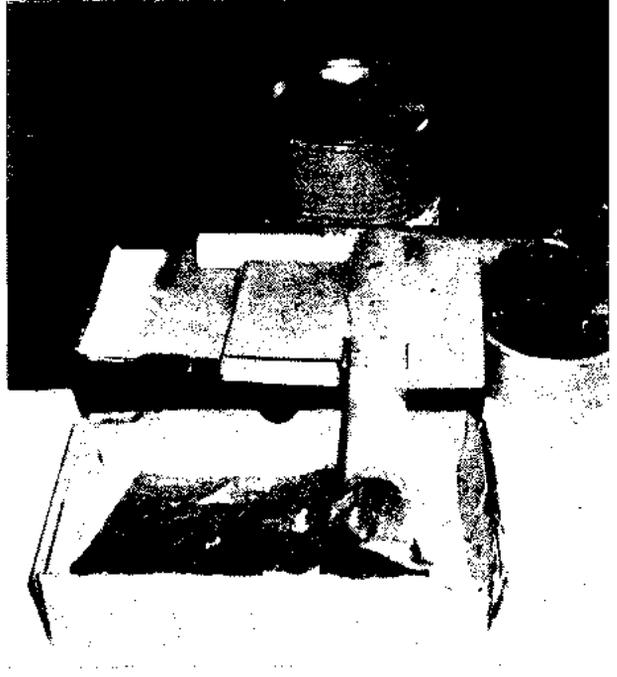


Figura 9: Resultado da oficina de Artes Visuais.





Figura 10: Maqueta Ecológica.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL

Presidente

Marcos Villela Pereira

Vice Presidente

Geraldo Salvador Araújo

Secretaria

Lúcia Monte Serrat Alves Bueno

Maria Alice Rossi Otto

Tesouraria

Eluiza Bortolotto Ghizzi

Elisabeth Regina Boarin Alcalde

VII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL III ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE ARTE-EDUCADORES

COMISSÃO EXECUTIVA:

Coordenação e secretaria geral

. Lúcia Monte Serrat Alves Bueno

. Eluiza Bortolotto Ghizzi

Apoio

Dulcimira C. M. da Silva

Adilson Shieffer Martinez

Andréa Arce

Denise A. Paulucci

Elany Salvaterra

Liduína Soares de Paiva

Walter Gomes de Souza

Sandra Xavier Teixeira

Marineide Servigne F. Craveiro

Secretaria do DAC

Tesouraria:

Eluiza Bortolotto Ghizzi

Ruy Moura

Sérgio Siqueira

Programação Científica

Conferências e Mesas Redondas:

Lúcia Monte Serrat Alves Bueno

Eluiza Bortolotto Ghizzi

Dulcimira C. Moreira da Silva

Marcos Villela Pereira

Ivone Mendes Richter

Oficinas:

Júlio da Costa Feliz

Carla Maria Buffo de Cápua

Viviane Döring

Comunicações:

Maria Celéne Nessimian

Elisabeth Regina B. Alcalde

Marília da Costa Terra

Mariomar Corrêa da Lery Costa

Painéis:

Mariomar Corrêa de Lery Costa

Fórum:

Maria Alice Rossi Otto

Infra-Estrutura

Recepção/hospedagem:

Elizabeth Inácia Barbosa

Sérgio Siqueira

Ruy Moura

Eliany Salvatiera

Maria Madalena Areco

Transporte:

Adalberto Miranda

Refeições:

Elisabeth Regina B. Alcalde

Marília da Costa Terra

Programação Cultural:

Marlei Sigrist

Manoel C. Raslan (apoio)

Adilson Oliveira Costa (apoio)

Turismo:

Vox Tour Turismo

CN/2 Tour

Programação Gráfica:

coordenação e projeto das peças: Eluiza Bortolotto Ghizzi

criação da marca e cartaz: Viviane Döring

execução: Assessoria de Comunicação Social da FUFMS

impressão: Gráfica Brasília e Gráfica da FUFMS

Boletim:

Jorge Kanehide Ijuim

Edson Silva

Alunos do curso de Comunicação Social-Jornalismo/2º ano

Apoio Geral:

Alunos do curso de Educação Artística da FUFMS

PROGRAMAÇÃO CIENTÍFICA

19 SET. 1994 - SEGUNDA-FEIRA

8:00 a 9:00

Entrega de credenciais

9:00 a 10:15

Sessão de Abertura

Local: Teatro Glauce Rocha

- Ministério da Educação

- Reitor da UFMS

- Presidente da FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil

- Secretária do CLEA - Conselho Latino-Americano para Educação Através da Arte

- Secretária da FAEB e Presidente da Comissão Organizadora do Evento

- CFEARTES/SESu/ENESSA - Executiva Nacional dos Estudantes de Artes

- Secretário de Estado de Educação-MS

- Secretário de Educação do Município de Campo Grande-MS

- demais autoridades presentes

10:30 a 12:00

Conferência Magna

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: Educação Estética e Interdisciplinariedade

Conferencista: Marcos Villela Pereira

12:00 a 13:30

Almoço

13:30 a 16:30

Mesa Redonda

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: Linguagens e práticas da arte-educação e da educação estética na América Latina

Debatedores

. Ingrid D. Koudela

. Mirian Celeste

16:30 a 18:00

Palestras de abertura às comunicações

Local: Salas do Shopping

Música - sala 01

Palestrante: Frederico Richter

Tema: As Novas Tecnologias na Música Contemporânea e sua Relação com a Educação Musical

Teatro - sala 02

Palestrante: Antônio Mercado Neto

Arte-Educação - sala 03

Palestrante: Maria F. de Rezende Fusari

Tema: Educação e Comunicação em Artes em Sociedades de Múltiplas

Mídias: Desafios na formação de professores

Artes Plásticas - sala 04

Palestrante: Luiz Edegar de Oliveira Costa

Tema: Identidade Latino-Americana

Dança - sala 05

Palestrante: Elaine de Marcondes

20:00

Festividade de abertura do Congresso

Local: Teatro Glauce Rocha

20 SET. 1994 - TERÇA-FEIRA

8:00 a 9:00

Conferência

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: La Educación Estética en Venezuela dentro del Sistema Educativo

Conferencista: Hilda Guerra

9:00 a 12:00

Mesa Redonda

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: **Fundamentos teóricos para educação estética na América Latina? Universalidade e/ou regionalismo?**

Debatedores

- . Elvira Vernaschi
- . Antônio Dias Januseli
- . Ana Cláudia Mei Alves de Oliveira
- . Richard Perassi L. de Souza

12:00 a 14:30

Almoço

14:30 a 17:30

Oficinas

Local: Departamento de Comunicação e Artes

Sala de Música

Alfabetização Estética Uma Oficina de Vida

Professor: Luiz Antônio da Cunha

Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

Oficina Alternativa

Descobrimos Sensações... Recriando Imagens

Professoras: Mércia Maria Leitão, Neide Duarte Ferreira, Vânia Maria C.P. Coutinho
Departamento de Ação Pedagógica/Secretaria de Educação do Rio de Janeiro

Sala de Rítmica

Dança Conscientizadora, Um caminho para o Equilíbrio Pessoal

Professor: Hebert Menezes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sala de Desenho Técnico

Utilização de Instrumentos Sonoros Alternativos na Educação

Professor: Júlio da Costa Feliz

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Comunicações

Local: salas do Shopping

Sala 01

Educação Artística para Cegos e Deficientes Visuais

Marcelo da Silva Bueno e Ana Lúcia P. de M. Ramalho

Música e Ritmo Aplicado ao Deficiente da Audição

Maria Olímpia Ferraz de Almeida

Vivendo a Ecologia - Uma experiência de Arte-Educação com o Deficiente Auditivo
Angelice Marins de Farias e Maria Helena Nora Dias

Sala 02

A Formação do Arte-Educador ou o Professor que Ensina Arte na Escola e a Construção do seu Saber

Cecília Maria Ferreira Borges

O Papel da Educação Estética nos Processos de Aprendizado e Desenvolvimento Infantil

Ivone Garcia Barbosa e Marcos Antônio Soares

Apreciação Estética e Percepção Visual Através do Desenho: Duas Experiências

Andrea Alexandra do Amaral e Silva e Audrey Lopes

Sala 03

Como o Professor de Arte entende e Articula a Produção Artístico Cultural Voltada para a Criança Veiculada na Televisão

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo e Rejane Galvão Coutinho

Arte e Trabalho Interdisciplinar na Escola de 1º Grau

Célia Maria de Castro Almeida, Luciana Dultra Britto, Suely Aparecida Iório e Vânia Lúcia de Oliveira Carvalho

Representações Sociais do Ensino da Arte dos Professores de Educação Artística da Prefeitura Municipal de Vila Velha (FUNVEVE)

Corassa, M. A. C. e Rebouças, M.

Sala 04

O Lúdico e o Lúcido em cena - Teatro Experimental de Cabedelo

Romualdo Rodrigues Palhano

Teatro na Experiência da Escola de Aplicação da Bahia

Roberto Sanches Rabello

Diagnóstico Quantitativo e Qualitativo do Ensino das Artes Cênicas na Escola de 1º e 2º Graus

Carlos José Catarxo

Sala 05

Projeto Arte na Pré-Escola

Maria Cristina Canova, Suely Aparecida Iório, Vânia Lúcia de O. Carvalho

Projeto Laranja: uma proposta interdisciplinar de alfabetização estética infantil

Maria Isabel Petry Kchwald

Uma Experiência de Prática de Ensino em Artes Plástica I e II na Universidade Federal de Pernambuco - Trabalho Conjunto Professor de Prática e Professor do Colégio de Aplicação

Rosa Maria Vasconcelos e Jane Pinheiro Garcia

19:00 a 20:00

Painéis

Local: saguão do Teatro Glauce Rocha

20:00

Programação Cultural

Local: Teatro Glauce Rocha

21 SET. 1994 - QUARTA-FEIRA

8:00 a 9:00

Conferência

Local: Teatro Glauce Rocha

Conferencista: Elisabeth Saccá

Tema: Developing Society Thouth Teaching Artes: historical and contemporary parallels

9:00 a 12:00

Mesa Redonda

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: Experiências em educação estética com grupos diferenciados e étnicos regionais

Debatedores:

- . Regina Márcia Moura
- . Marcos Risolli
- . Norval Baitelo
- . Lucimar Bello

12:00 a 14:30

Almoço

14:30 a 17:30

Oficinas

Local: Departamento de Comunicação e Artes

Sala de Música

Alfabetização Estética Uma Oficina de Vida (continuação)

Sala de Rítmica

Dança Conscientizadora: Um Caminho Para o Equilíbrio Pessoal (continuação)

Sala de Desenho Técnico

Utilização de Instrumentos Sonoros Alternativos na Educação(continuação)

Sala de Pintura

Oficina de Teatro na Educação: "O Dia Em Que Choveu no Caracol"

Professora: Ester Braga de Sá

Equipe de Ação Pedagógica/Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Oficina de Materiais

Elaboração de Materiais Plásticos: Papel e Tinta

Adalberto Miranda

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Comunicações

Local: salas do Shopping

Sala 01

O Ensino da Arte como Alternativa nos Tratamentos Terapêuticos nas Patologias Psíquicas

Clécia Maria de Melo

Arte-Educação & Educação Especial - Uma Proposta de Artes Plásticas para o Ensino Especial

Ana Elisabete Rodrigues de C. Lopes

Motivação, Autoconceito, Adolescentes Infratores: Arte-Educação como Apoio Psicológico

Hiran Pinel e Adalvo da Paixão A. Costa

Sala 02

Fotodocumentação de Expedições Fotográficas na Serra de Piraputanga

Joelma B. do Nascimento

O Estudo de Uma Cultura Urbana Pelas Imagens de Outro Tempo: A História da Fotografia na Cidade de Pelotas (RS)

Francisca F. Michelin

Aspectos do Ensino da Linguagem Audiovisual: A Experiência da Disciplina Recursos Audiovisuais na UFMS

Hélio Augusto Godoy de Souza

Sala 03

Proposta para o Ensino de Artes nas Escolas Municipais de Goiânia

Ana Maria Junqueira, Antonieta Biase, Ivone Maria Lyra Chaves, Maria Cristina B.B. dos Reis, Salma Teixeira e Simone Aparecida S. Almeida

Para uma Atualização do Ensino da Arte no Município de Natal

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Diretriz Curricular de Educação Artística para o Ensino Fundamental - Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia

Mônica Lemos Bitencourt

Sala 04

○ **Empirismo Metodológico no Cotidiano do Professor de Educação Artística**

Maria Cristina da Rosa

A Formação do Licenciado em Educação Artística e as Contradições Evidenciadas em sua Prática Profissional

Vera Lourdes Rocha P. Ferreira

Educação, Lúdico, Arte e Paradigmas: um estudo de caso na Uneb

Ana Paula Carvalho Cruz Feitosa

Sala 05

A Educação Estética Escolar: Princípios Fundamentais numa Vertente Histórico-Dialética

Marcos Antônio Soares

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Desenho da Universidade da Amazônia - UNAMA

Rosângela Marques de Britto (coordenação) e Grupo de Trabalho do Centro de Ciências Exatas e Naturais da UNAMA

Feitura Artesanal de Materiais Expressivos: relato de pesquisa

Maria Isabel Petry Kehrwald

19:00 a 20:00

Painéis

Local: saguão do Teatro Glauce Rocha

20:00

Programação Cultural

Local: Teatro Glauce Rocha

22 SET. 1994 - QUINTA-FEIRA

8:00 a 9:00

Conferência

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: A História do Ensino da Arte: influências e coincidências

Conferencistas: Ana Mae Barbosa

9:00 a 12:00

Mesa Redonda

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: Educação ambiental, educação patrimonial e suas relações com a educação artística

Debatedores:

Ivone Mendes Richter

. Olga Blinder
. Odete Dourado Silva

12:00 a 14:30

Almoço

14:30 a 17:30

Oficinas

Local: Departamento de Comunicação e Artes

Sala de Música

Alfabetização Estética Uma Oficina de Vida (continuação)

Sala de Pintura

Oficina de Teatro na Educação: "O Dia Em Que Choveu no Caracol" (repetindo a oficina, com nova turma)

Sala de Rítmica

Dança Conscientizadora, Um Caminho Para o Equilíbrio Pessoal (continuação)

Sala de Desenho Técnico

Utilização de Instrumentos Sonoros Alternativos na Educação (continuação)

Oficina de Materiais

Elaboração de Materiais Plásticos: Papel e Tinta (continuação)

Comunicações

Local: salas do Shopping

Sala 01

O Olhar Pictórico da Poesia de Carlos Drummond de Andrade

Josenia Marisa Chisini

Panorama da Educação Musical na Rede Pública Estadual em Goiânia

Monique Andries Nogueira

A Dança na Escola: cultura corporal de massa, popular e erudita?

Márcia Virgínia Bezerra de Araújo

Sala 02

Experimentação e Pesquisa de Artes Plásticas

César Pereira Cola

Semeando Idéias de Valorização da Cultura Popular em Mato Grosso do Sul

Marlei Sigris

A Construção da Peça Teatral e Processos de Comunicação: uma experiência com o

Grupo de Teatro Universitário "Gestos e Atitudes" - FUFMS

Marly Damus

Sala 03

Os Processos de Percepção, Pensamento e Atividade e suas Relações com a Construção de um Conhecimento Estético

Ivone Garcia Barbosa

Projetos de Ação no Ensino de Artes

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

Alfabetização sem Limite - Educação em Contato com o Educando

Iara Strobel Camargo e Zulmira Roxo

Sala 04

Uma Experiência Estética na Amazônia - A Práxis Educativa no Museu de Arte de Belém

Rosângela Brito e Lídia Souza

Projeto "Tintim" - Complexo Escolar Municipal Pres. João Goulart (CIEP de Ipanema)

Liliane Ferreira Mundim e Denise de Mello Callil

Educação Estética e Processos Mentais

Maria Isabel Petry Kehrward

Sala 05

O Que é Mesmo Desenhar?

Leda Maria de Barros Guimarães

Linguagens e Práticas da Arte-Educação na Percepção da Cor

Nelsi Saldanha da Gama

A Imagem da Mídia a Serviço da Alfabetização

Wanda Russo

19:00 a 20:00

Painéis

Local: Teatro Glauce Rocha

20:00

Programação cultural

Local: Teatro Glauce Rocha

23 SET. 1994 - SEXTA-FEIRA

8:00 a 9:00

Conferência

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: El Rol de la Television en un Sistema Multimedial de Capacitacion Docente a Distancia

Conferencista: Victor Kon

9:00 a 12:00

Mesa Redonda

Local: Teatro Glauce Rocha

Tema: Por uma nova leitura estética a partir das linguagens tecnológicas

Debatedores:

. Dulcimira Capisani Moreira da Silva

. Walter Macedo Filho

. Maurício Alves Loureiro

12:00 a 14:30

Almoço

14:30 a 17:30

Plenária da Federação de Arte-Educadores do Brasil

Local: Teatro Glauce Rocha

Avaliação e definição de documento final do Congresso/ Encontro

20:00

Programação cultural

Local: Teatro Glauce Rocha

REUNIÃO ANUAL DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE

Secretária Hilda Guerra

20 de SET - TERÇA-FEIRA

14:00

Teatro de Bolso da FUFMS (próximo à Reitoria)

REUNIÃO ANUAL DO CONSELHO DE REPRESENTANTES DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL - FAEB

Presidente Marcos Villela Pereira

22 de SET - QUINTA-FEIRA

13:00

Teatro de Bolso da FUFMS (próximo à Reitoria)

II FÓRUM NACIONAL DE AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DAS ARTES

19 SET. - SEGUNDA-FEIRA

8:00 a 9:00

Entrega de credenciais

Local: Teatro Glauce Rocha

9:00 a 10:15

Sessão de Abertura

Local Teatro Glauce Rocha

10:30 a 12:00

Local: Anfiteatro do CCHS

Avaliação dos Cursos de Graduação nas Universidades Brasileiras

. Profª Maria José Féres/DEPES/SESu

. Prof. Paulo Roberto da Silva/Com. Nac. Avaliação/SESu

12:00 a 12:30

Local: Anfiteatro do CCHS

Debates

12:30

Almoço

14:30 a 16:00

Local Anfiteatro do CCHS

Parâmetros do Ensino das Artes na França e no Brasil - Análise comparativa

. Prof. Dr. Marcos Sampaio/USP/UFSCar

16:00 a 17:00

Local: Anfiteatro do CCHS

Debates

17:00 a 18:00

Grupos de Trabalho:

. Metodologia e Temas

20 SET. - TERÇA-FEIRA

9:00 a 12:30

Grupos de Trabalho:

- . Grupo I - Música
- . Grupo II - Teatro
- . Grupo III - Dança
- . Grupo IV - Desenho Industrial
- . Grupo V - Artes Plásticas
- . Grupo VI - Educação Artística

Temas:

Parâmetros de Qualidade dos Cursos de Artes e Desenho Industrial

. Indicadores de Avaliação Interna e Externa dos Cursos de Arte e Desenho Industrial

14:30 a 18:00

Grupos de Trabalho (continuação)

21 SET. - QUARTA-FEIRA

9:00 a 12:30

Grupos de Trabalho (continuação)

14:30 a 17:00

Local: Anfiteatro do CCHS

Sessão Plenária

17:00 a 17:30

Sessão de Encerramento

. CEEARTES/SESu/MEC

