

Fábio José Rodrigues da Costa
José Eldo Elvis Pinheiro Moraes
ORGANIZADORES



18º

CONFAEB

Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

ANAIIS DO 18º CONFAEB - VOLUME II

ARTIGOS COMPLETOS

Federação dos Arte/Educadores do Brasil-FAEB
Universidade Regional do Cariri - URCA
Escola de Artes Violeta Arraes Gervasieu

de 27 a 30 de novembro de 2008
Crato - Ceará - Brasil



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

XVIII ConFAEB - 2008 - Cariri – CE

Arte/Educação contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes

XVIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil

Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte Educação

Encontro Nacional de Arte Educação, Cultura e Cidadania

Fábio José Rodrigues da Costa; José Eldo Elvis Pinheiro Morais (Orgs.)

Ed. EdURCA/URCA/CRATO/CE: FAEB/DEARTES/CRATO: Universidade Regional de Cariri-
URCA/CE, 2008.

ISBN: 857563166-7



18° CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

18° Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil

"Arte/Educação Contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes"

Federação dos Arte/Educadores do Brasil-FAEB

Universidade Regional do Cariri - URCA

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervasieu

ORGANIZADORES

Fábio José Rodrigues da Costa

José Eldo Elvis Pinheiro Morais

Universidade Regional do Cariri

Reitor

Plácido Cidade Nuvens

Vice-Reitora

Antonia Otonite de Oliveira Cortez

COMISSÃO EDITORIAL

Fábio José Rodrigues da Costa (URCA)

José Eldo Elvis Pinheiro Morais (URCA)

Jurema Sampaio-Ralha (Revista Digital Art&)

Diretor da Escola de Artes Violeta Arraes Gervasieu

Fábio José Rodrigues da Costa

Chefe do Departamento de Artes Visuais

Frederyck Sidou Piedade

Chefe do Departamento de Teatro

Duílio Pereira da Cunha Lima

Coordenadora do Curso de Artes Visuais

Ana Cláudia Lopes Assunção

Coordenador do Curso de Teatro

João Dantas Filho

Federação dos Arte/Educadores do Brasil - FAEB

Presidente

José Mauro Ribeiro

COORDENAÇÃO DO EVENTO

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte - NEPEA/URCA

Grupo de Pesquisa "Ensino da Arte em Contexto Contemporâneo" -GPEACC-URCA/CNPq

Fábio José Rodrigues da Costa

Sislandia Maria Ferreira Brito

Augusto de Oliveira Tavares

Charles Farias Siqueira

Duílio Pereira da Cunha Lima

Ana Cláudia Assunção

Eleonôra Nunes Oliveira Cavalcanti

Luciana Bessa Silva

Daiana Araújo de Oliveira

Fábio Tavares da Silva

Ítalo Luiz Batista de Freitas

José Eldo Elvis Pinheiro Morais

José Jaido da Silva Oliveira

Juscelândia Machado Vasconcelos

Maria Eduarda Bezerra Sousa

Samantha Macêdo Oliveira

João Dantas Filho

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Rejane Galvão Coutinho (UNESP)

Dra. Maria das Vitórias Negreiros (UFRPE/Garanhuns)

Dr. Arão nogueira Paranaguá (UFMA)

Dr. Narciso Telles (UFU)

Dra. Eliane Leão Figueiredo (UFG)

Dra. Maria Lúcia Fernandes Penna (UEPB)

Dra. Karen Muller (USP)

COLABORADORES

Prof^ª. Edite Colares Oliveira Marques - UECE

Prof. Robson Xavier da Costa - UFPB

Prof^ª. Luciana Gruppelli Loponte - UFRGS

DESENVOLVIMENTO WEB

Francisco Régis Monteiro Nogueira

Servidor (Centro de Processamento de Dados - CPD/URCA)

DESENVOLVIMENTO GRÁFICO E MÍDIA DIGITAL

Ramon Nobre Varela e Silva

Francisco Régis Monteiro Nogueira

Alex Torres Araújo

Servidor (Centro de Processamento de Dados - CPD/URCA)



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

CONFERÊNCIAS E MESAS REDONDAS

A Rede Ibero Americana de Educação Artística

Teresa Torres Eça

O Roteiro sobre a Educação Artística redigido a partir das conclusões da Conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO realizada em Lisboa em 2006 referia que era necessário ‘Criar redes de cooperação entre os Estados Membros e entre os seus respectivos sistemas de educação e de cultura, com o objectivo de basear o desenvolvimento bem sucedido da Educação Artística em actividades e alianças de cooperação’¹. De facto as redes mais do que outro tipo de associação facilitam a preparação e o lançamento de projectos regionais e internacionais de educação e investigação e foi por isso que bem antes da conferência da Unesco um grupo de investigadores e professores sonhou a criação da Rede Ibero Americana de Educação Artística, sentindo que construir esta rede intercontinental facilitaria a cooperação regional e a partilha de boas práticas na concretização de estratégias de Educação Artística e que poderíamos encorajar a participação e a organização dos professores de arte, a nível nacional e internacional, para que adquiram maior representatividade social e competência profissional.

Os primórdios da Rede

A concepção da rede demorou sete anos, entre um primeiro congresso ibérico de educação artística e um primeiro congresso ibero americano de educação artística.

Conheci o Professor Fernando Hernandez em Poznan, na Polónia em Junho de 2000 no 5º congresso da International Society for Education Through Art (InSEA). Nessa altura estava ainda a tentar compreender como poderiam funcionar as redes profissionais e científicas em contextos locais e internacionais . Era eu então membro da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e da InSEA . A APECV parecia-me demasiado pequena e a InSEA demasiado anglofónica para as minhas inquietações. Lembro-me de que o Fernando Hernandez se sentou ao meu lado e me disse : ‘Temos que fazer alguma coisa’. Passado pouco tempo voltei a encontrá-lo durante as IV Jornadas de Historia de La Educación Artística em Girona e de novo ouvi uma voz que me dizia ‘temos que fazer alguma coisa’. Nas Jornadas dei-me conta do peso enorme que tinha a educação artística na Catalunha , da força da investigação que se estava a desenvolver na universidade de Barcelona e de Girona , da capacidade de mudança que estava a assistir.

No meu país a educação artística nem sequer tinha campo, havia um moribundo movimento português de educação pela arte, herança de Arquimedes da Silva Santos de

influencia vagamente Readiana e uma associação profissional com interesses mais práticos do que científicos. As Universidades nem queriam saber de educação artística e as Escolas Superiores de Educação estavam a enviar os seus professores para cursos no estrangeiro. A investigação que existia reduzia-se a algumas teses de mestrado e doutoramento na sua maioria pesquisa histórica e a experiências didáticas pontuais patrocinadas pelo Ministério da Educação ou pela Fundação Gulbenkian.

Naquela altura havia muitas pessoas em Portugal que acreditavam na força da educação artística e que estavam a dar o seu melhor para tornarem o campo mais visível. Mas estavam muitos separados e trabalhavam muito sozinhos, a divulgação do que se estava a produzir era muito fraca.. Os educadores que tinham ido tirar cursos de doutoramento ao estrangeiro estavam a regressar mas não se estavam a agrupar ou a partilhar as suas perspectivas, pelo contrário fechavam-se dentro das muralhas das suas universidades e escolas. A ligação entre educação artística em Portugal e em Espanha era muito ténue, por isso talvez que quando propus à APECV fazer o *1º Congresso Ibérico de Educação artística* a ideia foi recebida com entusiasmo pelos meus colegas . Em Novembro de 2001 realizou-se o *1º Congresso Ibérico de Educação artística* no ISMAI, na Maia, ao norte de Portugal..

Foi aí, com a ajuda do Fernando Hernandez que a primeira rede nasceu. A Rede Ibérica de Educação Artística nasceu numa discussão acalorada sobre a necessidade de maior partilha, maior divulgação , maior proximidade entre professores, educadores e investigadores de educação artística na península Ibérica . No princípio seríamos talvez umas vinte pessoas a fazer parte da rede, um grupo virtual construído no Yahoo . Claro que o Yahoo não foi a melhor escolha. Cada vez mais me convenço que por questões éticas deveríamos ter feito a lista num servidor da Internet isento de censura ou trocar para uma plataforma virtual de software livre. Mas na altura foi o meio encontrado mais fácil de manusear por todos.

Depois a rede foi crescendo, cresceu tanto que já não tinha cabimento chamar-se apenas ibérica pois que tinha gente de pelos menos dois continentes usando línguas muito parecidas : o português e o espanhol. Em 2007 convencemo-nos que deveríamos alargar tanto os horizontes como as metas e juntos preparámos o 1º Congresso Ibero Americano de Educação Artística , numa pequena cidade a sul de Portugal : Beja. A cidade foi escolhida precisamente por ser pequena e por ser do sul, na sua calmaria poderíamos pensar melhor a mudança para a segunda rede: a Rede ibero americana de educação artística.

A Construção da Rede

A Rede foi pouco a pouco ganhando forma e sustentação tentando equilibrar-se entre pólos bem diversos . Foi constituída primeiro através do grupo da Internet¹ por parceiros de vários países de línguas hispânicas e lusitanas e visou a promoção e apoio da educação artística possibilitando a partilha de trabalhos, experiências e investigações em Português ou Espanhol. Pretendíamos usar o direito de transmitir o conhecimento nas nossas próprias línguas e evitar hierarquias linguísticas que nos têm relegado para uma posição de subordinação perante aqueles que só falam inglês. Esta declaração de

¹ <http://groups.yahoo.com/group/redibericaedart/>

intenções foi o ponto de arranque para os trabalhos futuros. Durante o Congresso de Beja um grupo de trabalho preparou o resto. Decidiu-se que teria uma estrutura rizomática, móvel, organizada a partir de nós tanto geográficos, como temáticos, por âmbitos etc. E acentuou-se o seu carácter de rede livre, independente, onde cada espaço de grupo poderia funcionar autonomamente. A sua função seria a de criar instrumentos para recolher as inquietudes no âmbito da Educação Artística, Arte Educação e Educação para a cultura visual.

Os Espaços de encontro da rede foram definidos na altura: o espaço do portal²; uma revista on-line e congressos trienais.

O Portal

O Portal está sendo construído pelo Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia da Escola Superior de Educação de Beja sob a coordenação de Aldo Passarinho. Estará pronto em Março e oferecerá uma plataforma de acesso ao que se produz na rede, pelos seus membros: blogs, páginas web, centros educativos, forum de debates, sites de congressos etc. O portal irá criar interfaces do tipo : informação, experiências e forum. As suas finalidades são

- dar visibilidade ao que fazem os seus membros (aproveitar o saber expandido);
- divulgar produções (pesquisas, projetos);
- compartilhar ligações;
- compartilhar experiências educativas importantes;
- dialogar.

A Revista: IN-VISIBILIDADES: Revista de pesquisa em educação, cultura e artes.

A IN-VISIBILIDADES está a ser preparada por uma equipa formada por Jurema Sampaio; Ricardo Reis; Olaia Fontal; Irene Tourinho e Olga Lucia Olaya. Pretende-se que responda à necessidade que temos de revistas de divulgação de pesquisa ambicionando ser uma revista de referência no contexto americolatino e que marque posição no mundo da educação artística. Será uma revista científica com revisão de artigos por par académico, e terá formato digital para ser distribuída pela Internet em regime de 'Copyleft'. Ela estará alojada no sítio da rede.

OS CONGRESSOS:

Decidiu-se que seria importante continuar a realização de congressos, de três em três anos. Falou-se também em fazer congressos menos formais com mais espaço para o diálogo e para outras linguagens e outros tipos de actividades.

² <http://www.rede-educacao-artistica.org/>

Os Pressupostos da Rede

A rede propõe uma resistência activa para criar outra narrativa de escola e da educação artística em todas as frentes das comunidades onde nos inserimos. Aposta na educação artística como elemento de transformação social. Tal como foi dito no congresso Ibero Americano de Educação Artística precisamos pensar os tempos e os espaços onde e como podemos estar presentes, temos que nos tornar visíveis, temos que trabalhar em todas as frentes nas escolas de todos os níveis de ensino, nos museus, em centros culturais, com as comunidades., nas mudanças de baixo para cima, no processo artístico como processo de investigação. As nossas estratégias de actuação são demasiado passivas, defensivas, baseadas em práticas sem contexto. Estamos a ser ignorados, se calhar já nem nas margens existimos, estamos de fora do discurso educativo e nem nos demos conta disso. A rede serve para que também nós sejamos convencidos da nossa importância e do papel essencial da educação artística para a sociedade.

O Congresso Ibero Americano de Educação Artística proporcionou uma amostragem das dificuldades que enfrentamos e das realidades que temos. Existem relações tensas teoria e prática ; tensões entre internacional e local; entre identidade e diversidade; entre conhecimento académico e prático. No entanto tais tensões são geradoras de um diálogo construtivo, podem promover a crítica. Vimos nesse congresso abordagens muito diferentes, constatei um consenso sobre o âmbito e necessidade da educação artística /arte educação mas um desacordo sobre as designações a adoptar. Surgiu, no congresso, a par da tendência para a narrativa da educação artística como pedagogia da aprendizagem cognitiva uma grande tendência para a narrativa da educação artística como pedagogia da expressão, do lúdico, centrada na produção de experiências. Vi como outras narrativas centradas na arte educação, pratica artística e comunidade podem ser válidas. Como Ana Mae Barbosa vi como era importante atender às necessidades locais, à abordagem da teoria como consciência da prática, e ao sentido de pluralidade,

O funcionamento da Rede

A Rede funciona com as pessoas , funciona sobretudo com a vontade das pessoas, ela só existirá enquanto houver vontade e crítica . Vontade para reflectir e partilhar opiniões e disponibilidade para criticar a informação que se vai espalhando. É muito simples.

A Rede funciona com educadores que saibam ser críticos e subversivos tal como diz Aguirre (2007) que saibam urdir projectos identitários fazendo conexões com projectos alheios. Porque toda a esperança está nos educadores , eles são capazes de oferecer muito mais do que recebem , sem pretensões de artistas, sem pretensiosismo professoral, não pretendem dar lições a ninguém. O seu objectivo principal é a partilha das suas experiências para construir um colectivo.

As estruturas da rede estão a ser montadas , precisarão da ajuda de tod@s para serem eficazes. Algumas perguntas vão ficar por responder: Como poderá continuar a partir de aqui? Qual o papel da Rede no campo da educação artística e cultural em contextos ibero americanos? Qual o papel da rede em contextos de investigação sobre educação artística e cultural? Qual o impacto da rede junto das forças que determinam políticas e práticas de educação artística e cultural?

Deixemos ao tempo o direito de resposta e a todos nós a responsabilidade de as construir.

ⁱ Documento traduzido para português acessível em :
http://www.apecv.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=129&Itemid=67

Cultura Visual ¿Otro modo de colonización occidental?

Juan Carlos Arañó Gisbert
Universidad de Sevilla

Ya va para seis años que en uno de nuestros congresos en Madrid me arriesgué a vaticinar la reducción drástica de la Educación Artística en el sistema educativo español. Hasta yo mismo me he sorprendido de la certeza y amplitud del vaticinio y digo Educación Artística porque los efectos también han llegado hasta otras artes o educaciones que en aquel momento parecían más sólidas en la jerarquía escolar.

Hoy no pretendo continuar la línea de agorero. Voy a centrar mi intervención en considerar nuestras relaciones con América Latina y las posibilidades de relación educativa a través del arte que se nos ofrecen, como uno de los mejores modos de apreciar hacia el futuro, me refiero a nuestro propio futuro.

Pero antes hagamos una revisión ¿Qué ha sucedido en estos últimos diez años entre nosotros?

Como se ha podido comprobar se ha perdido presencia escolar en todos los niveles educativos hasta situarnos en niveles alarmantes. En el ámbito investigador no ha habido progresos destacables pese a que se han incrementado las ayudas a la investigación en términos brutos y los criterios de las convocatorias parecen que van permitiendo que áreas como las nuestras opten a financiar sus proyectos. En la universidad, aunque no ha habido cambios sustanciales parece que no hay progresos en las potenciales especialidades de los planes de estudio, tanto en BBAA como en CCEE, y el incremento tesis doctorales defendidas y la consecución de méritos de calidad para los estudios de doctorado no ha venido pareja con un mayor reconocimiento de nuestra presencia en primer o segundo ciclo. Las relaciones profesionales entre niveles educativos y especialmente entre secundaria y universidad parece que sigue dormitando el sueño de los justos. Resumiendo mi visión no puede ser optimista pese a que el área universitaria globalmente ha crecido un poco, cuanto menos en su número de profesores y es posible que en su trabajo cualitativo.

En algo en que hemos incrementado nuestra actividad, aunque de manera puntualmente limitada, es en nuestras relaciones institucionales con Latinoamérica baste como ejemplo que se haya decidido dedicar uno de nuestros congresos a esta temática. Además la relación con estos pueblos era una asignatura pendiente que probablemente ha podido resolverse debido

al incremento de ayudas a la movilidad que tanto Organismos como la AECI como las ayudas propias de las distintas universidades han implementado.

Permítanme un salto en mi intervención. Una de las cuestiones que más me preocupa últimamente de nuestra actualidad es la perversión que se da en el uso de las ideas, conceptos, estrategias y procedimientos. Por ejemplo, ahora todos los políticos son partidarios del bienestar para todos, eso dicen. Ya no existe la diferencia entre uno de derechas y otro de izquierdas, todos resultan ser defensores del progreso y el bienestar social! Y me permitirán que la comparación la haga en el ámbito de la política general por dos razones, es más sencillo ver mi intención por evidente y así nadie se da por aludido, pero esta manipulación de las ideas está a la orden del día en cualquier actividad humana y evidentemente la educación artística no iba a ser menos.

El 31 de diciembre pasado en un discurso a la nación francesa Sarkozy recurrió a la noción de "política de civilización" para describir el sentido que pretende dar a su acción de gobierno. Ese concepto pertenece a un libro de Edgar Morin y Sami Nair (1997) que precisamente se titula de ese modo. Es posible que con las cosas que Sarkozy tiene que hacer y la hiperactividad que destila seguramente no ha tenido tiempo para comprender la intención de estos autores, una crítica feroz a la globalización liberal y una reflexión sobre la renovación del vínculo social, dos ideas alejadas de sus intenciones y acciones. Pues tanto en Francia como en Europa, la privatización de los vínculos sociales ligada a una globalización ha conducido a una crisis sin precedentes de las políticas sociales: la noción de interés general ha sido profundamente erosionada y los servicios públicos desmantelados, características propias de la nueva derecha liberal y lamentablemente de otras políticas aparentemente menos agresivas.

Así pues, la idea civilizada tradicionalmente de unos "bienes sociales universales" al margen de la agresividad de mercados y políticas privadas que van desde campos tan sensibles como la educación, la salud, la vivienda y la libre expresión en la información (especialmente la pública) han quedado deslegitimadas por la, cada día más imperiosa, "mercantilización". Todo debe ser sometido a la ley del dinero y la competencia ciega y el Estado cada día representa menos la voluntad general orientada hacia la profundización de la solidaridad refugiándose cada vez más en una imagen de absurda impotencia.

Termino con Sarkozy, el 8 de este mismo mes dio una conferencia y en ella la emprendía contra la deshumanización de las relaciones sociales, el individualismo salvaje y la pérdida de los sentimientos de solidaridad colectiva. Nadie le quita la razón, pero sigue favoreciendo la privatización de los vínculos sociales, llamando "reforma" al desmantelamiento de sectores enteros del Estado social, regalando facilidades fiscales a sectores

privilegiados o postergando aún más con su política a los suburbios estigmatizados de los barrios marginados de las grandes ciudades francesas.

Nos estamos volviendo locos o es que creen que somos idiotas, o tal vez he despertado últimamente en algún planeta desconocido.

La falta, la carencia, el vacío se reúnen formando una atmósfera de ausencia, como una impaciencia fina que recubre la actualidad y paraliza e interrumpe la acción. Una crisis financiera desarrolla la metáfora de una falta de fondos, crack de deudores, agujero de solvencia que se opone a la abundancia del período anterior como si los culpables de todo ello fuéramos los consumidores, los administrados que tan solo tenemos la culpa real de cumplir nuestra obligación, la que nos indican. Un broker es capaz de originar un agujero de cincuenta mil millones de euros y parece que todo es mera especulación. ¡Una cantidad así que no podríamos ni soñar todos los presentes en ganarla juntos a lo largo de nuestras vidas!

La sensación de ausencia de nuestra época actual está directamente relacionada con la vacía condición de la política, la banalización del sexo, la crisis de valores, la indiferencia del arte, la trivialización generalizada del saber. Sin valores, sin sexo, sin arte, sin conocimiento, en pleno apogeo de lo virtual, la impresión de pertenecer a este tiempo se confunde con la experiencia de un tránsito intestinal tan fluido que podría provocarnos una alocada carrera hacia el inodoro.

En la ausencia no hay totalitarismos, ni verdades absolutas, se caracteriza por su esencial flacidez y lacio discurrir. Se vive como se habita y el simulacro es el habitar de la vacía ausencia. Desde la cultura de consumo, consolidada como la sabiduría total, hasta la "humanización" de las personas buscando una identidad más apropiada (puesto que parece que ninguna identidad lo es) la biografía se encuentra suficientemente atareada en rellenar las ausencias. Y el tiempo ausente va convirtiéndose en el ámbito más oportuno para conseguir el simulacro de un yo más o menos diferente, apropiado, pero adecuadamente tuneado.

Hoy podemos sentirnos masiva e interculturalmente comunicados, incluso basta hacer un clic para hacer desaparecer el presente y abandonar parte del mundo. Todo el conocimiento serio o turístico ha venido a cebarse de ausencia, la facilidad del cambio, de las transferencias, reconversiones, mutaciones, destrucciones y restauraciones expanden el efecto y autoridad de las ausencias y la reducción simplista de una cultura apócrifa.

Todo es mercado y consumo, la cultura, el conocimiento, la humanización y la ausencia.

América Latina:

Permítanme otro salto.

Apoyando el aserto de O'Gorman (1958): América no fue descubierta sino inventada.

Esta afirmación nos hace ver que la "identidad" sobre la que se construyó esa imagen fue totalmente ficticia haciendo de la identidad latinoamericana o hispanoamericana una constante búsqueda. Y por supuesto a costa de la ausencia o desaparición de las culturas autóctonas originales.

La génesis de América Latina se origina en el contexto de voluntades intelectuales libertadoras en momentos en los que no existían conciencias nacionales y resulta necesaria una interpretación en la comprensión y evolución de su noción no tanto para evaluar su "actualidad" como categoría neocultural sino desde una mirada psicosocial a la construcción del proyecto histórico que en tiempos de globalización se plantea como integración latinoamericana (Gerrero Tapia y Lozada Santeliz, 2007). Pues a pesar de la precariedad semántica del adjetivo latino el concepto resiste las críticas tanto en validez como en actualidad, pero América Latina no expresa el interés por un espacio social inmediato, ni un conjunto unitario y homogéneo, ni identidades "naturales" sino que supone una multiplicidad cultural y sociopolítica enorme, antigua y compleja cuyas representaciones son múltiples y dinámicas.

Algo que habitualmente ocurre es que cuando consideramos que un hecho está próximo a nuestra cultura creemos que lo conocemos. Nos apropiamos de ello por proximidad. América Latina está próxima a lo nuestro pero la desconocemos totalmente, es más, a pesar de no tener el más mínimo indicio sobre el que podamos construir esa imagen estereotipada, al mejor estilo de Hollywood.

Voy a correr el riesgo de hacerme una imagen y para ello vamos a examinar la evolución de los principales indicadores sociales en los últimos años según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de Naciones Unidas en su último informe *Panorama social de América Latina* (2006). Los datos se refieren a la evolución de la pobreza, a la desigualdad en la distribución del ingreso y a los cambios en los principales indicadores del mercado de trabajo.

En resumen los informes indican que en 2005, el 39,8% de la población de la región vivía en condiciones de pobreza (209 millones de personas) y un 15,4% de la población (81 millones de personas) vivía en la pobreza extrema o indigencia. En el concepto "pobreza relativa" se entiende como la imposibilidad de las personas para desplegar sus capacidades de relacionarse

adecuadamente con la sociedad en que viven. La "pobreza absoluta" como la imposibilidad de satisfacer las necesidades más básicas. (Gráfico 4)

Una de las características históricas más sobresalientes de América Latina fue la acentuada inequidad de la distribución del ingreso, así como su falta de flexibilidad ante el cambio. Esta desigualdad no solamente excede a la de otras regiones del mundo, sino que además se mantuvo invariable durante la década de 1990 e incluso empeoró a comienzos de la presente década generando una gran desigualdad social.

No quiero cansar con los datos estadísticos pero los factores que explican la gran desigualdad de los salarios son la importancia de la educación y los años de experiencia véase el gráfico y como medida de comparación en España en ese mismo tiempo teníamos 2100 \$ aproximadamente. (Grafico 11)

La situación de los pueblos indígenas actualmente se presenta en un panorama sociodemográfico de estos pueblos desde la perspectiva que otorga el nuevo estándar internacional sobre sus derechos individuales y colectivos, de aplicación obligatoria para todos los Estados. Aunque esto nunca ha sido así ni siquiera sobre el papel.

En este contexto hay dos hechos que se destacan: la irrupción de los pueblos indígenas como activos actores sociales y políticos, y el proceso de consolidación de la normativa internacional sobre derechos y sus consecuencias en lo que respecta a las políticas públicas. Se analiza la heterogeneidad demográfica y territorial existente entre países y pueblos indígenas: sus formas de asentamiento en el territorio; su estructura por edades, y sus más altos niveles de fecundidad y de mortalidad en la infancia y en la niñez. El promedio latinoamericano de mortalidad infantil de los niños indígenas es un 60% mayor que el de los no indígenas.

Insistiendo, además, en la complejidad y heterogeneidad de las dinámicas de la población indígena y la persistente inequidad y desigualdad que los afecta, interpretados en el marco de la discriminación estructural y especificidades culturales de los países de América Latina. Esto plantea a las democracias del siglo XXI un enorme desafío en materia de reformas estatales y de políticas tendentes a superar las brechas de aplicación de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas.

En las dos últimas décadas del siglo XX la cuestión indígena cambió profundamente en América Latina. La intervención de los movimientos indígenas como actores políticos es uno de los fenómenos más notables ocurridos en la región y en el mundo, y ha tenido prolongados efectos en las democracias de los países latinoamericanos. De hecho, a través de sus organizaciones y actividades, los pueblos indígenas han logrado poner en el centro del debate público, con distinta intensidad, sus reclamaciones de

reconocimiento como pueblos y han exigido nuevos estatutos que garanticen su existencia y sus derechos. Se trata de peticiones de nuevos pactos sociales y una ampliación de la ciudadanía.

Uno de los resultados más notables de este proceso global son los cambios ocurridos en el campo del orden jurídico internacional sobre derechos humanos, obligatorio para los Estados, que se han plasmado en el desarrollo de un régimen especial de derechos colectivos de los pueblos indígenas. El estándar mínimo de estos derechos, que se fundamenta en el principio de libre determinación, está sintetizado en el Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (pero ojo: fue aprobada por el Consejo de Derechos Humanos en junio de 2006). Estas normas responden a las siguientes categorías:

- derecho a la no discriminación;
- derecho a integridad cultural;
- derechos de propiedad, uso, control y acceso a las tierras y recursos;
- derecho al desarrollo y bienestar social, y
- derechos de participación política, consentimiento libre, previo e informado.

Lo anterior tiene al menos dos consecuencias directas para las políticas públicas: en primer lugar, genera nuevas obligaciones estatales de respeto, protección y cumplimiento (incluso aunque los derechos no estén reconocidos en el ordenamiento jurídico interno de los países) y, en segundo lugar, brinda elementos para la evaluación de normas y actuación de los poderes estatales en relación con los pueblos indígenas.

Si bien en la mayoría de los Estados de América Latina se han registrado cambios constitucionales y legislativos tendentes a reconocer los derechos de los pueblos indígenas, el balance de las últimas décadas es crítico, ya que se constata la falta de eficacia y el incumplimiento de las normas en casi todos los estados. La información disponible permite comprobar la discriminación estructural que afecta a los pueblos indígenas y se expresa en marginalidad, exclusión y pobreza, y su ubicación sistemática en los registros de ingresos más bajos de los países. A nivel internacional se reconoce que no se trata únicamente de grupos excluidos, sino de colectivos étnica y culturalmente diferenciados —pueblos— negados históricamente por los Estados latinoamericanos. Este enfoque de derechos exige una relectura de la pobreza, de interpretación de la cultura y de las inequidades socioeconómicas, definidas hoy como una flagrante violación, no solo de derechos económicos y sociales, sino también de derechos civiles y políticos.

América Latina, como vemos, se caracteriza por ser una región pluriétnica y pluricultural. En la actualidad existen 671 pueblos indígenas reconocidos por

los Estados, más de la mitad de ellos asentados en zonas de bosques tropicales. Las grandes mayorías demográficas se ubican en los países andinos y mesoamericanos. Tradicionalmente consideradas poblaciones rurales, la realidad contemporánea muestra una gran variedad de contextos territoriales y situaciones demográficas, que abarca desde pueblos en situación de aislamiento voluntario hasta asentamientos urbanos, pasando por casos de movilidad territorial entre los medios urbano y rural y entre fronteras estatales. Asimismo, en los países no existe una única política para todos los pueblos, ni estos gozan del mismo estatus. Según los censos del año 2000, se estima que la población indígena de América Latina superaba los 30 millones de personas y se caracteriza por una importante diversidad con respecto a su volumen y peso demográfico en cada país, diversidad que se extiende a todos los pueblos.

Un rasgo común, que surge del análisis de la distribución territorial de los pueblos indígenas, es que refleja su vínculo indisoluble con el territorio y, como regla general, no sigue el mismo patrón de la población no indígena. Es así como los principales asentamientos se ubican en áreas vinculadas con sus tierras ancestrales, sobre todo rurales. Sin embargo, no es menos cierto que una serie de factores —entre ellos la pobreza, la presión demográfica y la degradación de sus tierras, la invasión de colonos, los intereses de empresas nacionales e internacionales y la falta de servicios básicos— están provocando una migración desde sus territorios de origen hacia centros urbanos u otras zonas rurales, según el caso.

Los principales asentamientos indígenas se ubican en áreas relacionadas con las tierras ancestrales, especialmente rurales, pese a lo cual se observa una heterogeneidad entre los pueblos, algunos se han trasladado en gran parte a las ciudades. Independientemente de ello, los pueblos indígenas centran sus demandas en la protección jurídica y ampliación de sus tierras, lo que responde a la necesidad de control territorial, orientado tanto a la conservación y desarrollo de su identidad como al logro de su autonomía. Esto plantea importantes desafíos en materia de políticas públicas y de actividades concretas, puesto que no es tarea fácil dar respuestas a las demandas indígenas ante las presiones del mercado global, que dificultan la viabilidad de los proyectos de autonomía centrados en los territorios.

En muchas partes de América Latina la vida no tiene ningún valor, ni siquiera uno es un número:

De acuerdo con la organización no gubernamental Casa Alianza, 549 menores fueron asesinados en 2002 y en una ocasión se encontró el cuerpo de un niño en el que habían escrito: "limpiando la ciudad". El porcentaje más alto de los asesinatos ocurrió en Tegucigalpa con 43 por ciento.

A nadie le conmueve que un niño o joven muera porque los califican inmediatamente como un marero o pandillero que merece morir. Y por otro lado, los medios contribuyen a la insensibilidad social, pues en casi todos los casos informan que los niños y niñas asesinados fueron miembros de una pandilla, sin explicar las causas por las que llegaron a esa conclusión.

El 6 de junio pasado, en la ciudad de El Progreso y Oro, al norte de Honduras, dos niños jugaban con una bicicleta en la calle. Eran José Luis Hernández de 14 años y Oscar Miguel Medina, de 13. Fueron secuestrados por un grupo que los subió en un coche y aparecieron más tarde ejecutados con un picahielos y con los penes cortados. Son innumerables las escenas que podríamos describir del injusto trato que los niños reciben.

Mientras el número de niños y jóvenes asesinados crece día a día, las autoridades declaran que no tienen personal suficiente para investigar los crímenes. Sin embargo, en su afán por complacer a los Estados Unidos, Honduras decidió enviar tropas a Irak. El primer contingente fue de 150 soldados, número que más tarde podría ascender a 370.

El fenómeno de los Niños de la Calle es algo real y dramático que se traduce en explotación laboral, desarraigo familiar y comercio sexual, mientras tanto suponen entre el 10 y el 20 % de los ingresos familiares.

Y mientras el Movimiento de los Sin Tierra se saldó entre 1985 y 1999, con el asesinato de 1.158 activistas rurales, los poderosos lazos entre los terratenientes y el sistema judicial permitieron que sólo 56 personas fueran llevadas a juicio y de ellas sólo 10 fueron condenadas.

Época de cambios y globalización:

Es indudable que nuestra época se está caracterizando por fenómenos con los que no solíamos contar uno de ellos es la llamada globalización. La globalización o mundialización, sinónimo de internacionalización e incluso de desterritorialización e indeterminación conceptual son productos de la gran expansión del neocapitalismo liberal, es utilizada para justificar la generación de mercados multinacionales a nivel planetario. Las prácticas sociales: producción, cultura, lenguaje, mercado laboral, educación, etc. definidas, hasta el momento, como productos nacionales se ven sacudidos por la complejidad y multiplicidad de los espacios sociales transnacionales de la era globalizada. Otro son los profundos y rápidos cambios y entre ellos el fenómeno de la globalización de tal manera que parece ser la característica esencial de estos últimos tiempos, y, con el, la velocidad en las relaciones interpersonales. Las formas artísticas participan e incluyen esa velocidad como una de sus características integradoras y de peculiar idiosincrasia.

Cualquier cosa se realiza en el supuesto de que no durará excesivo tiempo, el que necesite su consumidor o usuario, siquiera la arquitectura se pretende que dure más allá de dos generaciones y en nuestra movilidad incluimos planes que pueden implicar el llegar hasta cualquier rincón del planeta. Para interactuar o colaborar con otros no es necesario el desplazamiento. Es más, este se puede realizar de modo virtual. Lo que hace años exigía una preparación durante días y una puesta en práctica mayor en la actualidad se puede realizar en el momento, incluso en nuestros planes más complejos y con personajes remotos podemos participar en tiempo real a la otra parte.

Los conceptos sobre los que sustentamos toda concepción, espacio y tiempo, han transmutado sus valores y el modo en que situamos y consideramos todas las cosas (G. Kubler, 1988). Cuando pensamos globalmente, enviamos o recibimos información desde cualquier lugar contenemos el conjunto de las realizaciones y saberes humanos en nuestras mentes y computadoras, formamos parte del pensamiento mundial, en una actividad del mismo tipo. La globalización es una de las condiciones psicológicas de la cibercultura, en tanto que marco de referencia y forma de expansión de la mente (D. Kerckhove, 1999).

Los cambios ya no proceden de los intereses generacionales. Incluso los problemas de adaptación a las necesidades llegan a ser los mismos para las distintas generaciones que conviven actualmente. Nos acostumbramos a tratar las cosas en situación de presente, de tal forma que nos parece imposible entenderlas de otro modo o que no hayan podido ocurrir o existir de otra manera. Resulta tan cotidiano y habitual hablar de Velázquez, como citar prácticamente en el mismo renglón a Shirin Neshat, sin prejuicios, como si ambos fueran colegas y tuvieran parecidos problemas artísticos, o participaran de cuestiones cotidianas similares. Sin considerar que nunca han tenido la oportunidad de conocerse personalmente, que tuvieron o les mueven distintos estímulos y preocupaciones, que les separan tres siglos y que no solo les distancia un contexto social e histórico diferente, sino culturas y, por tanto, sus planteamientos estéticos ni siquiera podrían soñar con parecerse.

Por otro lado, nuestro mundo ha dado prevalencia a los sistemas de información, comunicación y relación personal, de tal modo que podemos afirmar sin reservas que nuestra cultura se sustenta sobre una creencia: la superioridad y poder de *la palabra*, especialmente de la escrita, llegando a poder hablar de una "literolatría" o culto al libro y la letra (A. Machado, 2000). Pero el mundo posmoderno actual parece caracterizarse por una nueva iconoclasia en la que la imagen ha venido a suplantar a la letra como instrumento principal para la difusión de los mensajes, como "un enorme simulacro fotográfico" (F. Jameson, 1998). Y aunque podemos asegurar que las imágenes todavía no terminan de desplazar a la palabra, especialmente en cuanto a uso cualitativo, se puede afirmar que están presentes en todos los

lugares, invaden su pregnancia ideológica, apartan a la civilización de la escritura, erradican el gusto por la literatura, anunciando un nuevo analfabetismo y la muerte de la palabra (A. Machado, 2000). O como dice Baudrillard (1985) la actual hegemonía de los medios están produciendo una "desrealización fatal" del mundo humano y su sustitución por una "metarrealidad" interesada, una ficción de la realidad alucinatoria y alienante.

Es evidente que hoy se producen más imágenes que escritos, el capitalismo decimonónico producía y acumulaba mercancías como riquezas y el actual produce y acumula imágenes. La imagen se utiliza para todo, no solo invade los recursos de comunicación y relación, sino que forma parte del "pan y del circo" más selecto que los nuevos emperadores capitalistas ofrecen a la masa para su diversión, control y alienación en versión individual y/o grupal.

En este contexto de conflictos multiculturales de la globalización, muchos grupos y movimientos sociales han resurgido enfrentando la "localización" o fragmentación como procesos antagónicos a lo monolítico y universalista. Lo local se sitúa frente a la imposición de lo global. Particularmente en América Latina se reivindica o recuperan buscando reconocimiento muchas identidades que se perdieron o fueron marginadas tanto por los colonizadores como por las nacionalidades posteriores. Se reclaman derechos identitarios de grupos socialmente diferenciados de carácter etnocultural, ecológicos o de protección del medio ambiente junto a demandas de viejos derechos sociales, económicos, culturales, educación, etc. que son nuevamente olvidados por la tendencia neoliberal de la globalización. Estas tensiones agravan las ya extendidas desigualdades sociales, económicas y culturales tienen un claro impacto en los vínculos y relaciones sociales, políticas y jurídicas de individuos, instituciones y nacionalidades hasta el punto de preguntarnos si sería posible, jurídica y políticamente, una homogeneización diferenciada e intercultural desde la supuesta revisión homogeneizadora y universalista de la posición globalizadora.

Sería interesante, en este punto, preguntarnos si ¿tiene algún valor la diferencia y la identidad y que relación guardan con el principio de igualdad globalizador? ¿Cuál sería el camino de respeto e igualdad entre los grupos sociales diferenciados? ¿Cómo se construye el sentido común y los puntos de unión y cohesión entre las minorías diferenciadas en un mismo contexto geopolítico y cultural? Y ¿Cuáles serían las representaciones que se derivan del reconocimiento y de la igualdad globalizadora cuando la globalización claramente tiende a uniformar la diversidad cultural e identitaria?

Es importante insistir en las dificultades que los ajenos a otras realidades tenemos para comprender las pocas posibilidades que un mundo lleno de fronteras tanto físicas como geográficas y con profundas desigualdades de todo tipo entre países con distinto grado de desarrollo tienen no solo para

mantener relaciones de producción y servicios tanto internos como internacionales como de vínculos culturales. Es muy posible que en la actualidad un mercado auténticamente liberado desde el punto de vista de la producción y el comercio profundizaría los actuales desequilibrios e injusticias. Baste pensar que el proceso integrador europeo está costando cerca de un siglo, que se ha realizado sobre una base económica de las más estables del planeta, con la tutela de países económica y socialmente sólidos como Alemania o Francia y que han eludido frontalmente los problemas culturales.

Sin embargo hay que pensar que los imaginarios sociales, los modos de vida y el pensamiento individual y de los grupos aún evolucionado a velocidades diferentes a la economía y la tecnología también se ven afectados por las estructuras globales de comunicación, poder y mercado y especialmente por las iniciativas globalizadoras de las metrópolis colonizadoras originales con las que se mantienen todo tipo de relaciones y tutelajes. Porque los imaginarios sociales estructuran la memoria histórica, la experiencia social, construyen la realidad, permitiendo sostener los sistemas de racionalización ideológica de las sociedades.

En su forma clásica y moderna la exclusión ha sido un principio sobre el que se organizaron las identidades latinoamericanas y sus actores sociales y tanto entonces como en la actualidad se ha asociado a las formas de explotación y dominación. Entonces por los pueblos conquistadores y colonizadores y actualmente por las multinacionales marcaron y señalan las formas de exclusión.

La internacionalización o la globalización en América Latina desafía la aproximación a representaciones, imaginarios y prácticas sociales cuando nos situamos frente a ciertas problemáticas que destacan la constitución social, cultural e histórica de la realidad. No se trata de detenernos en nostalgias de un mundo pasado e idealizado sino de reconocerlo, pensarlo e intentar comprenderlo, ofrecer las claves para comprender nuestra vida cotidiana, nuestras relaciones, los actores, fuerzas, movimientos y afectos que habitan lo social y lo cultural. Entonces la diversidad, el mestizaje, el tiempo equívoco, la especialidad corpórea y la vida ditirámica de América Latina se constituyen en una invitación a recorrerla y conocerla.

Cultura Visual:

Permítanme alguna definición de la Educación Artística que ha venido en denominarse Cultura Visual aún a riesgo de ser reduccionista en exceso.

Siguiendo a mi estimado colega Fernando Hernández (2000), que a su vez sigue en esto a Kincheloe, 1993), la Cultura Visual como alternativa educativa

pretende ayudar a nuestros alumnos a comprender la realidad a través de un proceso de explicación del mundo social y simbólico con la pretensión de facilitarles la construcción de un ámbito de representaciones que facilite la interpretación de los fenómenos con los que interactúan.

El instrumento que asiste esa comprensión sobre imágenes y palabras es el lenguaje (Parsons, 1988) y facilita la interpretación de sus significados.

La educación artística de nuestra época debe ir dirigida a que las personas sean capaces de afrontar con mayores posibilidades y garantías las evoluciones, cambios y progresos humanos. Así pues rechaza una educación artística basada únicamente en enfoques expresivos, productivos e instrumentales. Esta educación artística parte de una idea de arte amplia y general, inscrita en contenidos de cultura y, sobretodo, fundamentada en una valoración sobre el proceso que da lugar al hecho artístico. En otras palabras del mismo modo que podemos afirmar desde posiciones tradicionales que una persona *está educada artísticamente* cuando es **capaz de expresar** cualquier idea o pensamiento por medio de un procedimiento plástico, o **utilizando cualquier instrumento**, como un simple lápiz. En nuestra época, en la educación artística que reafirmamos, sería la persona **capaz de comprender los fenómenos culturales** (y especialmente los artísticos) que ocurrieron o suceden en su cultura y, por extensión y aplicación, es capaz de afrontar la comprensión de otros fenómenos que suceden en el ámbito de esa cultura y también los de otras culturas.

Los aspectos expresivos y de producción, sin relegarlos, no deben superar a los meramente comprensivos. En definitiva, necesitamos una educación artística que entienda el arte como parte del conocimiento humano, esto significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general a la que no se opone, ni confronta sino que la complementa y sin esa estructura no encuentra significación. Y, finalmente, para que dicha educación sea significativa deberemos proceder a su planificación a partir del interés y conocimiento de los estudiantes y desde estos organizar su estructura, su conciencia epistemológica.

Sin embargo no creo que sea conveniente que prestar atención a la comprensión de la cultura visual suponga considerar todas las imágenes tal y como Hernández nos propone (Hernández, 2000). Valorar una construcción cambiante en el espacio y el tiempo como es la cultura no exige una dependencia exclusiva de los cambios ni de los aspectos más marginales de la cultura. Es evidente que el arte y los componentes de la cultura, visual o no, contribuyen a que los humanos construyamos nuestras conciencias individuales y sociales, nuestras relaciones representativas en ese mundo que constituye nuestro mundo y los modos de verlo y de interactuar con el.

Es indudable que en la Educación Artística es necesario comprender, interpretar y valorar crítica y relacionadamente imágenes, obras de arte y productos de la expresión artística de distintas épocas y culturas, el problema reside en cómo hacerlo, en detectar cuales son las destrezas que nos llevan a esa comprensión e interpretación de los símbolos y significados, para poder ir más allá del mundo y poder comprenderlo e interactuar con el.

No quiero que nadie pueda pensar que esto supone una crítica a los planteamientos de la llamada Cultura Visual, Estudios Visuales o como quiera llamársele. Ni tampoco al buen trabajo realizado por el prof. Fernando Hernández. No en vano desde Sevilla llevamos planteando cuestiones similares desde 1992 y todavía no hemos superado estos planteamientos, pero nuestra obligación es actuar de modo crítico incluso con nuestras propias ideas.

América Latina, como otras culturas necesitan nuestras recetas para desarrollar lo que llamamos educación Artística? A mi me cuesta creer eso. ¿Cuáles son los argumentos de nuestra persuasión?

Paulo Freire:

Me van a permitir unos minutos de reconocimiento a uno de los mayores olvidos de estos últimos tiempos en el ámbito de la Educación. Me refiero a recordar la figura de Paulo Freire, injusta y lamentablemente entrado en el olvido no solo en su país sino en todos los demás. Y considero que no solo por el marco en el que nos encontramos, sino porque sus teorías todavía me parecen de rabiosa actualidad. Perdonarán el énfasis de mis palabras debido a mi admiración personal.

La obra de Freire supone una profunda búsqueda del pensar en la práctica con el ser humano, pensamiento sobre la práctica educativa con una visión fundamental de la praxis humana y con un especial celo en el compromiso social.

En la vida y obra de Paulo Freire hay una profunda pasión por la libertad humana, y al mismo tiempo, una rigurosa y siempre renovada búsqueda de una pedagogía de la emancipación. En ese sentido, podemos afirmar que va más allá de sus formulaciones, de sus escritos; está muy marcada por la singularidad de su conducta, del mismo ejemplo que nos dio a lo largo de toda su vida. Es más, su incesante búsqueda de coherencia constituyó una característica fundamental que marcó toda su vida y obra.

Es posible que Paulo Freire sea más conocido por haber creado un método de alfabetización de jóvenes y adultos, de gran aplicación en muchos países. Pero fue más allá de la creación de un método de alfabetización. Podríamos

afirmar que era un filósofo de la educación que consiguió elaborar un cuerpo teórico y una pedagogía dirigida hacia la práctica, volcada en la acción transformadora. El mismo afirmaba: *"la mejor manera de pensar, es pensar en la práctica"*.

Su pedagogía siempre fue una pedagogía comprometida, una pedagogía que rechazó frontalmente la idea de neutralidad: *"la neutralidad no es posible en el arte y en el acto educativo. Mi punto de vista es, el de los excluidos, el de los condenados de la tierra"*.

La idea de cambio es la iluminación de su alternativa pedagógica, eso se expresó en el título mismo de sus obras más completas, más amplias. A finales de los años 50 su primer gran obra *"Educación como práctica de la libertad"*. En los años 60, exiliado en Chile, escribió *"La pedagogía del oprimido"*. En el año 1992, haciendo una relectura de *"La pedagogía del oprimido"*, escribió *"Pedagogía de la esperanza"*. Y su último escrito, *"Pedagogía de la autonomía"*. Libertad, visión de los oprimidos, esperanza y autonomía, son ejes fundamentales en la obra de Paulo, con un posicionamiento muy claro hacia el cambio y la transformación.

Paulo Freire propugnó desde el momento en que elaboró, la concietización, su método de alfabetización, que el dominio de la palabra, el saber escribir, el saber leer, solamente tiene sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre. Decía que en cierto sentido, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Si examinamos su vida y su obra, Freire siempre procuró renovar su lectura del mundo y mantener una autocrítica profunda. Diría que en sus escritos más recientes, Paulo Freire estaba expresando con mucha radicalidad -que él siempre pedía que no se confundiera con sectarismo-, su indignación frente a lo que él llamaba el cinismo de una ideología fatalista, que propugna que la realidad es así mismo, que los excluidos tienen que continuar existiendo, que la historia está en su fin. Paulo se manifestaba profundamente indignado con la hegemonía de esa concepción fatalista. El procuraba oponer a ello, la idea de la esperanza, de una utopía transformadora y posible.

Su preocupación por reafirmar su oposición a la *ética* del mercado que anula al individuo, y propone la homogeneización de todo. Y a esa ética opone la necesaria revalorización de los valores éticos del ser humano universal. Desde esa posición aparecen las ideas de solidaridad, autonomía y diversidad argumentando su posición pedagógica.

Freire insistía mucho en que tanto una institución democrática y una práctica educativa democrática, debían atender profundamente la diversidad cultural, la existencia del otro, el respeto a la diferencia; y enfatizaba sobre una actitud en la construcción de esa ética del ser humano: *"cuando hablo de humildad, no estoy hablando de humillación, estoy hablando de una actitud"*

fundamental de reconocer que en el otro hay siempre una parte de verdad, aunque sea contra quienes estamos luchando".

Y preconizaba como consecuencia de esa actitud, de una tolerancia necesaria, que no se convirtiera nunca en resignación. Una tolerancia significada de diálogo, actitud fundamental presente en toda la práctica cotidiana de Paulo Freire y recomendaba: *"actitud para escuchar, que está más allá de oír. Muchas veces oímos muchas cosas, pero tenemos que intentar escuchar lo que el otro nos quiere decir, esto es fundamental".*

Para llevar a buen término el proceso de construcción utópica, de organización democrática, pedía una profunda perseverancia con la intención de transformar las dificultades que se nos presentan.

En el proceso de construcción de una ciudadanía activa, de generación de un sujeto histórico, sólo puede hacerse con una marcada intencionalidad educativa. Y ahí hay nuevamente una importante formulación muy dialéctica de Paulo: *"si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía",* solía decir. O sea, él reconocía con mucha claridad los alcances y los límites de la educación.

Finalmente en la obra de Freire hay un gran interés en estimular en toda la práctica educativa el gusto por la curiosidad, entendía que la curiosidad era como el motor fundamental del proceso de construcción de conocimiento. Un conocimiento que nunca está acabado, y que se construye colectivamente. Decía que un educador que pretende generar un proceso de construcción colectiva de conocimiento, debe saber preguntar para estimular el hábito de preguntar sobre la realidad.

Recapitulando con Paulo Freire, América Latina, y es posible que nosotros también, esté necesitando modelos menos elitistas que nos permitan superar los discursos administrativos y moralizantes con la intención de asumir la realidad cultural, social y económica permitiendo la liberación como mejor manera de pensar y actuar frente a una cultura importada.

En una de las últimas entrevistas que concedió se le preguntó qué opinaba sobre la marcha que había realizado el Movimiento de los Sin Tierra (MST) con lucidez y al mismo tiempo con mucha ternura, respondió: *"yo sueño con un país y con una América Latina donde se organicen muchas marchas: la de los sin tierra, y también la de los que no pueden ir a la escuela y la marcha de los que fueron a la escuela y fueron suspendidos, la marcha de los discriminados, la de los que intentaron amar y no pudieron, la marcha de los que intentaron ser y no lo consiguieron".*

Para terminar una cita:

Las mentes de aquellos que pueden cambiar la tradición están hasta cierto punto aprisionadas por el pensamiento de la tradición cultural que quieren cambiar.

La imaginación creadora puede resolver este impasse nuevos modos de pensar las experiencias y acontecimientos, pero también genera impasse cuando da lugar a otras cristalizaciones culturales.

La imaginación transgredí la objetividad, reduciendo a los límites de lo posible, pero también formula una nueva objetividad para ser transgredida.
As mentes daqueles que podem mudar a tradição estão até certo ponto aprisionadas pelo pensamento da tradição cultural que eles querem mudar.

A imaginação criadora pode resolver este impasse descortinando novos modos de pensar as experiências e acontecimentos, mas também gera impasse quando dá lugar a outras cristalizações culturais.

A imaginação transgride a objetividade, reduzindo-a aos limites do possível, mas também formula uma nova objetividade a ser transgredida.

Ana Mae Barbosa (1986)

La Educación Artística en Latinoamérica: Una mirada contemporánea

Olga Lucía Olaya¹

olgaolayambar@gmail.com

La mirada contemporánea de la Educación Artística en Latinoamérica, resuena especialmente al revisar las acciones que históricamente modifican las prácticas del Campo del arte, la cultura y el patrimonio, a través de sus instancias de organización desde el Estado, la Academia y la Sociedad Civil.

Como punto partida se reconfiguran escenarios donde convergen o no los esfuerzos de estas tres instancias, cuyas lógicas naturales de operación se ven fortalecidas a luz de marcos conceptuales cuyas agendas compartidas establecen esfuerzos conjuntos de orden social, político y cultural, pues se auto-constituyen de modo sistémico.

En segundo término emerge una función veedora de los retos de transformación que amerita este complejo entramado, donde se visibilicen los agentes de cambio, los actores y protagonistas que hacen posible las grandes movilizaciones estructurales, lo cual genera condiciones y modifica los contextos pedagógicos, a partir de redes de pensamiento artístico y cultural, de circuitos, y sistemas de información actualizados, y de procesos de apropiación de públicos y escenarios de emprendimiento sostenible en el ámbito de las industrias creativas o empresas culturales.

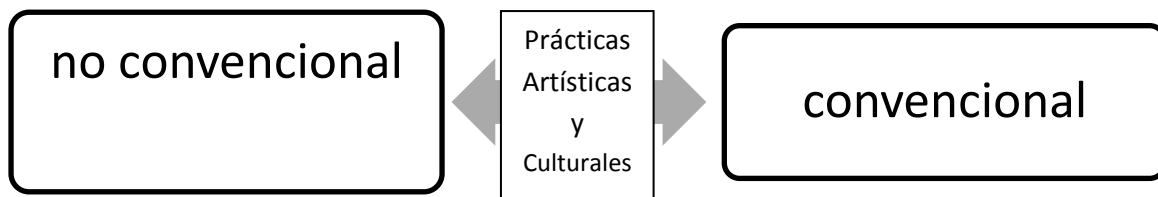
Es desde ellos donde el complejo objeto de conocimiento y los saberes propios de la Educación Artística contemporánea adquieren especial relieve, con base en la valoración de la diversidad, el fomento a perspectivas de inclusión e interculturalidad, así como la constante reflexión crítica y creativa de miradas pedagógicas reflexivas, interestructurantes y dialógicas en América Latina.

1°. Desde la mirada contextual: de Lo local hacia lo global, y no al contrario, pues la valoración cultural del territorio, como contexto próximo permite hacer conciencia de la memoria y las raíces culturales configuradoras de identidad, tanto en el rol de creador, como en el docente o el receptor, problematizando la mirada de apropiación, intervención o traslación de las prácticas.

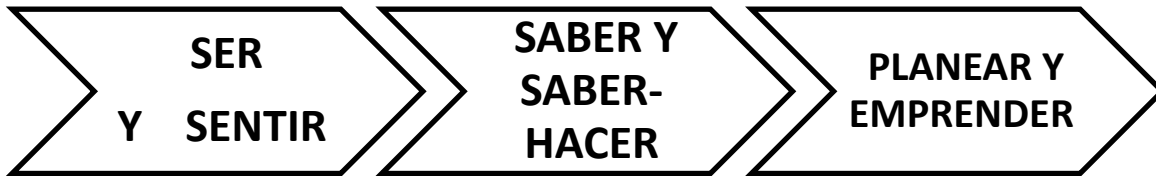
¹ Directora de Ambar Corporación Cultural para la Investigación y el desarrollo del Arte, la Cultura y la educación Artística de Colombia. Consultora y conferencista nacional e internacional. Consejera Mundial InSEA 2001.2011. Miembro del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte CLEA.



2°. Desde el estudio sobre las Prácticas artísticas y Culturales: que van y vienen de lo convencional (llamado habitualmente clásico o académico) a lo no convencional (lo experimental, vivencial o experiencial). Bien pueden ser en las dos direcciones, pues las prácticas artísticas y culturales contemporáneas, nos obligan a abrir constantemente nuestra percepción, recepción y creación sobre los modos de circulación y apropiación.



3°. Desde las reflexiones pedagógicas: lugar donde articulan procesos pedagógicos de significación, más que resultados en productos materiales. Ponen en juego sobre la escena del aprendizaje, puntos clave del desarrollo humano: desde la creatividad, el pensamiento crítico, sobre y desde la expresión artística simbólica, y las interlocuciones transdisciplinarias de la contemporaneidad con perspectiva histórica. Coloca en diálogo las dimensiones de la formación integral y los componentes articuladores de la experiencia o vivencia con el arte, para el arte o a través del arte. Esta articulación pone en relación y hace referencia: al ser y sentir (lo actitudinal, emocional y sensible); al saber y saber-hacer (los conocimientos, contenidos, competencias, prácticas y aprendizajes evidenciables); a planear y emprender según sus contextos (desarrollos biológicos, cognitivos y comunicacionales que se articulan a macro dimensiones personales, sociales, económicas y políticas en un sistema educativo).



Veamos en el desarrollo de este trabajo de la Educación Artística en América Latina como hacer una aproximación; no pretendo lanzar una mirada abarcadora, puesto que los mapeos situacionales en ciertos países aun son insuficientes; su reflexión contempla una metodología en construcción, por tanto con el conocimiento de los proyectos hoy vigentes que ha adelantado el CLEA, Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, o el InSEA el que adelanta la OEI, y las instancias de gobierno de la región, con equipos transnacionales, completará nuestras perspectivas contemporáneas de la Educación Artística que hoy nos convoca.

Esto implica que mi trabajo puede ser visto a partir de estudios de caso en algunos países, sin perder de vista que son 22 los que conforman la región, para el caso de este trabajo serán: Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Guatemala y México. No me arriesgo a hacerlo de Brasil pues puedo incurrir en imprecisiones que debo ampliar en el marco de este encuentro, por tanto este respetuoso abordaje asume la invitación del Congreso Nacional de Arte y Educación de la Región de Cariri en el Brasil, con beneficio de inventario a ser complementado con futuras investigaciones.

Descripción de la metodología:

1. Abordaje desde la revisión de las normativas estructurales que operan como plataforma de política pública o no en el desarrollo de la educación artística en los países del estudio: Leyes de educación, decretos, o políticas de estado que modifiquen o incidan en el campo del arte, la cultura y el patrimonio.
2. Revisión académica de los retos que generan reflexión en torno a la presencia del arte en la educación, sus referentes académicos marcos epistemológicos, nutridos de supuestos y referentes en relación estrecha a la consolidación de problemáticas pedagógicas en contextos específicos y sus vertientes de abordaje plural.
3. Revisar los modos de organización de la sociedad civil, los museos, los escanrios, las redes, asociaciones, corporaciones, fundaciones, empresas culturales, industrias creativas etc.

1. REVISIÓN ESTRUCTURAL DE LOS MARCOS LEGALES Y DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Políticas publicas intersectoriales

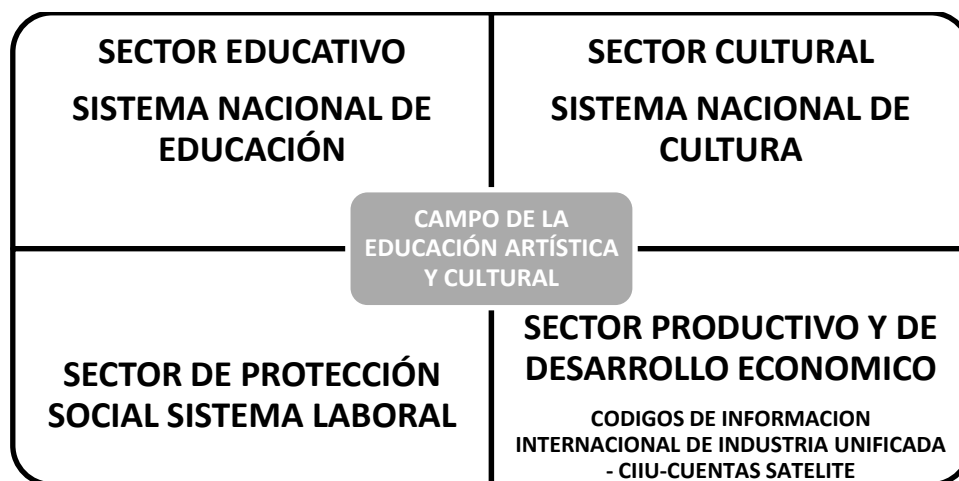
La **política** es la actividad humana tendente a gobernar o dirigir la acción del estado en beneficio de la sociedad, esta actividad siempre se concibe como proceso orientado, e intencionado en la búsqueda de articular agentes, ámbitos, instancias y dimensiones que se vean fortalecidas, a partir del fomento a la organización, la información y la divulgación, en virtud de un bien común; la política responde a la toma de decisiones de un grupo representativo para la consecución de unos objetivos, más aún si el contexto donde opera conserva una ideología de democracia representativa, deliberativa a través de los Sistemas y Consejos que contienen voces de la Academia, la sociedad civil y el estado.

También se define como **política** a la comunicación dotada de poder, y pone en relación fuerzas en tensión, fuerzas determinadas por el comportamiento y alcance de los debates, lo cual arroja estructuras en los procesos que inciden en transformaciones que no estén exclusivamente construidos con perspectivas gobiernistas, sino con plataformas de Estado que generen la llamada capacidad instalada de las condiciones profesionales, institucionales y personales, basados en normatividad consensuada bajo colectivos de amplio espectro de participación, en especial cuando el contexto es un estado social de derecho, en virtud de una democracia cultural activa.

Al hacer referencia a las políticas públicas sobre el campo de la educación artística y cultural, estaremos en el entendido de que son procesos de fortalecimiento y fomento de las actividades que en su conjunto conforman el campo, con decisiones y soluciones integrales que se vean reflejadas en la articulación de fuerzas sectoriales, cuyas agendas públicas incidan en los circuitos, los públicos, los profesionales y las personas que forman parte del campo del arte, la cultura y el patrimonio, lo cual incluye las dimensiones de creación, circulación, investigación, apropiación, y formación.²

² Veamos como están consignadas en el Documento de Orientaciones Pedagógicas de Educación Artística y Cultural del Ministerio de Educación en su versión Documento de Trabajo del 2 de octubre de 2008. Paginas 5-7. Bogotá- Colombia

Identificaré como sectores co-responsables del fortalecimiento del Campo de la Educación Artística y Cultural³, el sector educativo, el sector cultural, el sector de protección social , el sector productivo o de desarrollo económico de relaciones internacionales o exteriores y de turismo cultural.



Encontrar los marcos de co-responsabilidad de estos sectores instala lógicas de amplio espectro, dimensionan no solo los modos de concebir instancias en secuencia desde el plano formativo, o investigativo de las prácticas instaladas del campo, sino los entramados que existen a la luz del bienestar social y económico de los profesionales, del emprendimiento y sostenibilidad y de la inclusión en escenarios interculturales y diversos, con los cuales se afecta y modifica nuestra forma de apropiarnos de las prácticas culturales y artísticas como elementos constitutivos de procesos de configuración identitaria de la región de América latina.

ARGENTINA

Coordinan las políticas de Educación Ciencia y tecnología con las de cultura, trabajo desarrollo social, trabajo y comunicaciones⁴.

³ Definido como “el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio” Socializado en Medellín, Colombia, en el marco del Congreso Regional inSEA 2007, por parte de Colombia, y que hoy día circula como referente de las políticas públicas del Estado Colombiano, por lo tanto lo pongo a consideración en este primer abordaje de Región.

⁴ Ley de Educación Nacional de Argentina.- 26.206 de 2006

En el Art. 17. De Ley La Educación en Argentina comprende cuatro niveles: Educación inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior y 8 modalidades: La educación técnico profesional, la **Educación Artística**, la educación permanente de jóvenes y adultos, la Educación Rural, La Educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de libertad y la Educación domiciliaria y hospitalaria. El concepto 'cultura' tiene distintas alcances. En lo que aquí interesa toma la definición desde el punto de vista sociológico y su impacto en los gobiernos locales en tanto la 'cultura' comprende el modo de vida de una comunidad, aquello que le es particular y que la singulariza, como las actividades artísticas, científicas y demás prácticas expresivas que realiza.

Dentro de este marco, es interesante hacer una diferenciación entre lo que es el sistema cultural y las políticas culturales. El sistema cultural es el conjunto de valores, costumbres, usos de espacio y tiempo que son comunes a un grupo social, es decir, es la cultura concreta de una sociedad. Las políticas culturales, por otro lado, son las intervenciones intencionadas y formales realizadas desde el Estado para tratar de incidir sobre el sistema cultural con el fin de complementarlo, incrementarlo y potenciarlo.

El marco local, en el contexto de la globalización, es el escenario más relevante para la implementación de políticas culturales pues el ámbito municipal es realmente el espacio significativamente próximo a las necesidades y demanda de los ciudadanos. Lamentablemente, en la actualidad, la oferta cultural que más trabajan los municipios es el evento artístico, lo que sin dudas es insuficiente.

Consideramos que es momento de que la cultura ocupe un rol importante en los municipios, es más que relancemos el debate de la importancia de las políticas culturales en el desarrollo local. Más aún teniendo en cuenta que prácticamente todos los municipios tienen una interesante estructura en lo que hace a personal, equipamientos, servicios y oferta cultural. No se trata de hacer que todo sea cultura, pero sí de entender cómo lo cultural impacta y aporta al desarrollo del resto de las políticas públicas.

El sociólogo venezolano Tulio Hernández, especializado en temas de Cultura y Comunicación, aporta que para que un plan cultural municipal tenga éxito se debe tener una mirada articulada entre: 1) Las políticas culturales y el marketing de la ciudad: la vocación económica; 2) Las políticas culturales y la equidad: la vocación democrática; 3) Las políticas culturales y los servicios y la oferta artística y del espectáculo: la vocación lúdica y del entretenimiento; 4) Las políticas culturales y las anomalías sociales, el racismo,

la xenofobia, la violencia, la exclusión, etc: la vocación civilizatoria; 5) Las políticas culturales, la ciudad y la organización local: la vocación ciudadana.⁵

BOLIVIA

En Bolivia la educación es la más alta función del Estado. La educación fiscal es gratuita y se imparte sobre la base de la escuela unificada y democrática. En el ciclo primario es obligatoria. Tanto la educación fiscal como la privada se organizan en los siguientes niveles: Educación preescolar, Educación primaria Educación secundaria Educación superior.

El nivel superior de la educación comprende la formación técnico-profesional, la tecnológica, la humanístico-artística y la científica, incluyendo la capacitación y especialización de postgrado. El personal docente de los niveles preescolar, primario y secundario se forma en los institutos normales superiores y en las universidades.

Artículo 13:Comunidad multiétnica regirá política cultural del país (La Paz - La Prensa)

Las nuevas autoridades de Cultura tienen el objetivo de formar una comunidad que incluya a representantes de organizaciones sociales, sindicales e indígenas, para que controlen la ejecución de políticas del área e incluso tomen decisiones que orienten el trabajo del Viceministerio.



El Movimiento Al Socialismo (MAS), partido que conduce el Estado los siguientes cinco años, propone la creación de una suerte de consejo multiétnico, encargado de definir el norte de las políticas culturales nacionales. El proyecto, que aún está en elaboración, apunta al reconocimiento de la diversidad cultural de Bolivia para el desarrollo integral de la sociedad. Precisamente, uno de los objetivos más importantes de los nuevos gobernantes es el de formar la Comunidad Nacional de Culturas (Conac).Esta instancia se encargará de la planificación, toma de decisiones y definición de las líneas principales de la

⁵ Matias Rulli.- Sistema Cultural y Politicas culturales: 2.10.08

política cultural. Está formado por los secretarios de Cultura de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación Indígena de Pueblos del Oriente y la Amazonia de Bolivia, el Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyo y representantes de organizaciones de artistas plásticos, actores, músicos y compositores. El planteamiento establece que el Viceministro de Cultura será un servidor que ejecutará las decisiones de la Conac.

Se trata de recuperar y promover el saber, la ciencia y la tecnología ancestral y las lenguas vivas. Al respecto, Édgar Arandia, integrante de la comisión, sostuvo que en esta gestión los artistas y los representantes de los pueblos originarios se convertirán en un puente que permitirá luchar contra la exclusión social, el racismo y la miseria. El artista plástico recordó que anteriores gobiernos intentaron elaborar una política cultural sin mayor éxito, porque no tomaron en cuenta a las naciones originarias ni a todos los actores sociales. “Han considerado a las artes y culturas como recreación y gozo, sin darles la importancia que merecen como los catalizadores de políticas culturales y transversalizadores en la educación y en la lucha contra la exclusión social y el racismo”, sostuvo Arandia.

Se busca también fomentar la investigación para descubrir la riqueza y el saber de los pueblos originarios.

“Falta consolidar la visión de Diversidad” El enfoque de la diversidad cultural, como una política de Estado, no es nuevo y ya en la década del 90 se planteó como un objetivo en Bolivia, con el concepto de la unidad en la diversidad, sostuvo el historiador y ex viceministro de Cultura, Fernando Cajías, quien aguarda que la visión de multiculturalidad se consolide en el país. “Producto de los debates de los años 90 fue la reforma constitucional que define a Bolivia como un país multicultural. También en muchos frentes, especialmente en la educación y la cultura, se planteó como otra idea fundamental la interculturalidad, como autoafirmación de los diferentes grupos étnicos que integran nuestro país y como diálogo entre culturas”, dijo. Sin embargo, reconoció que, pese al desarrollo del discurso, no han existido las suficientes acciones para lograr que todos los ciudadanos bolivianos asuman la diversidad y la interculturalidad.

COLOMBIA

La Educación Artística y Cultural en Colombia ha tomado decisiones importantes en los marcos normativos y de políticas públicas desde hace más de cinco años. Genera una

agenda conjunta con los sistemas intersectoriales de educación, cultura, bienestar y protección social y el sector productivo de la industria, comercio y turismo.

La ley 115, ley General de Educación de 1994, la ley 397 de 1997 de Ley general de Cultura, La clasificación nacional de ocupaciones CNO-2005 del Sistema Laboral y las Cuentas satélite para el sector cultural, son clara muestra de una compleja agenda intersectorial que alimenta y nutre las instancias profesionales del campo del arte, la cultura y el patrimonio en nuestro país.

El sistema educativo tiene la educación por niveles educativos de educación inicial, básica media y superior; por otra parte surge la educación para el trabajo y el desarrollo humano, anteriormente denominada educación no formal, y la educación informal.

La presencia del arte en la educación, ha sido establecida desde un área obligatoria de conocimiento, para lo cual se han generado lineamientos curriculares y orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural en el sistema educativo colombiano. Por otra parte hemos contado con la oferta especializada del campo artístico y cultural desde programas de educación superior, y /o en escenarios de formación en subsistemas desde casas de cultura, y centros de formación informal que generan dinámicas y prácticas vivas de tradición material e inmaterial.

La Educación Artística y Cultural “es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio”⁶.

La noción de campo de conocimiento de la Educación Artística y Cultural expande los límites habituales de aplicación del área en la escuela. Propone abrir el escenario pedagógico con base en la inter-relación entre contextos socioculturales, de docentes y estudiantes, “designa a un conjunto de procesos que supera la enseñanza y el aprendizaje de las artes y la cultura, para extenderse al terreno de la investigación, la formación de

⁶ Definición de Educación Artística y Cultural que se divulgó en el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455, del Ministerio de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, 9 de agosto de 2007.

formadores, la articulación de los mundos de la producción artística y la educación, –así como de lo público y lo privado–, y, en fin, a la gestión de la diversidad cultural en los diferentes ámbitos educativos. En otras palabras, nos referimos a un sistema complejo y rico cuyos elementos potencian su significado en la medida que entran en interrelación”⁷. Así, esta noción de *campo* se refiere a una práctica socio-cultural y no se centra en el objeto o producto artístico realizado por el estudiante. No se relaciona sólo con la ‘obra’ a montar para el evento del año escolar en música, teatro o danza; no centra su atención en el cuadro pintado, en la lectura o apreciación de la obra en el museo, o el diseño realizado para algún evento escolar.

El área de Educación Artística y Cultural en la Educación Preescolar, Básica y Media, entendida como campo, articula **conocimientos, procesos, productos y contextos** orientados a favorecer en el estudiante el desarrollo de competencias. **Conocimientos** entendidos como conceptos teóricos, técnicos y prácticos que circulan en el campo de la Educación Artística y Cultural y que serán objeto del análisis y estudio durante los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje; **procesos** identificados como secuencias de aprendizajes basados en criterios de organización curricular, que operan sobre desarrollos actitudinales, cognitivos, prácticos y comunicativos, apoyados en objetivos, ejes y dimensiones, que favorecen el desarrollo de competencias; **productos** resultado de procesos de creación, investigación o apropiación que genera: objetos, artefactos, obras literarias, escénicas, musicales, audiovisuales; **contextos** vistos como conjunto de circunstancias, circuitos e instituciones, en las que se movilizan las prácticas del Arte, la Cultura y el Patrimonio.

CUBA

El sistema educativo está partido en dos, antes de 1950 y después de 1950. Hitos en los años subsiguientes lo constituyen las Escuelas de Formación docente de finales del 60 y

⁷ “Retos de la Educación Artística Intercultural de calidad en América Latina”. (2007) Ministerio de Cultura-Ministerio de Educación. Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe.

comienzos del 70. Y las Escuelas nacionales de Arte desde 1962 que han marcado importantes pautas para el desarrollo del campo de las artes en el mundo entero.

Los subsistemas que integran la estructura del Sistema Nacional de Educación son: Educación Preescolar, Educación General, Politécnica y Laboral, Educación Especial, Educación Técnica y Profesional, Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, Educación de Adultos, Educación Superior

Programa de Educación Estética en la Escuela Cubana

La escuela cubana tiene como fin supremo la formación integral y humanista de los escolares. Para ello es importante fomentar en este período crucial de la vida, los procesos de apreciación y valoración del arte, mediante el cual se expresa la cultura en su concepto más amplio, así como la creatividad del escolar a través de variadas vías pedagógicas y culturales. De esta manera, se logra formar en los niños y adolescentes una personalidad enriquecida por valores éticos y estéticos.

La Educación Estética va encaminada a formar generaciones verdaderamente cultas, conocedoras y defensoras de sus raíces, de su identidad; a favorecer la apropiación de conocimientos y valores humanos; a participar activamente como promotores, creadores y espectadores en las expresiones culturales en su escuela o su comunidad; a formar ciudadanos creativos, reflexivos, aptos para interpretar los procesos sociales más generales para entender su lugar en ellos e insertarse en su dinámica de manera transformadora y a formar hombres y mujeres sensibles ante el hecho cultural, hacedores también de sus propias creaciones artísticas.

La Educación Estética debe verse como parte esencial de la metodología y pedagogía de la enseñanza que ayudará a convertir a nuestras escuelas en lugares interesantes y atractivos. Un análisis cuidadoso junto a reflexiones hechas de los antecedentes de la Educación Artística, así como la realización del diagnóstico de la situación actual permitió trazar los principios, diseñar las líneas directrices y acciones hacia las cuales debe dirigirse

el esfuerzo conjunto de los Ministerios de Educación y Cultura en este gran reto que tenemos por delante de hacer de nuestro país uno de los más cultos del mundo.

Para llevar adelante este Programa se han trazado líneas directrices, las cuales son:

- lograr la superación y capacitación de los docentes y preparación de los futuros docentes.
- fortalecer las comisiones de educación y cultura que se integrarán a la Comisión Nacional y las provinciales de desarrollo sociocultural.
- hacer de la escuela el centro cultural más importante de la comunidad.
- fomentar el hábito y el gusto por la lectura.
- desarrollar en los estudiantes de todos los niveles y tipos de enseñanza, la identificación con el patrimonio nacional, la apreciación y el disfrute estético, la creatividad y la comunicación mediante diversos lenguajes artísticos y la participación en la vida cultural de la localidad.
- reafirmar el papel cultural y educativo de los medios de difusión masiva.

Todo lo concebido en esta estrategia deberá transitar a través de las diferentes enseñanzas, teniendo en cuenta como elemento primordial las necesidades de cada escuela, las características de la comunidad y las potencialidades de las instituciones culturales. Ante los nuevos retos, se hace necesario fortalecer el papel de la educación y la cultura como columnas fundamentales en la formación de las futuras generaciones, constructoras del porvenir de nuestra patria. La legislación cultural en Cuba tomó fuerza a partir de la proclamación de la Constitución de 1976. Con la creación del Ministerio de Cultura, en 1976, se organiza la actividad cultural en el país, junto a las instituciones que se crean y que se encargan de forma ramal de fomentar y desarrollar dicha actividad.

No obstante los postulados de la Constitución que apuntan sobre la política educacional y cultural del Estado, el Ministerio de Cultura ha adecuado la existencia de importantes bases legales al estado jurídico del sistema de la cultura, a partir de los siguientes propósitos esenciales:

- Perfeccionamiento de las principales normas jurídicas específicas de la cultura y en su caso, de su legislación complementaria.
 - Perfeccionamiento y adecuación del sistema contractual tanto en la esfera laboral como en la artística haciendo énfasis particular en el desarrollo de las relaciones jurídico económicas.
 - Fortalecimiento del sistema de instituciones, en lo relacionado con el alcance de la personalidad jurídica de cada uno de sus componentes.
 - Perfeccionamiento del sistema jurídico en general, en lo que pueda vincularse a la actividad cultural (normas civiles, administrativas, penales, etc.)
 - Estudio de las posibilidades de creación y aplicación de nuevas formas y métodos de organización jurídico - económicas que propicien la promoción de programas culturales de interés en el ámbito nacional e internacional.

Programas Ramales

Los Programas Ramales se desarrollan y responden a líneas específicas del desarrollo en la creación artística (música, literatura, artes plásticas, artes escénicas, cine), el patrimonio, las investigaciones, la informática en la cultura y otros.

Parten de un diagnóstico del estado o nivel de desarrollo en que se encuentran, de las tendencias existentes, de los retos a enfrentar y las estrategias a desarrollar para alcanzarlos. Alcanzan su concreción en un grupo de acciones, pero de manera particular en la ejecución de proyectos específicos en instituciones y centros provinciales, cuya misión es proyectar y controlar la aplicación de la política en cada rama del arte y la cultura. No se circunscriben a la gestión interna de la Institución especializada sino a la proyección del desarrollo de cada rama específica de forma que satisfagan las necesidades y aspiraciones de los involucrados en su ejecución y de los receptores de su acción. Estos Programas son aprobados por el máximo Órgano de Dirección del Ministerio de Cultura

CHILE

En relación a la educación media, se reconoce la existencia de tres formaciones diferenciadas: humanístico-científica, técnico profesional y artística, entregando de este modo un marco legal a los Liceos Artísticos y realzando la importancia de la educación vocacional. **Transformas el concepto de contenidos mínimos y objetivos fundamentales, por objetivos fundamentales de aprendizaje.** El programa de talleres artísticos y culturales en la Jornada Escolar Completa se orienta a la promoción y desarrollo de nuevas oportunidades de expresión en las/los estudiantes por medio de propuestas metodológicas innovadoras que apelen al desarrollo de la creatividad, en un proceso colectivo y de interacción de lenguajes artísticos.

Antecedentes

La realización de la Jornada Nacional de Evaluación de los Proyectos Pedagógicos en JEC, realizada por el Ministerio de Educación en agosto del 2006, consideró la participación activa de alumnos, profesores, padres y apoderados, directivos y sostenedores, asignándole un rol clave al Consejo Escolar. Los resultados preliminares evidenciaron un renovado interés por el aumento y mejoramiento de las horas destinadas a Arte y Cultura.

Por su parte, la **Ley que da origen al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes**, le mandata una vinculación permanente con el Ministerio de Educación para mejorar la presencia del arte y la cultura en el sistema educativo. En ese contexto se sitúa el Programa Nacional de Fomento de la Creatividad en la Jornada Escolar Completa, **Okupa** en que participan 45 liceos subvencionados de las regiones de Valparaíso, Maule, Bío-Bío, Los Ríos, Los Lagos y Metropolitana.

El programa

Cada liceo participante de 7°, 8° de Enseñanza Básica y 1º, 2º y 3º de Enseñanza Media de **liceos subvencionados, preferentes según indicadores del Mineduc**, tiene la posibilidad

de ofertar a sus estudiantes cinco talleres en las especialidades artísticas de música, artes visuales, audiovisuales, danzarias, teatrales, literatura y cultura tradicional, entre otras alternativas.

Los talleres están a cargo de pedagogos con especialización artística y/o artistas con especialización pedagógica en conjunto con los/las profesores/ar titulares, en el marco de las horas de libre disposición de cada establecimiento en JEC y que contarán, además, con los materiales didácticos y/o educativos necesarios para su implementación.

El fin o propósito de éste programa es promover que las / los jóvenes adquieran una mirada más amplia y cercana respecto del hecho artístico, primero más inclusiva de la propia cultura de cada estudiante y luego, del entorno cultural donde el establecimiento educacional esté inserto.

Okupa pretende también la participación activa de las / los profesores titulares de los liceos en cada taller a ejecutar, quienes en conjunto con los talleristas invitados planificarán y realizarán las actividades. Consecuentemente, este Programa de talleres aspira a contribuir a la reformulación y mejoramiento del Proyecto Educativo Institucional de cada uno de los liceos participantes.

La Muestra de Arte Escolar, es un programa de participación juvenil que busca difundir y fortalecer actividades artísticas a nivel escolar, en el ámbito de las artes teatrales, danzarias y visuales de liceos municipalizados.

Este programa forma parte de las medidas de la Política Nacional 2005 - 2010 del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes que tienen por objetivo mejorar la calidad de la educación artística, a través de la ampliación y el aumento de los programas artísticos y culturales para estudiantes y docentes de liceos municipalizados del país. La muestra cuenta con la **colaboración del Ministerio de Educación** a nivel regional y nacional.

Su fin o propósito es **fortalecer e implementar actividades de difusión para jóvenes de enseñanza media de establecimientos municipalizados**, con el objetivo de promover y apoyar sus expresiones en contexto de muestras regionales, que estimulen y legitimen sus intereses creativos en sus comunidades escolares.

Durante el año 2007, las Muestras Regionales difundieron los trabajos artísticos de 93 liceos, en que participaron 399 estudiantes y 57 docentes en artes danzarias, 478 estudiantes y 62 docentes en artes teatrales, y 10 estudiantes ganadores del Concurso Afiche Promocional con sus trabajos de artes visuales.



Su propósito es ampliar la oferta y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en arte y cultura en los establecimientos especializados, asesorando nuevos procesos, difundiendo la nueva modalidad diferenciada artística, concursando recursos y sistematizando las ofertas de becas y de perfeccionamiento para escolares y docentes del sector. Aportar con material metodológico especializado orientado a los niveles iniciales de educación formal.

Educación Artística en la Formación superior

Su propósito es la implementación de acuerdos y acciones de sistematización y desarrollo de estandarizaciones de calidad para la educación artística y pedagógica artística en educación superior, por medio de convenios, jornadas y seminarios especializados. Iniciar

acciones destinadas a implementar procesos de certificación de competencias laborales para el sector cultural.

Chile - Sistema laboral y protección social

Legislación en materia de :

a) condiciones de empleo y de trabajo de los artistas

En Chile, un Proyecto de Ley que regula las condiciones de trabajo y contratación de artistas y técnicos del espectáculo fue adoptada y publicada en el Diario Oficial en septiembre del 2003 (ley 19.889). Dicha ley consiste en agregar un Capítulo IV nuevo, al Título II del Libro I, del Código del Trabajo (ley general).

b) protección social (seguro de salud, accidentes laborales, invalidez, desempleo, pensiones...) El mismo proyecto de ley, una vez aprobado por el Congreso y publicada la ley en el Diario Oficial, permitirá que los artistas se acojan a los beneficios que establece el Código del Trabajo para todos los trabajadores.

CONDICIONES DE TRABAJO

En Chile no existe una autorización de trabajo; ni un estatuto de artista profesional. La protección en materia de salud se ejerce a través de la imposición provisional de salud para cualquier trabajador bajo relaciones contractuales formales, en el sistema público o privado. Esta protección no es exclusiva para los artistas, se aplica a todos los trabajadores.

En Chile existe un sistema privado de protección de la salud al que pueden acceder los artistas bajo contrato estable y también los que trabajan de manera independiente, a

través de la cotización de forma particular. No existe un régimen especial para los artistas discapacitados.

Inspecciones administrativas de las condiciones de trabajo

Las condiciones de trabajo son objeto de inspecciones administrativas siempre que exista una relación contractual formal con algún empleador. La inspección apunta a verificar el cumplimiento de todas las normas vigentes que regula el código del trabajo para cualquier empleador.

Sanciones previstas en caso de infracción

Para el empleador puede existir una multa de 1 a 10 unidades tributarias mensuales, por incumplimiento de contratos sin perjuicio de otras acciones legales, según la magnitud de la falta.

PROTECCION SOCIAL

Regímenes de seguros

En Chile existen seguros por accidentes de trabajo, enfermedad, maternidad, invalidez, pensiones, etcétera. La protección social es obligatoria para todos aquellos que se encuentran sujetos a contratos de trabajo.

Seguros complementarios

Los artistas han de recurrir a seguros complementarios para obtener una protección suficiente.

REMUNERACION

No existe un monto mínimo de remuneración (por servicio, por semana, por mes). El artista percibe directamente su salario. No existe un sistema de pago de salarios por intermedio de una organización profesional.

DESEMPLEO

El sistema de seguro de desempleo es aplicable a todos los trabajadores. Se trata de un sistema vigente, desde hace pocos años, para todos los trabajadores sin distinción: las nuevas relaciones laborales regidas por contrato incluyen un seguro de cesantía. En el caso de contratos a plazo fijo, el empleador cotiza un 3 % para tal objetivo. En los contratos de plazo indefinido, aporta una parte el empleador, otra el trabajador y una parte del Estado.

La Sociedad Administradora de Cesantía gestiona el sistema de seguro de desempleo para los artistas y otros trabajadores.

Fuente: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, septiembre de 2003.*

Documentos de interés :

- [Ley sobre condiciones de trabajo y contratación de los trabajadores de artes y espectáculos, 16.08.2003](#)
- [Derechos sociales de los artistas en el MERCOSUR](#)

Boletín N° 1 de la Cuenta Satélite de Cultura en Chile

Descripción

El Boletín N° 1 "Antecedentes para la construcción de una Cuenta Satélite de Cultura en Chile", está disponible para la ciudadanía en la sección Estadísticas e Indicadores/Economía y Cultura/Cuenta Satélite en Cultura, en formato PDF.

Observaciones

El Boletín N° 1, "Antecedentes para la construcción de una Cuenta Satélite de Cultura en Chile" está estructurada en 3 capítulos, Conclusiones y Anexos. Los capítulos son: 1) La experiencia de los países desarrollados en materia de medición económica del sector cultural; 2) Revisión de algunos casos de países de la OCDE; 3) El entorno macroeconómico de la cultura en Chile. La publicación cuenta con 38 pág en formato bolsillo.

El estudio elaborado por el CNCA durante el 2007 contempló la revisión internacional de los aportes a la economía que realizaron las industrias creativas, principalmente el caso europeo, y por otra parte, una estimación sobre el empleo y la producción que genera el sector en Chile. La primera de ellas se tradujo en una valoración distribuida por género y actividad sustentados en datos del censo 1992 y 2002 y la CASEN 2006, mientras que la segunda incluyó una estimación de la producción para tres sectores, música, libro y audiovisual, lo que permitió realizar comparaciones intersectoriales de valor agregado (VA) y destacar así su importancia en la economía nacional.” El estudio elaborado por el CNCA durante el 2007 contempló la revisión internacional de los aportes a la economía que realizaron las industrias creativas, principalmente el caso europeo, y por otra parte, una estimación sobre el empleo y la producción que genera el sector en Chile. La primera de ellas se tradujo en una valoración distribuida por género y actividad sustentados en datos del censo 1992 y 2002 y la CASEN 2006, mientras que la segunda incluyó una estimación de la producción para tres sectores, música, libro y audiovisual, lo que permitió realizar comparaciones intersectoriales de valor agregado (VA) y destacar así su importancia en la economía nacional.

GUATEMALA

Capitulo IV Ley Educación Nacional **Educación Estética** ARTICULO 52º. **Definición.** La Educación Estética es el proceso de formación y estímulo de la vocación estética del individuo, que en interacción con los restantes aspectos educativos, se integra para conseguir de esta forma un resultado armónico y pleno de la personalidad.

ARTICULO 53º. **Finalidades.** Son finalidades de la Educación Estética:

1. Desarrollar la capacidad expresiva de los educandos.
2. Desarrollar la capacidad creadora, como elemento integrado del proceso educativo.
3. Desarrollar la sensibilidad social del educando, como base del sentimiento de identidad, individualidad y colectividad.

MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTES

Este Ministerio fue creado en cumplimiento de lo establecido en el artículo 65 de la Constitución Política de la República. Según el Artículo 31 de la Ley del Organismo Ejecutivo (Decreto 114-97 del Congreso), le corresponde atender lo relativo al régimen jurídico aplicable a la conservación y desarrollo de la cultura guatemalteca, y el cuidado de la autenticidad de sus diversas manifestaciones; la protección de los monumentos nacionales y los edificios, instituciones y áreas de interés histórico o cultural y el impulso de la recreación y del deporte no federado ni escolar. Para ello tiene a su cargo las siguientes funciones:

- a) Formular, ejecutar y administrar descentralizadamente la política de fomento, promoción y extensión cultural y artística, de conformidad con la Ley.
- b) Formular, ejecutar y administrar descentralizadamente la política de preservación y mantenimiento del patrimonio cultural de la Nación, de conformidad con la Ley.
- c) Administrar descentralizadamente o contratar la operación de los medios de comunicación oficiales de radio y televisión.
- d) Promover y difundir la identidad cultural y valores cívicos de la Nación en el marco del carácter pluriétnico y multicultural que los caracteriza.
- e) Crear y participar en la administración de los mecanismos financieros adecuados para el fomento, promoción y extensión cultural y artística.
- f) Propiciar la repatriación y restitución al Estado de los bienes culturales de la Nación, sustraídos o exportados ilícitamente.

g) Impulsar de forma descentralizada la recreación y el deporte no federado y no escolar.

El Ministerio de Cultura y Deportes fue creado por el Gobierno de facto del general Humberto Mejía Vítores, como parte del Decreto Ley 25-86, de fecha diez de enero de 1986, que contenía una ley para el Organismo Ejecutivo. El 17 de febrero de ese mismo año, durante el gobierno del presidente Vinicio Cerezo, según Acuerdo Gubernativo número 104-86 le son transferidas ocho dependencias que pertenecían al Ministerio de Educación: La Dirección General de Bellas Artes, El Instituto de Antropología e Historia, El Subcentro Regional de Artesanías, El Instituto Indigenista, El Archivo General de Centroamérica, La Biblioteca Nacional, Radio Faro Aviateca y la Hemeroteca Nacional. Posteriormente se le incorporaron: El Centro Cultural “Miguel Ángel Asturias”, el Teatro de Bellas Artes y las Escuelas de Formación Artística.

El 8 de septiembre de 1988 se aprobó el primer Reglamento de funcionamiento del Ministerio de Cultura y Deportes.

Cuenta satélite relación economía y cultura agosto de 2007

MEXICO

Ley general de educación reforma 2003.-CONSEJO NACIONAL PARA LAS ARTES Y LA CULTURA CONACULTA, contempla un amplio espectro en torno a la oferta hacia los usuarios, los docentes y los artistas veamos en que consisten con una barrida ágil:

└─■ ■ ■ Centros de Educación Artística

Escuelas y centros de educación artística del país (enlace al Sistema de Información Cultural)

└─■ ■ ■ Programas de Educación Artística

Bachilleratos, cursos, talleres, carreras técnicas, licenciaturas, diplomados, maestrías y doctorados impartidos en las escuelas y centros de educación artística del país (enlace al Sistema de Información Cultural)

Antropología e historia

└─■ ■ ■ Escuela Nacional de Antropología e Historia

Docencia, investigación, extensión académica, servicios, directorio

└─■ ■ ■ Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía

Programas académicos, actividades, admisión, directorio, descentralización

└─ **Escuela de Conservación y Restauración de Occidente**

La ECRO surge como un proyecto de descentralización que busca profesionalizar el ejercicio de la conservación y restauración desde la región occidental de México

Arte popular

└─ **Escuela de Artesanías**

Antecedentes, estudios, requisitos de admisión, campos profesionales

Artes plásticas

└─ **Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda**

└─ **Escuela de Diseño**

Antecedentes, proyecto académico, estudios, requisitos de admisión, campos profesionales

└─ **Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (Cenidiap)**

Difusión, documentación, investigación, objetivos, servicios, publicaciones, directorio

Cine

└─ **Centro de Capacitación Cinematográfica**

Tiene el objetivo de formar cineastas de alto nivel profesional en las áreas técnicas y artísticas de cine, fotografía, producción, sonido, edición, guión y realización

Danza

└─ **Centro de Investigación Coreográfica**

El Centro Nacional de las Artes y el Instituto de Cultura de Morelos crearon una instancia para la formación y producción coreográficas de los profesionales de la danza

└─ **Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea**

Carreras, maestros, requisitos de admisión, departamentos, galería de fotos

└─ **Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey**

Antecedentes, proyecto académico, estudios, requisitos de admisión, campos profesionales

└─ **Academia de la Danza Mexicana**

Antecedentes, proyecto académico, estudios, requisitos de admisión, campos profesionales

└─ **Escuela Nacional de Danza Folklórica**

Antecedentes, proyecto académico, estudios, requisitos de admisión, campos profesionales

└─ **Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello**

Antecedentes, proyecto académico, estudios, requisitos de admisión, campos profesionales

└─ **Centro de Investigación Coreográfica**
Antecedentes, proyecto académico, estudios, requisitos de admisión, campos profesionales

└─ **Centro Nacional de Investigación, Documentación, Información y Difusión de la Danza José Limón (Cenidi-Danza)**

Historia de la institución, objetivos, actividades, directorio, investigación, publicaciones, red de artes escénicas, galería de imágenes, artículos

Música

└─ **Conservatorio Nacional de Música**
Licenciaturas, horarios, requisitos de admisión

└─ **Conservatorio de las Rosas**
Con más de doscientos años de trayectoria, es una Institución consolidada que aporta al Estado, al País y a América Latina una importante producción de músicos profesionales de gran calidad y competitivos a nivel mundial

└─ **Escuela de Laudería**
Esta escuela del INBA, con sede en Querétaro, es la única institución educativa en América Latina que ofrece la licenciatura en el arte de la construcción y restauración de instrumentos de cuerda frotada

└─ **Escuela Superior de Música**

INBA

22 especialidades que tienen el objetivo de formar músicos profesionales con una sólida preparación académica dentro de los campos de la composición, la dirección de orquesta y la ejecución instrumental y vocal de la música de concierto y de jazz

└─ **UNAM/Escuela Nacional de Música**
Ofrece estudios profesionales de la música, y su vinculación con otras disciplinas. Cuenta con varios niveles de formación: el ciclo de iniciación musical (niveles inicial y medio básico) el nivel propedéutico, que una vez acreditado, permite el ingreso a los niveles técnicos o licenciatura

└─ **Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey**
Antecedentes, proyecto académico, estudios, requisitos de admisión, campos profesionales

└─ **Escuela de Música Vida y Movimiento**
Convocatoria ciclo 2008-2009 (hasta el 23 de mayo). Forma parte del Centro Cultural Ollin Yoliztli (vocablo náhuatl que significa vida y movimiento)

└─ **Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli**

Convocatoria 2008-2009 (abierta hasta el 14 de marzo) En esta Escuela se imparten tres áreas de nivel inicial con una duración de ocho años. Música Clásica, Música y Danza Tradicional Mexicana

└─●●●Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical Carlos Chávez (Cenidim)

Sus actividades académicas sobre la música mexicana se realizan a través de tres coordinaciones: Investigación, Documentación e Información y Difusión

Teatro

└─●●●Escuela Nacional de Arte Teatral

Proyecto académico, planes de estudio, requisitos de admisión, campos profesionales

└─●●●Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (Citru)

Tiene a su cargo la preservación y difusión de la memoria del arte escénico mexicano, a través de estudios documentales, investigaciones, publicaciones, exposiciones, cursos y presentaciones virtuales

└─●●●Centro Dramático de Michoacán

Un lugar para el encuentro de las artes, un centro de convivencia, formación, entrenamiento, investigación y producción teatrales

└─●●●Estudio Búsqueda de Pantomima Teatro

Con sede en Guanajuato, tiene el objetivo de formar profesionalmente al payaso, al mimo y al actor a través de cursos, talleres y participaciones en festivales

INBA Convocatorias para el proceso de admisión

└─●●●Escuelas de iniciación artística

Ubicación, horarios y requisitos de admisión de las diversas escuelas de iniciación en artes plásticas, danza, música y teatro

└─●●●Bachillerato de Arte y Humanidades

Ubicación y requisitos de admisión de los diversos centros de educación artística en el país

└─●●●Escuelas Profesionales. Centro Nacional de las Artes

Convocatoria para el proceso de admisión (Escuela Superior de Música, Escuela Nacional de Arte Teatral, Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea)

Programas de Educación Artística del Centro Nacional de las Artes

└─●●●Posgrado Virtual en Políticas Culturales y Gestión Cultural

Esta página ofrece a los profesionales de la gestión cultural, diseñadores de políticas culturales, promotores culturales, artistas y empresarios de la cultura en Iberoamérica un espacio de formación, de profesionalización y de diálogo

└─●●●Programa académico del Centro Nacional de las Artes

Programa interdisciplinario, educación a distancia, extensión académica, especialización en políticas y gestión culturales, programa internacional en formación de artes del circo y de la calle, maestría en desarrollo educativo, servicio social

└─ **Programa de Apoyo a la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes**
Apoya propuestas de incorporación de investigadores, el trabajo de seminario para fortalecer su perfil académico y proyectos que permiten la configuración de marcos conceptuales sobre el desarrollo de las artes en México

└─ **Programas con los estados**
Impulsan en distintas regiones del país nuevas líneas de servicio educativo dentro de los campos de las diversas disciplinas artísticas

└─ **Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras (CMMAS)**
Iniciativa de la Secretaría de Cultura de Michoacán y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes a través del Cenart. Su objetivo primordial es el convertirse en un espacio permanente de creación e investigación en todo lo referente al sonido.

└─ **Centros nacionales de Producción y Formación Artística**
Centro Nacional de Artes Gráficas La Parota, Centro Nacional de Formación y Producción Coreográfica, Centro Nacional de Arte y Nuevas Tecnologías, Centro de Formación, Producción e Investigación Gráfica Museograbado

Otros

└─ **Forum Cultural Guanajuato**

Es un complejo cultural, espacio de entretenimiento y formación artística y cultural que promueve la profesionalización de los artistas regionales, la formación de públicos, así como el turismo cultural

└─ **Centro Veracruzano de las Artes Hugo Argüelles**

Tiene entre sus objetivos el diseño, el desarrollo y la promoción de programas académicos y artísticos de alta calidad

└─ **Centro de las Artes de Guanajuato**

Ubicado en el Exconvento de San Juan de Sahagún, en Salamanca, tiene entre sus objetivos la formación, la especialización y el perfeccionamiento de artistas, intérpretes, investigadores, promotores y especialistas del patrimonio cultural

└─ **Diplomado Pedagógico a del Arte de la Actuación en el Centro Dramático de Michoacán**

Dirigido a maestros y artistas teatrales interesados en el diseño y la construcción de proyectos relacionados con la pedagogía de la actuación

└─ **Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación, A.C.**

Institución dedicada a la impartición de talleres para maestros y público interesado sobre educación estética, entre otros

└─ **Escuela de Escritores (SOGEM)**

Diplomados, cursos, talleres y cursos para niños

└─ **Centro de Estudios en el Arte de los Títeres, A.C.**

Espacio ubicado Xalapa, Veracruz dedicado al aprendizaje en el antiquísimo arte de los muñecos, a la manera de las antiguas escuelas de oficios y artesanía.

ALGUNOS MARCOS NORMATIVOS DE LOS PAÍSES QUE HA SIDO REVISADA:

Hace alusión a los marcos legales que regulan la Educación Artística y Cultural desde el Estado que operan en virtud de leyes, decretos reglamentarios, resoluciones, directivas administrativas o Normas técnicas. En algunos casos por considerazr de especial aporte adjunto a pie de pagina un desarrollo de la referencia, pues acota y complementa con evidencias los alcances de estas plataformas jurídico-políticas.

- **ARGENTINA: Ley de Educación Nacional 20.206/2006 Capitulo VII Artículos 39, 40 y 41.⁸ Formación Docente, Capitulo II, articulado N°71-78⁹**

⁸ Ley 26.206.2006 .- **CAPÍTULO VII**

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ARTÍCULO 39.- La Educación Artística comprende:a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades. b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla. c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

ARTÍCULO 40.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

⁹ **CAPÍTULO II .-LA FORMACIÓN DOCENTE.-ARTÍCULO 71.-** La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

ARTÍCULO 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

ARTÍCULO 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos :a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación..b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.

c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares. d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza. e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua. g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia. h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa. i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:a) Las políticas y los planes de formación docente inicial. b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares. c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTÍCULO 75.- La formación docente se estructura en dos (2) ciclos: a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.**ARTÍCULO 76.-** Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente

• **BOLIVIA.-Ley 1565 /1994**

Proyecto de Reforma Educativa septiembre de 2006

• **COLOMBIA.-Ley 115 de 1994 Ley 397 de 1997/Ley 119 de 1994/Decreto 1120 de 1996.- Decreto 933 de 2003/ Norma técnica sectorial-en construcción 2008-08-05 Cuenta satélite del sector cultura Ficha metodológica del DANE del 14 de marzo de 2007¹⁰**

• **CUBA.-1976 Ministerio de Cultura constituido en 1976**

• **CHILE Ley 18962 de 1990 Proyecto de Reforma 2007 aun en revisión**

El 4 de junio del 2003, el Congreso Nacional aprobó el proyecto de ley que creó el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. En ella se señala que el CNCA es un servicio público autónomo, descentralizado y territorialmente desconcentrado, con personalidad jurídica y patrimonio propio y con una relación directa con el Presidente de la República, a través del Presidente del Consejo, quien tiene el rango de Ministro de Estado.

La misión del Consejo es apoyar el desarrollo de artes y la difusión de la cultura, incrementar y poner al alcance de las personas el patrimonio cultural de la Nación, y promover la participación de la comunidad en la vida cultural del país.

Le corresponderá administrar el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y de las Artes, el Fondo Nacional del Libro y la Lectura, el Fondo de Música Chile y otros eventuales fondos concursables establecidos por la ley.

Ley Nº 19.891 del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Establece los lineamientos generales del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, señalando las atribuciones generales de su Directorio, Presidente del Consejo, Comité

inicial y continua.b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas. g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

ARTÍCULO 77.- El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

ARTÍCULO 78.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

¹⁰

<http://www.sinic.gov.co/SINIC/CuentaSatelite/documentos/Ficha%20Metodológica%20Cuenta%20Satélite%20de%20Cultura.pdf>

Consultivo Nacional y de los Consejos Regionales de la Cultura y las Artes. Además se mencionan materias referidas al patrimonio y personal del Consejo.

Reglamento del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

En este reglamento se señalan los lineamientos para el nombramiento de los integrantes del Directorio, el Comité Consultivo Nacional, los Consejos Regionales, los Comités Consultivos Regionales y del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

- **GUATEMALA** **Ley de Educación Nacional de 1991/Ley del organismo ejecutivo**
- **MEXICO**: **Ley general de Educación ultima reforma marzo de 2003**

2. COMPROMISOS DE LAS INSTANCIAS ACADÉMICAS

Oferta de Educación Artística y Cultural en la Educación preescolar, básica, media y superior, no formal e informal

- Se requiere hacer la mirada sistémica de las instancias de formación especializada en el campo del arte, la cultura y el patrimonio, consolidar redes, convenios, proyectos internacionales que provean de conocimiento y pensamiento latinoamericano con una agenda de referato investigativo de impacto mundial.
- Esquemas de Formación a formadores en ejercicio: Espacios de Formación continuada, que provean a su vez de registro de experiencias en contextos específicos, debidamente sistematizados.
- Ampliar y visibilizar los circuitos, la mediación e investigación del campo del arte, la cultura y el patrimonio como escenarios de aprendizaje activos y de renovación permanente para el campo de la educación artística.
- Inventario vigentes sobre Emprendimiento Cultural e Industrias creativas, sector productivo observatorio laboral.
- Implementar observatorios: Sistemas de Información, implementación e indicadores de impacto
- Redes de información que sean provistas por las Direcciones de Planeación de los diferentes sectores y países, de tal cuenta que podamos servir como garantes académicos y veedores de los servicios y bienes con los cuales el Estado provee de

derechos en Campo de la Educación Artística y Cultural a la Sociedad Civil en relación a los procesos de implementación, oferta vigente, e indicadores de gestión para el seguimiento de las políticas establecidas en el contexto nacional e internacional.

El pensamiento, la reflexión y por tanto los saberes que giran en torno a la educación artística se mueven por ejes fundantes, veamos la apuesta que desde la Academia debemos blindar, un aporte de Martin Barbero:

SABERES INDISPENSABLES¹¹

“...Una explícita transversalidad es la que moviliza a los saberes indispensables, que son aquellos que no siendo funcionalizables son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos. En su paradójico estatus los saberes indispensables, aunque se hallan ligados a materias históricas, no responden a las condiciones epistémicas ni a los operadores de funcionamiento de las disciplinas académicas. Estoy hablando de los saberes lógico-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos.

SABERES LÓGICO-SIMBÓLICOS

Los cambios por los que atraviesa nuestra sociedad en las condiciones de producción y de circulación de los saberes producen un fuerte autismo en la escuela-institución como reacción al desorden cultural que se vive en el ambiente, lo que a su vez se traduce en una gran dispersión cognitiva por parte de los alumnos: ¿quién sabe qué, por cuáles medios y con qué relevancia social? Frente a tal situación el maestro recurre a la imposición de un saber que no encuentra resonancia en el alumno, pero que éste se ve obligado a reproducir, o se pone a la escucha de lo que la dispersión y el desorden mental de sus alumnos significa y plantea a la institución escolar. Me estoy refiriendo a la exposición constante en que nos hallamos a una multiplicidad de símbolos y de información, de lenguajes y

¹¹ Martin Barbero, Jesus.-SABERES HOY: DISEMINACIONES, COMPETENCIAS Y TRANSVERSALIDADES (S.R) Asesor de la Fundación Social (Bogotá), miembro del Comité Consultivo de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) y miembro de la Comisión de Políticas Culturales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

de escrituras. Con esta introducción busco situar lo estratégico del saber lógico-simbólico no sólo por hallarse en la base de lo que nuestra sociedad entiende por ciencia, sino por estar ligada a la lógica de las redes computacionales y sus hipertextualidades, a las que los más jóvenes están especialmente abiertos. Los saberes lógico- simbólicos, basados en el arte combinatorio de Leibniz, «especie de alfabeto de los conocimientos humanos que permite, mediante la combinación de sus letras y el análisis de las palabras compuestas de aquéllas, descubrir y juzgar todo lo demás», y en «un análisis lógico del razonamiento matemático o del pensamiento puro» (Frege), se ocupan de la estructura del argumento posibilitando un pensamiento cuya criticidad no sólo no se opone al rigor sino que hace de éste su otra base.

Con independencia del área científica o de la formación profesional de que se trate, la importancia de los saberes lógico-simbólicos reside en su sentido pragmático y en lo que hoy representan como horizontes de saber: su capacidad de forjar una mentalidad en consonancia con el mundo del conocimiento y con el de las tecnologías informáticas a partir de las destrezas lógicas que ambos requieren. Y es sólo desde el interior de esos saberes que es posible plantear sus límites y la necesidad social de otros tipos de saber.

SABERES HISTÓRICOS

Mientras los saberes lógico-simbólicos están en el ambiente y son dispositivos de organización del conocimiento hegemónico, los históricos se hallan devaluados y casi ausentes del entorno actual. Vivimos una fuerte deshistorización de la sociedad en beneficio del presente y de su valorización absoluta. No atravesamos sólo una merma de horizontes de futuro, también una peligrosa pérdida de memoria. Lo que no puede confundirse con la falta de memoria de los jóvenes, pues con frecuencia ese reclamo de los adultos tiene menos que ver con lo que les sucede a los jóvenes y mucho más con la fuerte nostalgia con la que los adultos confunden la memoria, pues recordar en términos sociales no es ir/huir al pasado, sino asumir el pasado de que está hecho el presente. Y sin conciencia histórica recordar nos lleva sólo al boom de la memoria comercializada que hoy espectacularizan las modas retro en arquitectura o en el vestido, o el auge de los anticuarios y de los museos. Hay un «arreglo kitch» en el que se pueden mezclar retazos del pasado sin la menor vinculación con sus contextos históricos.

No se trata tampoco de promover una historia contemporánea que haga énfasis en el pasado reciente, sobre todo cuando lo que se valoriza es lo actual confundido con lo instantáneo. Se trataría de encontrar claves en el pasado para identificar y descifrar las encrucijadas del presente. Lo que hacen de modo distinto las diversas culturas, en especial las indígenas, permeando con su pasado la experiencia del hoy y la del mañana. De lo que se trata es de superar la historia que encierra a los individuos en su aldea –local o nacional–, pero valorando al mismo tiempo las memorias locales y las minoritarias; de construir nuevas narrativas históricas plurales en las que quepan la memoria del lugar donde vivo, del país en el que estoy, del mundo al que pertenezco, y de abrir a los jóvenes a los diferentes ritmos y temporalidades de los pueblos y de las culturas, a entender que no todo pasa a la misma velocidad. Saberes históricos serían aquellos capaces de interpelar la conciencia histórica, lo que significaría recuperar menos lo que pasó aquello de lo que estamos hechos, sin lo cual no podemos saber ni qué ni quiénes somos. Necesitamos construir una historia que, partiendo de algunos hechos claves del presente cercano, nos permita situarlos en la escala más ancha del tiempo largo, de poner nuestro hoy en perspectiva, o sea, de des-naturalizar lo obvio y evitar los determinismos de toda especie, lo que implica al final un ejercicio de desestabilización del presente, para que haya horizontes y proyectos de futuro y no una eterna repetición de lo actual, para poder debatir sobre los futuros, y no sólo de aquellos predecibles a partir de las tendencias actuales sino de los alternativos, de los que realmente innovan.

SABERES ESTÉTICOS

*Este tercer tipo de saberes indispensables y transversales podría llevar al antiguo y bello nombre de saberes de la sensibilidad, que era el significado griego del verbo *aisthanesthai* (sentir, percibir) y del adjetivo *aisthêtikos*: lo que atañe a la sensibilidad. Se trata de asumir los saberes que hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir, lo que significa empezar a valorar como saber todo aquello que el racionalismo del pensamiento moderno relegó al campo de la imaginación y de la creación estéticas, tenido sólo por valioso por la corriente romántica. En efecto, los románticos fueron pioneros tanto en percibir los efectos degradantes de la revolución industrial como en valorizar las dimensiones de la vida destruidas por el progreso. Pero lo que propongo no es una vuelta al romanticismo, sino el reconocimiento de los saberes que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer. Reconocer que la inteligencia es plural, como lo es la creatividad social en lo individual y en lo colectivo. Descifrar las prácticas en*

que se fusionan como nunca antes lo habían hecho el arte y la tecnología, pues también por la técnica pasan modalidades claves de percepción y cambios de la sensibilidad que anudan de forma innovadora el trabajo y el juego, lo real y lo virtual, lo imaginario y lo onírico. Pensados así, estos saberes transversales (o como se llamaban antes: generales) crearán malestares profundos en las áreas especializadas de formación, pues entrañan un desdibujamiento de lo que está amarrado y ordenado de manera lineal, transformándolo en un conjunto intertextual polisémico y polifónico, ya que transversales son los saberes que duran toda la carrera y toda la vida. Y deben movilizar a la vez otros saberes, que, como la geografía, ha dejado de ser para la juventud una mera cuestión de mapas y se desarrolla en dos sentidos: el de las interacciones humanas que posibilita la informática entre puntos del mundo no importa qué tan distantes se encuentren, y aquel otro que tiene que ver con la nueva geografía de los lenguajes musicales y corporales entrelazando culturas y tiempos muy alejados y diversos. ...

3. INSTANCIAS DE LA SOCIEDAD CIVIL:

Compromisos que adquieren los Museos, las redes, asociaciones, fundaciones, corporaciones cuyos servicios especializados brindan a los diferentes sectores públicos y privados, un tejido vinculante, plural, cuyas formas de organización múltiple provean esquemas de fortalecimiento del Campo del arte, la cultura y el patrimonio, basados en la construcción social que de suyo le constituye legítimamente.

Más de 30 redes en América Latina, 1200 museos temáticos, dan cuenta del movimiento que hay en torno al tema, a los modos de organización, la presencia en las agendas y horizontes de sentido de una Región que reclama su autonomía estética, sus relatos histórico, lógico-simbólicos y estéticos auténticos, por una memoria desde la diversidad y la pluralidad que nos caracteriza.

...Los desafíos que nuestra experiencia tardomoderna y culturalmente periférica le hacen al museo se resumen en la necesidad de que sea transformado en el espacio donde se encuentren y dialoguen las múltiples

*narrativas de lo nacional, las heterogéneas memorias de lo latinoamericano y las diversas temporalidades del mundo...*¹²

¹² Martin Barbero.Jesus- Nuevas visibilidades de lo cultural y nuevos regímenes de lo estético.
(S.F)

EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE: algumas questões básicas

Maura PENNA (Universidade Estadual da Paraíba)

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos algumas questões que balizam a educação musical na contemporaneidade. Inicialmente, discutimos a necessidade de ensinar música musicalmente, baseando-se o processo educativo sempre na vivência sonora, sem substituí-la pelo domínio da grafia musical como objetivo em si mesmo, o que muitas vezes acontece com práticas tradicionais de ensino de música, presentes em diferentes contextos. Em seguida, abordamos a relação entre educação musical e cotidiano, apontando a necessidade de fundamentar o processo pedagógico sobre a experiência musical do aluno, o que exige uma concepção ampla de música que supere a histórica oposição entre música popular e música erudita, abarcando a diversidade de manifestações musicais da contemporaneidade, inclusive as produções da indústria cultural. Finalmente, discutimos a necessidade de, ultrapassando a oposição entre funções contextualistas e essencialistas no ensino de arte, assumir o compromisso da educação musical com a formação global do indivíduo, questão que os trabalhos pedagógicos em projetos educativos e sociais têm colocado com bastante força. Concluimos apontando que, na contemporaneidade, a educação musical está em constante processo de construção, enfrentando sempre novos desafios que refletem o intenso dinamismo do mundo atual, o que indica a necessidade de uma constante reflexão sobre sua própria prática.

PALAVRAS-CHAVES: educação musical – contemporaneidade – prática pedagógica em música

Pretendendo contribuir para a discussão desta mesa redonda, *Arte/Educação Contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes*, propomo-nos a abordar a temática no campo de nossa área específica, a música. Assim, retomando discussões que temos apresentado em várias ocasiões¹, trazemos aqui algumas questões que, a nosso ver, balizam a educação musical na contemporaneidade:

- 1) a necessidade de ensinar música musicalmente;
- 2) a relação entre educação musical e cotidiano;
- 3) a preocupação com a formação global do indivíduo.

Essas questões refletem diversas narrativas sobre ensinar e aprender música, em diferentes espaços, que têm se entrecruzado na revista e nos encontros da Associação Brasileira de Educação Musical / ABEM, dos quais participamos regularmente. Por outro lado, tais aspectos constituem diretrizes que nossa área tem consolidado, ao mesmo tempo em que configuram desafios para a educação musical no mundo contemporâneo, na medida em que precisam ser compreendidas mais profundamente e assumidas de modo mais amplo.

¹ Retomamos, aqui, idéias apresentadas em nosso livro, que está sendo lançado no 18º Confaeb: *Música(s) e seu ensino* (PENNA, 2008), especialmente os capítulos 3 e 5.

1. Ensinar música musicalmente

Este lema que Swanwick (2003) formulou de modo claro e sucinto pode parecer óbvio, mas não é. Pois cabe lembrar que, distintamente de outras manifestações artísticas, em nossa cultura a música dispõe de um sistema de notação que permite a sua representação gráfica. Produto de um processo de abstração, a notação musical permite registrar a estruturação musical (na forma de uma partitura), sendo útil para pensar a organização dos sons na sua ausência. Mas vale salientar que a partitura *não é música*, pois esta só se realiza em sua concreticidade sonora, com profunda característica temporal. A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela *representa* os sons.

E neste ponto convém lembrar que diversos grupos sociais, em diferentes momentos históricos, mantêm práticas musicais próprias sem dispor de um sistema de notação, de modo que até hoje, em muitos contextos, existem diversas práticas musicais que independem de notação. Por outro lado, especialmente nos espaços vinculados à música erudita (a chamada “música clássica”) observa-se a primazia da música notada, com a conseqüente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura. Este tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, que são, inclusive, muito comuns na música popular brasileira. Desta forma, como discute Souza (1999, p. 206), “a leitura e escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumentos de exclusão”: a idéia de que não saber ler música significa não saber música constitui uma representação que “tem contribuído para que muitos desistam de aprender música”.

Assim, em muitos contextos escolares – particularmente no ensino tradicional de música, de cunho técnico-profissionalizante, característico das escolas especializadas – desenvolvem-se práticas pedagógicas voltadas para o domínio deste sistema de grafia musical (e sua leitura e escrita), práticas essas que, muitas vezes, ganham autonomia, sendo tratadas como tendo objetivo em si mesmas, sem que tenham qualquer significado sonoro. Atividades desse tipo são propostas até mesmo em livros didáticos para a educação básica – por exemplo, na forma de exercícios voltados para o desenho de claves ou de notas. Em níveis adiantados de formação musical, um exemplo de tais práticas pode ser encontrado nos exercícios de harmonização realizados apenas no papel, como um “cálculo” de qual deve ser o próximo acorde, de acordo com as regras, sem que se tenha como referência efetiva os encadeamentos

sonoros². Daí a importância do alerta de Swanwick e a necessidade de, sempre e em qualquer contexto escolar, ensinar música musicalmente.

Pois é preciso ter claro que a notação musical, como registro gráfico da organização sonora, é fruto de um processo histórico de construção e de convenção, que atingiu ao longo de séculos, na cultura ocidental, um alto grau de complexidade e precisão³. No entanto, por si mesma, a partitura não é música; é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação da experiência sonora. Assim, uma música pode ser concebida (sob a forma da partitura de uma composição, por exemplo) sem ser “dada a existir” sonoramente (se não chegar a ser tocada/cantada), não chegando, então, a se realizar como música. A partitura, por si só, é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada, pois, nas palavras de Schafer (1991, p. 307): “Música é algo que soa. Se não há som, não é música”.

Se a partitura é uma representação simbólica, ela só representa efetivamente os sons quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma “imagem” auditiva; quando, ao ser lida, pode “soar na cabeça”. Neste sentido,

Só a posse da imagem sonora [...] e a operação sobre ela garantem o exercício da atividade musical na ausência do material concreto. A operação através de proposições musicais abstratas (grafia musical e proposições lógicas, hipotético-dedutivas) supõe a audição interior das relações concretas entre parâmetros da linguagem musical. Caso contrário, as relações estabelecidas serão mecânicas, vazias. (SANTOS, 1994, p. 38)

Essa audição interior, entretanto, só é possível para quem possui referenciais sonoros internalizados ou, em outros termos, para quem dispõe dos esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical. No entanto, as práticas de educação musical que tratam a grafia musical como finalidade em si só não promovem a formação dos ditos esquemas de percepção. Por vezes, tais práticas pedagógicas articulam-se a uma vivência prévia ou a outras atividades educativas, de modo que, em conjunto, configuram uma formação que consegue alcançar a necessária vinculação entre o fato sonoro e a sua representação gráfica, entre a experiência musical e sua formalização abstrata.

Entretanto, mesmo quando esta articulação não se verifica, tais modelos de pedagogia musical são correntemente aceitos e reconhecidos como um estudo “sério” de música, posto que se ligam à música notada, à partitura e aos padrões acadêmicos e tradicionais de ensino. Estudo sério que, legitimado, por um lado se exime da responsabilidade de desenvolver os

² Para um aprofundamento desta questão, ver a discussão da cena 5, em Penna (2008 – capítulo 3).

³ Com relação à música de base tonal e ritmo métrico, pois correntes da música contemporânea já esbarram nos limites desta notação, exigindo inovações. A respeito, ver Penna (2008 – capítulo 1).

esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical e, por outro, supõe que o ouvido interno será formado espontaneamente, acreditando, portanto, que os referenciais auditivos internalizados decorrerão naturalmente de suas práticas. E, como consequência, quando isto não ocorre, atribui-se o problema ao próprio aluno: falta-lhe musicalidade ou “talento”, por certo.

Analisando a “imagem do músico” que circula entre educadores, críticos e os próprios músicos, Schroeder (2005, p. 43-53) revela como se mantém e é a reproduzida a concepção do inatismo da musicalidade ou do “talento” – que pode ser entendido como “uma musicalidade precocemente madura” (p. 53). Neste quadro, independentemente de qualquer experiência, a musicalidade é considerada como inerente e natural:

Nessa maneira de conceber o talento musical como algo dado *a priori* e que precisa apenas de disparadores para que aflore, o meio ambiente exerce apenas o papel de desencadeador das potencialidades latentes. Entretanto é interessante observar que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações biográficas dos músicos em questão de certo modo contradizem essa “naturalidade”. Dentre os textos analisados, em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva. (SCHROEDER, 2005, p. 46)

A visão da musicalidade como inata desconsidera totalmente os fatores sociais e culturais que promovem um acesso diferenciado à arte e que afetam a experiência musical. Essa concepção esquece, portanto, que:

[...] a apreensão da obra de arte não é nunca *imediate*; ela supõe uma informação, uma familiarização, uma frequência, únicos elementos capazes de propiciar ao indivíduo esses esquemas, esses sistemas de referências, esse *programa de percepção equipada*, mais apto a criar no indivíduo *o amor pela arte* do que as efêmeras e ilusórias *paixões à primeira vista*. (FORQUIN, 1982, p. 44 – grifos do original)

Desta forma, as práticas educativas que tomam a notação musical como finalidade em si, até mesmo do ponto de vista metodológico, são elitistas e excludentes, pois baseiam-se em habilidades prévias – entendidas como constitutivas da musicalidade – que, por sua vez, dependem de fatores sociais. Esses procedimentos pedagógicos correntemente adotados pressupõem uma familiarização anterior com a linguagem musical, agindo a partir daí: fornecendo a nomenclatura correta, a representação gráfica, as regras de organização formal, a técnica instrumental, etc. Esconde-se, assim, o fato de que as oportunidades de contato e familiarização com a linguagem musical, capazes de formar os esquemas de percepção necessários à sua apreensão, são socialmente desiguais – e especialmente em relação à música erudita.

Ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais. (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 108)

Por todo o exposto, vemos que “ensinar música musicalmente” é um lema que se faz necessário, ainda, levantar para a educação musical contemporânea, pois até hoje persistem tanto a força do modelo da música notada, quanto, no senso comum, o mito do dom, que esconde, até mesmo, a falta de alternativas metodológicas eficazes para aqueles que não tem, previamente, uma familiarização com a linguagem da música erudita. Ensinar música musicalmente significa tomar a música em sua concreticidade sonora, em seu caráter expressivo (característico das linguagens artísticas). Significa evitar simplesmente falar sobre música, mas sim trabalhar pedagogicamente com a música-som, tomando como base atividades de percepção/apreciação e de produção – seja através do canto ou da execução de algum instrumento, ou simplesmente manuseando criativamente possibilidades sonoras de diferentes materiais, inclusive de objetos cotidianos. Ensinar música musicalmente é indispensável, portanto, para a formação de referenciais sonoros internalizados, dos esquemas de percepção indispensáveis para a apreensão da linguagem musical – em outros termos, para a formação do ouvido interior. Por outro lado, ensinar música musicalmente contribui para combater o mito do dom, na medida em que promove uma efetiva vivência musical, constituindo oportunidade de familiarização com a linguagem musical.

2. Educação musical e cotidiano

Diversos estudos – como Souza (2000) – têm apontado a necessidade de fundamentar o processo pedagógico sobre a vivência cotidiana, o que, no campo da educação musical, significa romper a oposição entre música da escola e música da vida. Muitas vezes, essa oposição estabelece-se pela adoção, como “música digna da escola”, do padrão exclusivo da música erudita ou de um repertório baseado em material folclórico, supervalorizado, ou então constituído por peças construídas exclusivamente com finalidade didática. E desta forma a música que faz parte da vivência do aluno é excluída, ou simplesmente fica do lado de fora dos muros da escola. Cabe, assim, não apenas considerar as manifestações musicais que fazem parte da experiência de nossos alunos, mas também as múltiplas formas como elas se fazem presentes no mundo contemporâneo e como as crianças e jovens se relacionam com a música em sua vida cotidiana.

Defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e

qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão. É preciso lembrar que inúmeros processos estão envolvidos nesta questão, pois, sendo a música uma linguagem cultural, um tipo de música se torna significativo para nós na medida em que, pela vivência cotidiana, nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora. Em contrapartida, a música que não faz parte de nossa experiência é vista com “estranhamento”. Essa atitude de estranhamento e desconsideração em relação à vivência musical do outro muitas vezes se articula a uma crítica às produções da indústria cultural, levando a considerar o outro como “vítima” passiva e alienada do poder da mídia. Isto merece uma reflexão mais profunda.

A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo. É necessário, porém, contextualizar historicamente essa questão, compreendendo que, nas sociedades industriais capitalistas, centradas no mercado de consumo, os bens culturais – incluindo a música – tornam-se mercadoria. Neste quadro encontramos a repetição incessante de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade, mas uma novidade que possa ser reconhecida como familiar, compreensível e portanto significativa, sendo ao mesmo tempo suficientemente “nova” para levar à compra do atual “sucesso das paradas”⁴.

Este processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo. Pois o fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. Afinal, a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. No entanto, como mostra Duarte (2004, p. 134), é corrente a visão da “música ‘da mídia’ [...] como elemento estranho ao professor [de música], algo que o perturba, que está fora do seu trabalho”.

Embora sejam bem-vindos estudos críticos sobre a indústria cultural, criar uma

⁴ Ao discutir a expansão dos mercados, para a qual contribui a “a obsolescência planejada dos produtos, a fim de poder vender outros novos”, diz Garcia Canclini (2005, p. 220): “Na verdade, as políticas industriais que tornam emprestáveis os aparelhos elétricos a cada cinco anos, ou desatualizam os computadores a cada três, bem como as políticas publicitárias que põem fora de moda a roupa a cada seis meses e as canções a cada seis semanas são modos de administrar o tempo.”

polarização entre ela e uma arte dita “verdadeira” ou “superior” é uma atitude reducionista e improdutiva, que desconsidera, inclusive, o complexo processo histórico que cerca a produção artística. Por um lado, cabe abordar a questão do gosto criticamente, compreendendo, como mostram Bourdieu e Darbel (2003), que o gosto revela uma competência estética, sendo produto de um capital cultural desenvolvido gradualmente, desde a infância, através da frequência e familiarização com determinados bens simbólicos, o que depende, portanto, do ambiente sociocultural em que se vive. Neste sentido, Subtil (2003), em sua pesquisa sobre a recepção da música mediática entre crianças de 9 a 11 anos, comenta: “A análise dos dados revela que a falta de familiarização com o universo erudito ou com a ‘cultura legítima’, no caso a música clássica, decorre da ausência do ‘capital cultural’ [...]. A maioria das crianças entrevistadas afirma não conhecer o universo da cultura erudita, considerando-o estranho, longínquo e inacessível” (SUBTIL, 2003, p. 23-24).

Por outro lado, é preciso considerar que nem tudo que é produzido pela indústria cultural é necessariamente ruim e, historicamente, as relações entre as esferas de produção ditas “eruditas” e “populares” são intrincadas. Afinal, como mostra Faraco (2001),

A questão é certamente muito mais complexa do que sugerem as simples dicotomias. Nunca é demais lembrar que Shakespeare escrevia suas peças para serem apresentadas como entretenimento num teatro popular; ou que *Memórias de um sargento de milícias*, hoje um clássico da literatura brasileira, foi escrito na forma de folhetim (isto é, capítulos semanalmente no jornal para consumo imediato), muito semelhante, nesse sentido, às novelas de televisão de hoje; ou que compositores como Bach ou Mozart (para citar só dois) escreveram muitas de suas peças sob encomenda direta de seus mecenas para ornamentar festas, eventos do cotidiano ou preencher horas de ócio. (FARACO, 2001, p. 128)

A proposta para música dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (BRASIL, 1997; 1998; cf. tb PENNA, 2001), uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, revela uma concepção de música bastante aberta, considerando a diversidade de manifestações musicais e trazendo, assim, o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular. A proposta para as 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, especialmente, busca uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar o alcance e a qualidade de sua experiência estético-musical.

Deste modo, a concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade. Como prática, o diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Por sua vez, o diálogo como princípio baseia-se

numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como “viva”, em constante processo. Pois, se as linguagens artísticas são “historicamente construídas”, esta construção histórica não se encontra apenas atrás de nós, em algum momento passado, mas se processa também no momento presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas e a seu “consumo”.

No entanto, uma das grandes dificuldades para a concretização de uma educação musical deste tipo é a própria formação do professor, correntemente centrada em um ensino tradicional, moldado pelo padrão da música erudita e da música notada. Como partir da realidade do aluno, incorporar na prática pedagógica a sua vivência, o seu universo musical, se não há disposição em conhecer as músicas de seu mundo? Como desenvolver o senso crítico, ampliar e aprofundar a sua experiência, se sua vivência é desconsiderada, desqualificada e desvalorizada? Como desenvolver a sua autonomia, para que possa realizar suas próprias escolhas diante dos produtos da indústria cultural, se é mantida uma distância infinita entre a música da escola e a música da vida?

É possível atuar pedagogicamente para a expansão do universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, embora certamente não seja fácil. Para tal, não há receitas prontas ou garantidas: a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas musicais. Assim, cabe a uma educação musical contemporânea reconhecer a relação entre educação musical e cotidiano e trabalhar sobre ela.

3. Educação musical e a formação global do indivíduo⁵

Diversas narrativas sobre o ensino de arte – inclusive de música – em espaços extra-escolares, como organizações não-governamentais (ONGs), têm trazido a necessidade de se rever o papel da arte na formação global do indivíduo, a qual constitui importante objetivo de qualquer prática educativa. No entanto, de certa forma, a preocupação com essa formação parece se contrapor a todo um esforço de resgate da especificidade de cada linguagem artística, que se consolidou progressivamente como reação ao esvaziamento de conteúdos que resultou da implantação da Educação Artística, na década de 1970⁶. Em nossa área, a ênfase na especificidade dos conhecimentos musicais na formação do educador musical culminou

⁵ Retomamos, neste item, a discussão desenvolvida em Penna (2006).

⁶ A Lei 5692/71 estabeleceu a Educação Artística como componente obrigatório dos “currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” (BRASIL, 1982, p. 11). Para uma discussão deste ponto, ver Penna (2008 – capítulo 7).

com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores em Música (BRASIL, 2004), que vem servindo de base para as propostas curriculares de licenciaturas em música, em substituição à formação em Educação Artística (com habilitação em Música)⁷.

A implantação da Educação Artística foi marcada por uma proposta polivalente que concebia a abordagem integrada das diversas linguagens artísticas, sendo prevista nos termos normativos tanto para a prática educativa, quanto para a formação do professor⁸. Por outro lado, sua introdução nos currículos foi acompanhada por uma extensa propagação das propostas da arte-educação⁹, que enfatizavam a liberdade criativa, a expressão pessoal e os estados psicológicos, valorizando o processo de trabalho em detrimento do produto. Inserida no campo da Educação Artística, a música também foi atingida por esse processo de diluição dos conteúdos de linguagem, para o qual contribuíram tanto a proposta polivalente e as deficiências dos cursos de formação do professor, quanto a difusão de práticas pedagógicas baseadas na crença na criação espontânea.

A reação a esse quadro de esvaziamento, na prática escolar da Educação Artística, dos conteúdos próprios das diversas linguagens levou à ênfase nas suas especificidades¹⁰ e daí às novas diretrizes curriculares para as licenciaturas. Em outros termos, levou a uma postura *essencialista*, em oposição ao enfoque *contextualista*, que dominava as propostas da arte-educação. Lanier (1997, p. 44-45) apresenta a posição contextualista como aquela em que “a experiência com a arte é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma mas como veículo”. Por sua vez, uma posição essencialista defende “o desenvolvimento de um conceito central forte [para o ensino de arte], vinculado a referenciais artísticos”¹¹.

A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino de arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão tradicional de ensino de música. Ao mesmo tempo, tal postura descartou os objetivos

⁷ A esse respeito, ver Penna (2007), que analisa alguns currículos de licenciaturas em música.

⁸ O Parecer nº 540/77, do Conselho Federal de Educação (CFE), indicava que: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético.” E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau.” (BRASIL, 1982, p. 11, 12). Quanto à formação do professor, ver a Resolução 23/73 – CFE (BRASIL, 1982, p. 39-42).

⁹ Esta articulação deve-se, inclusive, ao momento histórico em que o movimento da arte-educação se difunde de modo mais amplo no Brasil – na década de 1970, segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 16). Mas vale salientar que, em nosso país, as origens deste movimento – que se situam fora das instituições oficiais de ensino – são mais antigas, vinculando-se às Escolinhas de Arte do Brasil, criadas no final da década de 1940.

¹⁰ Em outros momentos, também defendemos esta posição; ver, por exemplo, Penna (1995).

¹¹ Para uma discussão mais aprofundada dessas “categorias funcionais”, ver Barbosa (1985, p. 52-59).

contextualistas, que, por sua vez, colocavam em primeiro plano a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos ou sociais (cf. ALMEIDA, 2001, p. 13).

Em certa medida, essa mudança de posição – de um extremo a outro, do contextualismo ao essencialismo – atende à “teoria da curvatura da vara”, segundo a qual, para endireitar uma vara que está torta, é necessário puxá-la para o outro lado, para que, quando for solta, ela possa finalmente encontrar o ponto central¹². Neste sentido, refutar a postura contextualista foi um momento necessário para o resgate das especificidades de cada linguagem artística, em seus conhecimentos próprios.

No entanto, os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível –, discutidas por Almeida (2001) com base em exemplos de práticas pedagógicas escolares. Muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização. Convém salientar que o domínio da linguagem e dos procedimentos técnicos envolvidos no fazer artístico são meios necessários à própria expressão (pessoal e artística), pois, como bem sintetiza Forquin (1982, p. 34), “o desejo de expressão comanda a aprendizagem dos meios da expressão, os quais, por sua vez, alimentam e firmam esse desejo”. Assim, esse domínio reafirma a confiança em si mesmo, contribuindo para a construção da auto-estima (cf. ALMEIDA, 2001, p. 23-24).

Será, portanto, que as experiências desses projetos extra-escolares indicam a superação da oposição entre a postura essencialista e a contextualista? Talvez, em certos espaços. É o que acontece no Projeto Cariúnas, conforme nos mostra Cançado (2006), ou ainda no Projeto Villa Lobinhos e na Associação Meninos do Morumbi, onde, segundo Kleber (2006), trabalha-se a performance musical sem esquecer o fator humano, que sempre está em primeiro plano. Nesta mesma direção, Carvalho (2005) analisa as atividades em artes desenvolvidas em entidades do Nordeste:

Nas ONGs analisadas, emprega-se grande esforço para que as crianças e adolescentes se vejam de uma maneira mais positiva. Como os elos de uma corrente, em que cada peça cria condições necessárias para a formação de um todo, os ingredientes como domínio técnico e teórico → desenvolvimento da capacidade cognitiva → competência e habilidade → produção bem acabada → visibilidade → valorização e reconhecimento → percepção dos direitos → autopercepção

¹² A “teoria da curvatura da vara” foi enunciada por Lênin, citada e aplicada por Dermeval Saviani (1984, p. 41) em seu clássico trabalho, *Escola e democracia*, em que critica ferozmente o movimento da Escola Nova, para depois procurar o equilíbrio, incorporando e ultrapassando suas concepções.

positiva se mesclam e se articulam com a história pessoal de cada educando/a, convergindo para propiciar a construção da auto-estima. A crença em si e o se querer bem estão relacionados à visão de um futuro, à esperança e ao desejo de vir a ser. (CARVALHO, 2005, p. 93)

É preciso, contudo, lembrar que os projetos educativos e sociais não são homogêneos ou uniformes, e há práticas bastante distintas: em algumas delas a superação da oposição entre essencialismo e contextualismo pode ser alcançada, enquanto em outras surgem novos problemas. Por exemplo, embora propagando objetivos pedagógicos, certos projetos pontuais e sem atuação a longo prazo têm, na verdade, como prioritária a função política ou de marketing, com poucos resultados educativos. Por sua vez, alguns projetos contratam artistas, e outros transferem, para esses espaços alternativos, práticas tradicionais do fazer musical, sem maiores preocupações com os aspectos propriamente pedagógicos envolvidos. Cabe, portanto, refletir melhor sobre essas questões.

Acreditamos que não é qualquer música ou qualquer ensino de música que é capaz de contribuir efetivamente para a formação global do indivíduo, de modo que consideramos problemática a transferência pura e simples de práticas do ensino tradicional de música para os espaços extra-escolares alternativos dos projetos sociais. Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música, presente nas correntes da arte-educação, e mais especificamente na proposta da “educação pela arte” (ou “através da arte”), de Herbert Read.

[Read] Propunha, *por meio da educação pela arte*, a preservação da totalidade orgânica do homem e de suas faculdades mentais, respeitadas as diversas fases do desenvolvimento humano. Com essa preservação seria possível manter a unidade de consciência, a única fonte de *harmonia social e de felicidade individual* [...] (OSINSKI, 2001, p. 91 – grifos nossos)

Em sua função redentora, concebe-se a arte (e a música) como capaz de redimir a escola – resgatando a sensibilidade diante da racionalização do ensino tradicional, por exemplo – ou, mais ainda, como capaz de redimir a própria humanidade, ao produzir “pessoas e sociedades melhores” (READ, apud OSINSKI, 2001, p. 92).

Se, com base nesta visão redentora, considerarmos qualquer música, qualquer arte, assim como qualquer ensino das mesmas como capazes de contribuir para a formação global do indivíduo, corremos o risco de perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo. E a partir daí podemos esquecer a necessidade de comprometimento social em nossa prática educativa, a necessidade de compreender a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir

alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais. E se tais questões forem esquecidas, perderemos a oportunidade de superar a oposição entre a postura essencialista e contextualista, integrando-as.

Como mostra Célia Maria de Castro Almeida (2001, p. 26-28), o ensino das artes baseado na reprodução de modelos – a chamada “prática modelar” – dificulta o desenvolvimento de habilidades ligadas à formação global, como a autonomia ou “a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo” (p. 25). Segundo a autora:

Na prática modelar, o professor oferece o modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível. São múltiplas as formas como esse modelo se apresenta. Ele ocorre, por exemplo, quando a professora determina o que e como fazer [...] O ensino modelar também se observa em atividades que enfatizam a técnica pela técnica. Nada contra a aprendizagem de técnicas, pois o domínio delas é fundamental para a execução de qualquer trabalho. O problema surge quando a técnica se transforma em um fim em si mesma, quando a expressão e iniciativa dos alunos são relegadas a segundo plano e a atividade passa a ser mecânica, desprovida de sentido para os alunos. (ALMEIDA, 2001, p. 26-27)

Como mencionamos acima, alguns projetos contratam artistas, como é o caso dos projetos sociais envolvendo música, promovidos pela Prefeitura de Porto Alegre – as chamadas “oficinas de música” –, analisados por Cristiane Almeida (2005). Apesar de a seleção dosicineiros ser “feita anualmente a partir de uma convocação aos músicos, divulgada na mídia”, sem exigência de formação acadêmica (p. 107), a autora verifica, a partir de entrevistas com os mesmos, que as habilidades apontadas como necessárias para um relacionamento positivo com a turma e um bom resultado do trabalho compõem o perfil de um professor. “O bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação com o social e o respeito aos alunos e à comunidade [...]” são destacados (p. 113). Estas são características que ultrapassam o domínio da linguagem e do fazer musicais, envolvendo também a capacidade de conduzir produtivamente o processo pedagógico, de compreender a especificidade – social, cultural, humana – do grupo, respeitá-la e interagir com ela; são, portanto, características essenciais para que um trabalho com música possa cumprir seu papel na formação global do indivíduo.

Assim, para a educação musical contemporânea, cabe superar a oposição entre as abordagens contextualista e essencialista, buscando práticas pedagógicas em que o ensino de música possa, sem perder sua especificidade, ser um instrumento para a formação global do indivíduo.

Na contemporaneidade, a educação musical enfrenta novos desafios que refletem o intenso dinamismo do mundo contemporâneo, caracterizado pelo intenso fluxo de pessoas, de mercadorias de todos os tipos (inclusive artísticas e culturais), de informações. No atual contexto sociocultural estão presentes, portanto, práticas e manifestações musicais extremamente diversificadas, novos modos de se relacionar com a música, de produzi-la e usufruí-la. Como consequência, a educação musical precisa também, dinamicamente, (re)construir-se constantemente a partir da reflexão sobre sua própria prática.

Esperando ter contribuído para esta reflexão, trouxemos aqui algumas diretrizes que consideramos essenciais para o ensino de música neste momento histórico. Sintetizando, cabe a uma educação musical contemporânea: considerando a vivência cotidiana, ensinar música musicalmente, com vistas à formação global do indivíduo, como sujeito social.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.

ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 105-118, 2005. (Disponível on line: <http://www.ufsm.br/ce/revista>)

BARBOSA, Ana-Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação Artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982. Incluindo Resolução CFE nº 23/73.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v.6: arte

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 17-24, mar. 2006.

CARVALHO, Livia Marques. *O ensino de artes em ongs: tecendo a reconstrução pessoal e social*. 2005. 143 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos da música na escola*. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-131.

FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística: para quê?. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 91-98, mar. 2006.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 47-53. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf)

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p. 113-134. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf)

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

_____. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p.49-56, mar. 2007.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1994. v. 2, p. 7-112.

SAVIANNI, Dermeval. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. (Disponível on line: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000361726>.)

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et alli. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999. p. 205-214.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.

SUBTIL, Maria José Dozza. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental*. 2003. 235 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Dra. Eliane Leão¹

EMAC/UFG

INTRODUÇÃO

A infância tem sido objeto de estudo de psicólogos, pedagogos e estudiosos que se interessam pelo desenvolvimento infantil. Várias instituições de educação têm apresentado propostas oferecendo serviços, que possam desenvolver de forma lúdica e prazerosa essa faixa etária. A arte, especificamente a música, tem se inserido em alguns currículos escolares e vem, mesmo que lentamente, conquistando o seu lugar. Como linguagem expressiva, fundamental no universo infantil desenvolve a afetividade, a emoção, a linguagem, a psicomotricidade, a sociabilidade, a criatividade, a cognição e promove a alfabetização (Vieira e Leão, 2006). A criança, ao ser exposta desde tenra idade à música, demonstra desenvolvimento mais acentuado, se comparada com a criança que não teve a mesma oportunidade.

Este texto trata de comentar a educação musical para a faixa etária do Ensino Básico e a urgência com que o Ministério da Educação terá que propor medidas para consolidar providências de ordem prática para atender aos requisitos da nova lei² que obriga o ensino da música nas escolas, recentemente votada no legislativo, atendendo aos anseios da sociedade para a melhoria do ensino. Por outro lado, a comunidade acadêmica da área de música deve estudar maneiras de promover debates teóricos e de sugerir alternativas para a construção de currículos eficazes visando o sucesso desta novidade nas salas de aula do ensino básico. Nesta fase de comemoração pelo avanço alcançado e diante da importância da aprendizagem da música pelas crianças brasileiras, a proposta de debate deste assunto no 18º CONFAEB consiste em um grande marco para os professores e pesquisadores de música do país.

A discussão pode começar com a pergunta: *Por que estudar música?* Explicações advindas da Psicologia da Música sobre os temas como *musicalidade, aptidão e talento musical* e as explicações da Psicologia Cognitiva sobre os *estilos de aprendizagem individual das crianças e como ensinar a criança a se preparar para o futuro, desenvolvendo suas habilidades de sentir o mundo*, são temas a serem lembrados neste momento. Esta mesma discussão pode passar, num segundo momento, à pergunta: *Para que ensinar música?* As razões teóricas que levam ao ensino da

¹ Professora Associado II, da Escola de Música e Artes Cênicas, da Universidade Federal de Goiás. Doutora pela UNICAMP (Doutorado Sanduíche/CNPq/Purdue University - 1996), em Educação, na área de Psicologia Educacional. Master of Science in Education pela Purdue University, West Lafayette, IN, USA; na área de Psicologia Educacional. Pós-doutorado realizado na Auburn University, Alabama, USA; na área de criatividade em música. Leciona Criatividade, Estágio Supervisionado em Música, Psicologia da Música, Pesquisa em Música e Metodologia de Ensino da Música.

² A obrigatoriedade do ensino de música veio com a assinatura da lei nº 11.769, pelo presidente da República, Luiz Inácio da Silva, no último dia 18 de agosto de 2008.

música para crianças, que tratam de temas como: *as crianças e a experiência musical; as teorias de desenvolvimento musical; como as crianças crescem musicalmente; o papel da música e do movimento no desenvolvimento infantil; e os desafios no ensino da música e do movimento* devem ser amplamente discutidas e difundidas no meio educacional. Aliadas, a estas, estão as *razões incontestes para a cognição social* durante a infância e o que a música providencia.

Alguns cursos de música do país já têm uma produção considerável no aprofundamento destas questões e as experiências da autora em pesquisas recentes podem ser citadas, resultantes do trabalho do Diretório de Pesquisa Criatividade, Processos Cognitivos e Interdisciplinaridade, da Universidade Federal de Goiás. Todos os autores da área de música poderão contribuir com o suporte teórico/prático para subsidiarem a preparação de modelos de currículos de música para o ensino, a partir de suas produções e baseados em princípios e metas essenciais para o aprendizado musical na educação básica. Este texto termina sugerindo direções para esta composição curricular, levando em conta alguns autores que são destaques na literatura mundial, somente com o objetivo de começar o debate.

POR QUE ESTUDAR MÚSICA?

Figueiredo (2001) publicou um artigo em que discute por que devemos estudar música. Descreve alguns estudos de psicologia da música, num esforço combinado com os estudos do cérebro, via pesquisas nas áreas das ciências cognitivas; e destaca que são imensuráveis as possibilidades de estudar-se a música: como ela é processada pelo homem, como é útil e essencial para evolução do conhecimento. Comenta a revelação do século XX: que *o cérebro humano é naturalmente musical*, e que o ensino/aprendizagem de música é necessário ao desenvolvimento da inteligência humana, ao desenvolvimento da criatividade, ao equilíbrio emocional e à cognição social. Sabe-se (REID, 2007) que a criança aprende exercitando sua cognição social, e os estudos de cognição social têm avançado muito nos últimos anos:

“É sabido agora que as crianças se envolvem sistematicamente em atividades de atenção coletiva, detectam muito cedo as estruturas intencionais nas atividades em que estão participando; e usam as emoções dos outros, direcionam o olhar para guiar suas próprias ações e para avaliar o meio ambiente em que estão inseridas. Estas variadas habilidades mostram, muito cedo, uma capacidade de prever as metas alheias e os estados mentais em outra situação ou momento” (p.1).

O estudo da música atende às necessidades que a criança tem de sistematizar atividades, observar ações coletivas, detectar estruturas, observar as emoções dos outros e entender as próprias; guiar ações, avaliar o meio e mudá-lo, prever e antever o acontecimento dos eventos sonoros e rítmicos, antecipar e criar coisas e efeitos musicais novos. O estudo da música no ensino básico vem ao encontro do que apregoa este autor, pois oferece oportunidade para a criança exercitar sua cognição social e deve justificar o porquê estudar esta disciplina é imprescindível para o aluno. Além destes aspectos, pergunta-se: - estudar música oportuniza o desenvolvimento da *musicalidade*, da *aptidão* e do *talento musical*?

O que vem a ser estes três conceitos? Será que adquirir musicalidade, aptidão e talento musical é possível e estes traços/habilidades podem ser desenvolvidos via ensino/aprendizagem; e será que trazem benefícios para o ser humano? O conceito de **musicalidade** é o mais controverso na psicologia da música (RÉVÉSZ, 2001, p. 131). Mas pode ser, segundo o autor, definido como “...a necessidade e a capacidade de entender e os efeitos autônomos da música e avaliar e distinguir a totalidade musical de uma partitura de sua qualidade objetiva (conteúdo estético)”; “...É a conquista mental da música como arte”; “...A pessoa musical possui um profundo entendimento das formas musicais e da estrutura, e do movimento do plano de trabalho criado”; “...Tem um desenvolvido senso de estilo e da estrita organização musical dos processos de pensamento musical”.(p. 133 e 134). Nesta perspectiva, aquele que entende música com todo o seu ser emocional e racional, tem musicalidade. Musicalidade envolve cognição (GORDON, 1998). Por isso devemos ensinar música, para que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar a aprendizagem desta arte e desenvolver sua musicalidade. Voltando a Révész (2001, p. 141) por **aptidão**, entende o autor, “ ...é a capacidade hereditária de uma pessoa que a habilita a realizar e desenvolver certos tipos de comportamentos, propriedades e capacidades gerais ou específicos. Mas considera que a maior das aptidões não é o suficiente se não houver a priorização de um gol, um plano, uma determinação, um zelo, uma paixão, e muito estudo; no momento certo, na maneira certa. Enquanto **aptidão** significa estar adequado, apropriado para o desempenho musical, o **talento** indica capacidades muito acima da média num campo específico da atividade humana. O talento musical pode ser entendido em duas variantes, segundo o autor (p. 145 e 146): **talento reprodutivo-interpretativo** (performer) e **talento criador**. O primeiro talento pode ser observado precocemente, em crianças pequenas; o mesmo não pode ser dito do segundo.

Por que, então, estudar música? Segundo Armstrong (1987), ensinar a criança a se preparar para o futuro, desenvolvendo suas habilidades de sentir o mundo, é uma necessidade do sistema educacional. Este autor lembra que a psicologia da cognição trata do ensino levando em conta os diferentes estilos de aprendizagem das crianças (Howard Gardner: inteligência lingüística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical, corporal-sinestésica, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal). No ensino da música este detalhe passa a ser tema de importância na definição dos métodos de ensino individual do instrumento ou coletivo de instrumentos. A aprendizagem musical pode proporcionar às crianças a prática de sentirem e perceberem melhor o mundo que as rodeia, o que leva ao sucesso acadêmico. Portanto, pode-se dizer que, se levados em conta o que é musicalidade, como tratar o talento e como respeitar os diferentes estilos individuais de aprendizagem, o estudo da música no Ensino Básico só pode alargar os alcances da cognição infantil.

PARA QUE ENSINAR MÚSICA?

As razões teóricas para o ensino da música para crianças levam à discussão acerca de suas experiências musicais; acerca das teorias de desenvolvimento musical: como as crianças crescem musicalmente; acerca do papel da música (e do movimento) no desenvolvimento infantil; e acerca dos desafios no ensino da música e movimento. ISENBERG(1997) trata destes temas e contribui para o entendimento dos mesmos. Considera que o ensino da música na escola regular não tem que priorizar talentos ou que pequenos talentos têm que tocar como adultos. E dá o seu recado: só o uso da

música nas escolas não garante que a percepção musical vai se desenvolver. É preciso o esforço do professor para que a música seja o conteúdo a ser ensinado, e que deve criar meios e métodos adequados para ensiná-la. É preciso ensinar música para ajudar no desenvolvimento infantil. Ele indica que a música é ensinada para a criança poder dizer:

- 1 – Eu posso ouvir música (identificar diferentes estilos, instrumentos, vozes);
- 2 – Eu posso responder à música com o meu corpo;
- 3 – Eu posso criar música;
- 4 – Eu posso entender a música;
- 5 – Eu posso escrever música;
- 6 – Eu posso tocar música.

Para tanto, o professor tem que providenciar materiais e experiências adequadas.

À medida que a criança amadurece, ela passa por vários estágios e/ou níveis de desenvolvimento musical. Os estágios (p. 135 e 136) serão descritos de maneira sucinta, na **Figura 1**, abaixo relacionada. Servem para esclarecer sobre o que a criança é capaz de fazer e como o ensino musical torna-se importante na sua formação. Justifica que devemos ensinar a música e os seus elementos, conceitos e estruturas (formas) específicas, pois em cada estágio a criança está receptiva para aprender conteúdos que ela pode entender.

BEBÊS

Música

Sensitivos(as) à dinâmica: o som forte e o suave; se assustam com o som alto e se sentem confortáveis com sons suaves, melódicos e rítmicos (brinquedos sonoros e cantigas de ninar). Respondem à voz humana, principalmente à voz de quem cuida deles(as). Respondem de maneira agitada a cantigas que levam ao movimento e ação e, mais calmamente, à cantigas de ninar.

Movimento

Tendem a responder à música que motiva o corpo. Respondem a músicas como “cavalinho”, em que podem pular no colo do adulto. Jogam o corpo de um lado para o outro com música animada. Jogam o corpo para frente e para trás e podem até dobrar os joelhos quando o estímulo musical é muito rítmico e alegre.

2 ANOS

Música

Distinguem os sons e podem tentar imitar o som ouvido, aproximando sua imitação à altura correta do som. Ouvem a música e podem até responder com mais entusiasmo à certas canções/músicas. Exploram sons com objetos da casa (bater a colher de pau na panela), com brinquedos musicais (xilofones) ou instrumentos musicais; expressando grande interesse pela música gravada. Podem demonstrar conhecimento de sons ou músicas ao identificar sons familiares ou instrumentos tocados numa gravação ou fora de seus campos de visão. Experimentam canções e ganham algum controle da voz cantada; ocasionalmente cantam junto com o adulto; e cantam ou percutem improvisando durante a brincadeira.

Movimento

Usam primeiro os braços e as pernas e podem se mover em resposta ao tempo da música (rápido/devagar) tocada em um instrumento (ex: corre, pára, estátua). Frequentemente dançarão se forem solicitados ao ouvir música e já mostram mais controle em suas respostas físicas. Respondem bem às atividades motoras musicais, longas ou de curta duração; que enfatizam repetições e ritmos – brincadeiras com os dedos ou canções ativas.

3 ANOS

Música

Têm maior controle da voz, dão melhores respostas rítmicas e sabem algumas canções: alguns têm nomes para suas canções favoritas e reconhecem outras familiares e podem cantar partes de algumas, com precisão. Com experiência, alguns podem tocar instrumentos de percussão ‘descomplicados’ revelando controle da marcação/acentos, do tempo e altura; em resposta a estímulos de canções que apresentem ritmos simples, exatos e definidos.

Movimento

Movem-se de maneira mais coordenada quando motivados pela música (geralmente correndo), e começam a experimentar diferentes movimentos com o corpo, como: andar nas pontas dos pés; e os movimentos começam a ficar mais graciosos. Começam a utilizar mais gestos na interpretação musical e a usar drama com música. Inventam falas e canções, sempre em movimento.

4 ANOS

Música

Capazes de aprender conceitos musicais básicos, como tom (alto/baixo); duração (curto/longo); tempo (rápido/devagar); intensidade (fraco/forte); e podem usar a linguagem para expressarem essas idéias. Conseguem classificar instrumentos musicais pelos seus sons, formato, tamanho, altura e qualidade. Cantam de memória canções completas, com grande controle de altura e acuidade rítmica. A capacidade vocal, a habilidade rítmica e o vocabulário se expandem rapidamente. O repertório musical aumenta. Cantam, em média, 5 notas da escala musical. Demonstram extensão da concentração direcionada para ouvirem gravações musicais.

Movimento

Movimentos sugerindo ritmos (gingando como um balanço) acompanham canções espontâneas. Dominam novos movimentos e são capazes de mudar de movimento rapidamente quando uma nova direção é dada para um novo movimento (ex: pule, pare).

5 ANOS

Música

Percebem altura, ritmo e uma nova melodia. Frequentemente entendem um contorno melódico e os intervalos (saltos e degraus de uma melodia); e podem demonstrar alguns conceitos musicais (ex: rápido/lento, alto/baixo, duração curta/longa) quando ouvindo um teclado. Apreciam canções mais longas com estruturas previsíveis (ex: cores, números, repetições e rimas). Podem reproduzir a melodia em *ECO* e já têm uma extensão vocal de 5 a 6 notas.

Movimento

Os movimentos têm mais qualidade rítmica e interpretativa do que antes. Podem marchar em círculo enquanto tocando um ritmo de bandinha e podem participar de uma variedade de jogos cantados com movimentos de canções simples.

6, 7 e 8 ANOS

Música

A voz cantada está quase no nível do adulto. Cantam afinados(as). A extensão vocal é aproximadamente de 8 a 10 notas. O sentido harmônico está emergindo. Já podem cantar em duas vozes e manterem a afinação. Aprendem a ler música. Cantam músicas que demandam memória e seqüências complexas. As preferências musicais já são visíveis. Começam a demonstrar interesse em tocar um instrumento e já são capazes de determinarem suas preferências por este ou aquele instrumento.

Movimento

Capazes de improvisar movimentos e de adequarem os movimentos à marcação rítmica. Batem palmas no tempo certo e na acentuação certa. São capazes de seguir instruções mais complexas e têm prazer em criar e improvisar movimentos com a música. Aprendem danças folclóricas sob a direção do adulto.

Figura 1. Seqüência de desenvolvimento para música e movimento.

O DESAFIO DE ELABORAR O CURRÍCULO PARA O ENSINO BÁSICO

O livro de Aronoff (1969, p. ix) é endereçado aos professores de música e especialistas em currículo. Ele apregoa que o ensino da música, com seus objetivos e procedimentos, acresce ao currículo total das outras disciplinas. Para ele, “...o professor de música tem que se familiarizar com os conceitos básicos envolvendo os elementos musicais. Ele tem que entender a conexão verdadeira da música com o movimento e, também, as maneiras como as crianças constroem o conhecimento, especialmente pelos moldes não – verbais”. O autor (p. 21 a 25) ensina que a disciplina tem que mostrar uma estrutura em que 03 (três) tipos de conceitos têm que ser considerados: 1 - conceitos de música, 2 - conceitos a respeito de música, e 3 – performance mínima e repertório. A seguir vamos discutir estes três conceitos para podermos incorporá-los às nossas propostas de currículo.

Os conceitos de música podem ser enumerados como: **Ritmo** (marcação, menos do que marcação, acento, métrica, forma, divisões, pausas, ritmo da palavra); **Agógica** (tempo, mudança de andamento); **Melodia** (altura, direções para cima e para baixo, permanência do som na mesma altura, formas da frase - frases ascendentes e descendentes); **Qualidade tímbrica** (vozes, ruídos e sons indefinidos, sons percutidos, sons percutidos em instrumentos temperados, instrumentos de cordas, instrumentos de sopro); **Dinâmica** (fraco e forte, crescendo e diminuindo, acento); **Desenho** (repetição,

contraste); *Textura* (solo, combinações de emissões sonoras). É preciso notar que estas habilidades ao serem exercitadas, nunca operam num mesmo nível. As crianças adquirem conhecimento de ouvir, mover, tocar, cantar, criar e ler em níveis de desenvolvimento que refletem quais são os conteúdos que vão sendo aprendidos, uns se relacionando com os outros, à medida que as combinações são requeridas para cada estágio de desenvolvimento.

Os conceitos a respeito de música mostram que as habilidades adquiridas não operam isoladas umas das outras. Têm que ser expressas por algum dos meios, que seja mover, tocar ou cantar, para serem reconhecidas como atividade musical. Ao fazer música, a criança está mostrando o que sabe fazer e os elementos musicais, que aprende, são mostrados na execução. E neste fazer, a criança aprende conceitos e passa a identificar tipos diferentes de música, que dependem então de suas atividades de percepção e respostas, levando às experiências estéticas. Ela começa sabendo a respeito da música que faz, que toca, que ouve, que cria. Emite então opinião sobre as músicas que os outros criam e passa a ser capaz de fazer apreciação musical. Quanto mais souber fazer música, mais apta estará para apreciar música. As ‘performances’ mínimas devem ser as de tocar instrumentos de percussão, de bandinha; de cantar com *ostinatos* (repetições de melodias ou ritmos) instrumentais, e de conhecer um repertório de canções folclóricas ou vivenciadas no contexto em que está inserida (CHOKSY, 1974). A cognição musical e/ou o aprendizado musical leva à apreciação musical. A percepção se torna especializada e a criança, com o estudo da música, promete se tornar um cidadão conhecedor e um músico em potencial, produtor e/ou criador musical.

O currículo de música no ensino básico deve ser desenhado para levar a criança a responder às perguntas: 1 - O que é música? ; 2 – Quem faz música? ; 3 – Por que as pessoas fazem música? ; 4 – Onde as pessoas fazem música? ; 5 - Como as pessoas fazem música? ; 6 – Como a música faz você se sentir?; 7 – Como você aprende uma música? (p.22 a 25). Os três conceitos discutidos acima devem levar em conta que as atividades propostas para o currículo têm que incluir a utilização do corpo/movimento nas aulas de música planejadas, os jogos musicais, e as atividades de criação (improvisação). Os planos de aula têm que contemplar atividades de *locomção* (andar, correr, pular, parar ao comando do professor, galopar, saltar e remeter o corpo); *não locomção* (dobrar pernas, braços, pescoço e trono; espreguiçar; gingar; balançar, oscilar; torcer, virar, enrolar; empurrar e puxar; atacar; sacudir) e *movimentos variados* (variar a energia, a velocidade, o espaço, a dimensão, as direções). Na verdade, se o professor de música, para o ensino básico, dominar as técnicas de Kodály (CHOKSY, 1974), Orff e Dalcroze (GAINZA, 1964; FIGUEIREDO, 1989), estará preparado para musicalizar, tendo em vista que respeite o desenvolvimento cognitivo musical da criança, preparando as aulas levando em conta que o conteúdo musical tem que ser ensinado visando o aumento de sua complexidade à medida que a criança domina os conceitos e os elementos musicais básicos. Com estes três autores provendo para que o suporte teórico seja respeitado, a vivência de corpo/movimento sendo exercitada, não há como um currículo ficar desestruturado e inconsistente.

Upitis (1990 e 1992) deve ser lembrada nas suas propostas de invenção de notação musical feita pelas crianças nas salas de aula. São propostas que não entram em contradição com os preceitos dos autores citados anteriormente, por levarem em conta a capacidade criativa das crianças, propondo a invenção da notação em sala de aula. Como isso pode ser factível, é o que vamos discutir a seguir. O espaço da aula de

música tem que ser visto pela criança como “*um parquinho, aquele lugar onde a gente vai brincar com os sons e os instrumentos*”. Analogicamente, a criança tem que olhar para os instrumentos musicais como ela olha para o escorregador, o balanço, a rodagigante. Todos eles para serem usados e causarem emoções de risco, de soluções de problemas, de satisfação por ter sido capaz de lidar com todos eles, de prazer pessoal e coletivo. Além disso, a criança deve ter satisfação de usar e controlar o corpo para conseguir o sucesso, o que melhora a auto-estima e a aceitação do outro. Na sala de música, o piano, a bandinha, a flauta, os instrumentos de percussão têm que servir como meios para a criança alcançar todas aquelas emoções citadas antes, ou melhor, as que ocorrerão no parquinho. O instrumento é para ser tocado, usado e descoberto. E a música deve ser o resultado deste uso e manuseio. Tanto no parquinho como na sala de música as atividades devem ser estruturadas para que a criança usufrua de uma aprendizagem sadia para seu corpo e suas emoções, desenvolvendo sua sensibilidade e percepção. Para entender esta analogia, o professor de música deve lembrar-se que *a aula música*: 1 – *É movimento*; 2 – tem que levar a criança à *habilidade de risco* e à *confiança e prazer na performance*; 3 – tem que ensinar a performance, que não pode ser aprendida sem a execução dos elementos e conceitos musicais, que significam *a vivência* e o *saber fazer*; 4 – tem que priorizar a improvisação. A criança *aprende a tocar primeiro*, para *aprender a escrever o que tocou depois*; 5 – tem que *desenvolver sistemas de notação ao alcance das crianças*, partindo de suas próprias composições; 6 – tem que *associar música às histórias* e levar às *improvisações dramático-musicais*; 7 – tem que oportunizar para que as crianças *construam seus próprios instrumentos*; 8 – tem que deixar a criança *cantar a palavra falada e falar com a palavra cantada*; entre outras metas a alcançar. Se esta dinâmica acontecer no planejamento e nas aulas, o conhecimento musical evolui, levando as crianças à satisfação com a construção deste conhecimento.

Antes de terminarmos o desafio para a elaboração do currículo de música para o ensino básico, é preciso citar Beauty (1997) que conclama os professores de música a *fazerem música e dança nas salas de aula*. Considerando música uma linguagem natural nas salas de aula, e o fato de que neste estágio de desenvolvimento a criança aprende a cantar através das atividades lúdicas e das brincadeiras, a autora cita algumas atividades (P. 215 e 216) que podem promover música e dança no currículo: 1 – Se o professor não puder cantar/entoar, que *cante frases numa nota só*, acompanhadas de palmas e/ou outro tipo de percussão; 2 – Se puder cantar/entoar, *ajudar a criança a cantar utilizando uma mesma nota* e a *segurar (manter soando) o som* por mais tempo que puder; 3 – levar as crianças a inventarem histórias de animais e a *cantarem algumas falas dos animais*, utilizando-se de *onomatopéias* (imitações de sons emitidos pelos animais); 4 – fazer em salas de aula *cantos de cumprimento*: “como vai..., como está..., bom dia..., boa tarde...”, etc.; 5 – levar as crianças à confecção de instrumentos de percussão com objetos trazidos de casa, para prática em oficinas de música (improvisação em sala); 6 – levar as crianças a comporem canções para dormir, para acordar, para mover, para trabalhar. Somadas às estas sugestões não podemos subestimar a capacidade de aprendizagem de nossos alunos e devemos também ensinar nas aulas de música *como dançar as danças folclóricas da região* em que moram, e *as de outros países*. Finalmente, devemos *ensinar canções infantis em outras línguas* aproveitando a curiosidade e a capacidade de aprendizagem neste nível de desenvolvimento.

EXPERIÊNCIAS RECENTES NA UFG

Pensando nesta curiosidade e na capacidade de aprendizagem das crianças é que foi planejado e consolidado, nos últimos 10 (dez) anos, o Diretório de Pesquisa Criatividade, Processos Cognitivos e Interdisciplinaridade, na Escola de Música e Artes Cênicas, da Universidade Federal de Goiás. Este diretório promoveu pesquisas da área de música, com alunos de graduação e pós-graduação. Vale anotar os trabalhos de Careli (2001); Vieira, Figueiredo e Vieira (2004); Vieira e Figueiredo (2004); Vieira e Figueiredo (2006); Vieira e Figueiredo (2007); Prado e Figueiredo (2007); que versaram sobre música no ensino regular, a influência da música na leitura, os efeitos da música na escrita, música como estímulo à cognição de bebês. Todos estes temas tratam da música no ambiente escolar; da importância da metodologia de ensino da música; da necessidade de estimulação musical precoce, para bebês; e da música como disciplina essencial para promover o desenvolvimento infantil.

Descrevendo sucintamente os resultados de um dos trabalhos sobre desenvolvimento musical infantil, pode-se citar, primeiramente, o trabalho de Careli (2001), orientado por Figueiredo (1996), na EMAC/UFG. Nele foi detalhado como se dá a evolução da cognição musical, a evolução do pensamento criador musical: como os movimentos ocorrem através das idades, como se caracterizam os diferentes níveis de desenvolvimento. A partir de entrevistas individuais com 70 sujeitos, crianças e adolescentes, de ambos os sexos, do SESI de Campinas, Goiânia, Goiás (onde não eram ministradas aulas de música), de faixa etária que compreendeu de 5 a 13 anos; os dados das improvisações rítmicas e melódicas foram coletados via gravações e filmagens. Posteriormente as observações foram feitas e a análise levou à obtenção de dimensões e categorias que definiram o perfil dos diferentes níveis que possibilitaram entender o universo pesquisado. Cada nível exemplifica concretamente, observados os elementos detectados, construções parciais, evidências de transição de um estágio para outro; que são antecipatórios, podem ser retroativos e mostram que os sujeitos das diferentes idades representam a totalidade, o perfil do sujeito epistêmico, daquele que constrói o conhecimento musical do mundo, daquele que se desenvolve. A soma dos elementos mostra o único sujeito, aquele que com a característica de todos ao longo de seu desenvolvimento, exemplifica concretamente a Evolução do Pensamento Criador Musical (como o ser em desenvolvimento cria a música que descobre, exercita e utilizará para toda a vida). Quanto ao ritmo, a evolução de nível um (01) a três (03) manifestou os elementos em três padrões distintos. Quanto à melodia, a evolução de nível um (01) a três (03) manifestou os elementos da seguinte maneira, respectivamente: [realizaram a prática de um ritmo anterior na construção de uma nova melodia; usaram final suspensivo; conclusão de frase; extensão de Dó3 e Dó4; escala modal e frases com início tético]; [não utilizam os ritmos já manifestados nas novas melodias; usam os acidentes; continuam a extensão do Dó3 e Dó4; continuam as escalas modais; usam frases téticas; deixam de executar melodias e ritmos semelhantes e começam a usar notas abaixo do Dó3; começam a usar melodia e ritmo totalmente diferenciados]; [utilizam menos escala modal; utilizam menos frases téticas; raramente usam melodias utilizando células rítmicas já expressas anteriormente; começam a usar elementos com ritmo não antes utilizados; executam raramente a anacruse]. Os dados analisados mostram que nem todas as crianças atingem, na mesma idade, o mesmo nível de desenvolvimento e que o grau de desenvolvimento dependerá de percepção das influências do meio físico e sócio-cultural à que pertencem.

Já a pesquisa conduzida por Vieira, Figueiredo e Vieira (2004), sobre o papel do fazer musical no ensino regular, constata que:

...pouco se vivencia a música na escola formal. O período destinado às atividades de arte-educação nas escolas é direcionado às atividades de artes plásticas. A música tem servido somente de fundo musical para as atividades de outras disciplinas e para apresentações de final de ano (p.39).

Esta pesquisa relata um estudo empírico, que mostra a relevância do fazer musical no ensino formal. Buscou-se, através da sistematização de atividades com os elementos musicais, vivenciar a integração da música com as atividades de literatura infantil, artes plásticas e cênicas. O objetivo buscado foi o de desenvolver nos sujeitos o prazer de vivenciar os elementos musicais, ao mesmo tempo que vivenciando outras artes. A proposta, lúdica e criativa, em que a música é parte integral da vivência artística (a vivência musical da forma, da cor e da imaginação), levou os sujeitos à construção do seu processo artístico musical. Os dados coletados apresentaram resultados significativos. Concluiu-se, a partir desses resultados, que há relevância do fazer musical, na arte-educação, no desempenho infantil, na escola formal. As autoras, depois de proporem a interdisciplinaridade entre as artes e acompanharem os resultados da implementação da proposta, concluem que é possível acabar com a concepção enraizada na atual prática do ensino da arte-educação, em que a música ocupa lugar ínfimo, onde a necessidade de respeitar o processo de desenvolvimento musical dos sujeitos é ignorado, uma vez que mostra que a atividade musical na arte-educação enriquece o currículo, desenvolve habilidades e muda a rotina da escola (p. 50).

Em Vieira e Figueiredo (2004 e 2005), a música foi estudada na sua função de estimular precocemente. A proposta de que a música é importante para o desenvolvimento infantil nesta temática pesquisada, em particular, remonta à períodos até anteriores ao nascimento da criança. Os trabalhos cuida da cognição de bebês e foram apresentados no IV SEMPEM³. O propósito destas pesquisas foi o de investigar a música como estímulo na aquisição da linguagem e o início da aprendizagem da leitura em sujeitos de tenra idade. Estudou-se quatro sujeitos de zero a doze meses. A aprendizagem musical também foi observada. A coleta de dados teve como instrumento: sessões/aulas, gravações em fita cassete, filmagens e entrevistas com as mães. A análise dos dados indica fortes indícios de que os bebês compreendem a linguagem, a pseudo-leitura, a leitura, têm preferência por certos textos e assuntos e desenvolvem a percepção musical. Constatou-se, nos sujeitos estudados, a influência da música na aquisição da linguagem e leitura. O experimento teve início em fevereiro de 2004. Os sujeitos tiveram aula de música duas vezes por semana e duração de uma hora com atividades rítmicas, sonoras e melódicas, seguidas de leitura. As sessões/aulas foram filmadas e fotografadas. As mães entoavam músicas e faziam leituras diárias para seus bebês. O material utilizado para a leitura foi confeccionado com papel sulfite nº 60, tamanho A4. As palavras, a princípio, foram escritas com pincel atômico, na cor vermelha, e produzidas no computador, na cor preta. Os bebês tiveram estímulos musicais e de literatura infantil desde o primeiro mês de vida. Aos seis meses, iniciou-se a introdução da leitura de palavras. As palavras foram classificadas por categorias e

³ IV Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. 2004.

mostradas várias vezes ao dia para o bebê. As palavras seguiram a seqüência: o nome do bebê e de pessoas próximas, partes do corpo, animais e objetos. Após os dez meses, as palavras e frases foram introduzidas de acordo com o interesse dos sujeitos. Para a identificação de livros infantis, do nome dos participantes e a aprendizagem das cores e números, foram introduzidas letras de canções folclóricas e/ou adaptadas pela pesquisadora. As atividades de corpo-movimento, brinquedos e jogos foram realizados com música. Os movimentos motores para estimularem a escrita tiveram início aos seis meses. Os resultados mostraram que os bebês demonstraram preferências, interesses e aprendizagem nas atividades musicais. Marcaram o pulso da música quando a pesquisadora entoou uma canção e acompanharam-na tocando instrumentos de percussão (chocalho, clava, tambor e outros). A transição da linguagem pré-verbal para a verbal, foi constatada mais cedo em alguns sujeitos. A pseudo-leitura, o início da leitura, a leitura silenciosa e a escrita se mostraram evidentes em todos os sujeitos estudados. Os sujeitos identificaram um total de 100 (cem) palavras escritas, determinadas frases, cores, o próprio nome e o dos colegas, bem como os números de zero a dez. Sobrepueram blocos de madeira, fizeram cumprimento espontâneo, com aperto de mão ao se encontrarem; e comunicaram entre si e com pessoas próximas. Conclui-se que essa experimentação está promovendo resultados que poderão contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita. Baseando-se nos preceitos de Figueiredo (1996), em que os bebês podem e devem ler, a presente pesquisa evidencia possibilidades para a constatação e validação dessa hipótese. Partindo da realidade do nosso país quanto ao analfabetismo, levando em conta a ansiedade que a criança apresenta em conhecer o mundo letrado dos adultos, que na maioria das vezes acontece por volta dos seis e sete anos, esta pesquisa é relevante, podendo ser um recurso para diminuir e/ou evitar o analfabetismo. Este estudo continuará a ser desenvolvido coletando dados dos resultados da leitura construída pelos sujeitos, até que a alfabetização possa ser observada e constatada.

Outro trabalho de Vieira e Figueiredo (2006) e que pode ser utilizado na Educação Básica, é a publicação de um livro que tem como encarte um CD que tem como objetivo disponibilizar para pais e professores de música um material didático que contivesse o estímulo musical para a promoção da aprendizagem e ensino da leitura para crianças pequenas. O livro atende às solicitações de pais e professores que já acompanhavam o trabalho científico das pesquisadoras e conhecem os seus resultados. A criança vê as palavras e as lê acompanhando a música referente, à medida que as palavras surgem no vídeo.

Em 2008, outro trabalho mostra a importância do ensino da música, agora para a pré-escola. Foi apresentado na 60ª Reunião Anual da SBPC. Discute a influência da música na pré-alfabetização de crianças de berçário escola (VIEIRA, ALENCAR e LEÃO, 2008). Este estudo teve como objetivo verificar a influência da música na cognição de crianças de zero a cinco anos matriculadas em um berçário escola da cidade de Goiânia-Go. Utilizaram-se procedimentos construtivistas, para obtenção de dados que mostrassem que a aprendizagem e o gosto pela leitura, vivenciados em ambiente musical, possibilitariam à criança construir o processo de alfabetização e o gosto musical. Oitenta sujeitos foram observados e classificados de acordo com a proposta da escola: berçário I (bebês de zero a um ano); berçário II (13 meses a 24 meses), maternal I (25 meses a 3 anos); maternal II (sujeitos de quatro anos) e pré-escola (cinco anos). Fundamentou-se nos pressupostos de Piaget, Vygotski, Wallon, Dalcroze, Vieira e Leão e estudiosos sobre os efeitos da música na infância. A metodologia utilizada foi a

pesquisa-ação e os resultados foram significativos e concluiu-se que a música, de forma lúdica, promoveu a sociabilidade, a aprendizagem da leitura e dos elementos musicais dos sujeitos estudados.

As sessões/aulas de música (filmadas e fotografadas) foram realizadas uma vez por semana e durante a semana as professoras trabalhavam a música com atividades curriculares. No berçário I e II e no maternal I e II, as atividades musicais foram direcionadas para desenvolverem as percepções sensoriais, a psicomotricidade, a afetividade, as emoções, a expressão, a imitação, a sociabilidade, a criatividade e a leitura. A vivência musical (dos nomes dos sujeitos, das professoras e funcionários, das cores, dos números, das formas, dos objetos da sala de aula e da escola, dos instrumentos musicais) dava-se através de canções criadas pela pesquisadora. As brincadeiras infantis, as parlendas, os trava-línguas, as canções folclóricas, o desenho e a pintura, fundamentais na educação infantil, eram vivenciadas sempre nas sessões/aulas de música (duração de 90 minutos); mantidas e trabalhadas durante a semana. Após a vivência, a pesquisadora, juntamente com a coordenadora e professoras, programavam as atividades da semana seguinte e como seria a vivência simbólica. A vivência simbólica era feita através de jogos pedagógicos, palavras escritas em cartões tipo sulfite no. 60 e letra em caixa alta, alfabeto móvel. A formação de palavras concretizava-se durante a semana.

Na pré-alfabetização as atividades eram as mesmas, com o diferencial significativo na escrita, se comparados com o método utilizado com os sujeitos de zero a quatro anos. O diagnóstico final se baseou na observação da audição (DVD) da Fábula musical, de Sergei Prokofiev, e da 5ª Sinfonia de Beethoven, do filme Fantasia 2000.

Os resultados foram os seguintes: Os bebês de zero a um ano, de presença assídua, desenvolveram o tonos muscular, como: a flexão acentuada dos membros inferiores, quando solicitados; o pular corda, com movimento de baixa altura; jogar bola, com o colega; bambolê pequeno (20cm de diâmetro), para movimentos de balanceio. A percepção viso-motora, a habilidade com os instrumentos musicais de bandinha rítmica, a afetividade, a emoção também foram significativos, bem como o prazer de ir para a escola, com a diminuição do choro, ao ser deixado pela mãe. Dois bebês, um de cinco e outro de seis meses, engatinharam sem apoio e sobressaíram em todas as atividades. Os bebês manuseavam os instrumentos musicais de bandinha com habilidade e tocavam no pulso da canção e faziam balbucios durante a canção. Demonstraram preferência por instrumentos musicais, livros; e identificaram nomes e palavras. Os bebês com pouca frequência não desenvolveram tanto, se comparados com os assíduos.

Os bebês que passaram de sala do berçário I para o II, durante a pesquisa, desenvolveram mais que os da turma. Os sujeitos do berçário II (2 e 3 anos) além de terem desenvolvido as habilidades motoras, dentro de sua faixa etária pressuposta por estudiosos, desenvolveram a leitura identificando palavras em frases musicais, identificaram formas geométricas, os números até dez, a pauta e as notas musicais, bem como a execução de canções acompanhadas de instrumentos musicais. As crianças do maternal I e II (3 e 4 anos) desenvolveram o gosto pela leitura, pela identificação e pela formação de palavras em flanelógrafo, pelo alfabeto móvel e pelas atividades direcionadas e planejadas dentro do currículo escolar. As pinturas continham maior exploração de cores, os desenhos foram mais criativos e os sujeitos demonstraram características de intenção de escrita nas atividades solicitadas em sala e em casa, nas tarefas de matemática e língua portuguesa.

Os sujeitos da pré-escola terminaram o ano letivo com leitura e escrita com autonomia. Na música, demonstraram maior compreensão e execução sonora ao

tocarem a flauta doce, e ao realizarem as células rítmicas. A musicalização também foi significativa. Todos os envolvidos no estudo no diagnóstico final (divididos por turmas), demonstraram quanto ao estilo musical: atenção, prazer e interesse durante as audições. Todos os sujeitos tiveram atenção total durante toda a execução (30 minutos). Com três sujeitos (2 anos) do berçário II, durante a audição, pôde-se presenciar a aprendizagem e a criatividade gestual: fizeram gestos de canções já aprendidas enquanto assistiam, e acrescentaram novos gestos, com muita naturalidade.

Conclui-se que: 1- a observação dos elementos determinantes do resultado, evidenciados pelos vídeos e análises das atividades escritas e relatórios da pesquisadora e professoras, mostrou uma diferença significativa dos sujeitos estudados, aqueles submetidos aos estímulos musicais; 2 - Considera-se que a experimentação promoveu resultados significativos; que poderão contribuir, para a linguagem verbal dos bebês, dado os balbucios observados e o desenvolvimento psicomotor; 3 - A aprendizagem dos símbolos musicais pode ser vivenciada com crianças a partir de três anos, desde que seja de forma lúdica; 4 - Brincar com os elementos da música, da mesma forma que com as palavras, foi prazeroso para o grupo; 5 - Os travalínguas e as canções infantis, praticados desde tenra idade, não só desenvolvem a atenção, bem como a linguagem dos bebês, e o vocabulário dos sujeitos do maternal I e II.

Baseando-se nos preceitos de Vieira e Leão (2006) quanto à aprendizagem através dos estímulos musicais, evidenciam-se possibilidades para a constatação dessa hipótese. Pôde-se constatar que desenvolver atividades com estímulos musicais dentro de escola berçário se faz necessário porque há pouca qualificação dos professores assistentes. Neste berçário, houve o interesse e a conscientização dos dirigentes quanto à importância da música na educação infantil. Conclui-se que a música é fundamental na formação da criança. Os resultados mostram que as brincadeiras e as canções infantis não só contribuem para o desenvolvimento da criança como contribuem também para o desenvolvimento de sua sociabilidade.

Em 2007, outro trabalho de Vieira e Leão, sobre a influência da música no processo de leitura, foi aceito para ser apresentado no 18th Annual National Youth-At-Risk Conference, em Savannah, Geórgia. A proposta foi a de que a criança sendo alfabetizada, através da utilização da música, como meio e instrumento favorável à aprendizagem de leitura, pode beneficiar e recuperar crianças de risco. Este estudo relata a importância da música no desenvolvimento infantil, tendo como foco principal verificar a influência de seus elementos rítmicos e melódicos na aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças que estão no processo de alfabetização, via procedimentos construtivistas, para obtenção de dados que mostraram que a aprendizagem e o gosto da leitura, e a compreensão da construção da escrita, se desenvolvem pela experimentação em ambiente musical; a criança construindo o processo de leitura e de musicalização do que lê.

Já Prado e Figueiredo, em 2007, partiram do pressuposto de que o ensino da música influencia no aprendizado no ensino regular quando testaram a hipóteses de que a criança se beneficia do estímulo musical para aprender a escrever. O trabalho foi uma composição de vivência musical (planejamento de aulas de escrita e música) experimental, analisada num contexto de pesquisa ação. Foi desenvolvido no município de Goiânia, na Escola Municipal Ayrton Senna, durante o ano letivo de 2005, com a participação de 96 sujeitos organizados em 4 Grupos, sendo Controle 1 e Experimental 1 com sujeitos de seis anos e, Controle 2 e Experimental 2, com sujeitos de sete anos. Participaram ainda como pesquisadoras colaboradoras, a coordenadora pedagógica e as

professoras de alfabetização das turmas experimentais. Os Grupos Experimentais participaram das sessões/aulas de música, enquanto os Grupos Controle participaram das aulas regulares de dinamização. Foram realizados pré-testes e pós-testes de alfabetização/escrita, de percepção e memória musical e de criatividade, que deram origem às análises quantitativas. Foi feita a coleta de produções textuais dos sujeitos, a filmagem e os protocolos das sessões/aulas de música; os quais resultaram nas análises qualitativas da evidência de elementos resultantes do estímulo musical na produção textual dos sujeitos e nas observações do júri. O conjunto das análises evidenciou que os sujeitos dos Grupos Experimentais, além de apresentarem melhor desempenho quanto à percepção e memória musical e quanto à criatividade, também evidenciaram melhor desempenho nas produções escritas que os sujeitos dos Grupos Controle. Conclui-se, ao final, que a música influencia, positivamente, as produções textuais dos sujeitos promovendo o processo de aprendizagem da escrita.

Muito ainda esta equipe de pesquisa tem por fazer. Essas pesquisas apontam para a certeza de que a música, se for ensinada às crianças, levará o país a uma mudança qualitativa dos envolvidos, dos beneficiados pelo ensino musical em tenra idade. Será a promessa de uma década de desafios na implementação deste rol de novas possibilidades para a educação brasileira. Na atualidade, e na eminência da obrigatoriedade do ensino da música no Ensino Básico, toda pesquisa que se adicionar à literatura da área, ressaltando a importância do ensino estruturado de música para crianças, será bem vinda.

Referências Bibliográficas

ARMSTRONG, Thomas. **In their own way**: Discovering and encouraging your child's personal learning style. Los Angeles, CA: Jeremy P. Tarcher, Inc, 1987: 211 p.

ARONOFF, Frances Webber. **Music and Young Children**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. , 1969:192 p.

BEAUTY, Janice J. **Building bridges with multicultural picture books**: For children 3-5. New Jersey: Prentice Hall, Inc, 1997: 279 p.

CARELI, Marisa. **Evolução do pensamento criador musical**: improvisações rítmicas e melódicas. Dissertação de Mestrado, UFG. Goiânia: 2001 (188 p.). (Orientadora: Eliane Leão Figueiredo).

CHOKSY, Lois. **The Kodály Method**: Comprehensive music education from infant to adult. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1974: 221 p.

FIGUEIREDO, Eliane Leão. **Evolução do pensamento criador em situação musical**. Tese de doutorado. Campinas: SBU – Biblioteca Digital da UNICAMP, 1996.

_____. **Por que estudar música?** Revista da Adufg. v. 08, n. 08, p.34-42. Goiânia: Adufg: 2001.

_____. **A iniciação musical, objetivos e características**. Goiânia: Revista Goiana de Artes. Vol.10 nº 01 – jan./dez.,1989.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GORDON, Edwin E. **Introduction to research and the psychology of music**. Chicago: GIA Publications, Inc, 1998: 234 p.

ISENBERG, Joan P. ; JALONGO, Mary Renck. **Creative expression and play in early childhood**. Second Ed. New Jersey: Merrill, 1997.

PRADO, Adriana Moraes Vilas Boas; FIGUEIREDO, Eliane Leão. **The analysis of the influence of music in the process of writing development**. In: The 18th Annual National Youth-At-Risk Conference, 2007. Savannah, Georgia, USA: The 18th Annual National Youth-At-Risk Conference Proceedings, 2007.

REID, Vincent; STRIANO, Tricia; and KOOPS, Willem. **Social cognition during infancy**. A special issue of the European Journal of Developmental Psychology. New York: Psychology Press, 2007: 127 p.

RÉVÉSZ, Geza. **Introduction to the psychology of music**. New York: Dover Publications, Inc. 2001: 265 p.

UPITIS, Rena Brigit. **Can I play you my song?** The compositions and invented notations of children. New Hampshire: Heinemann Educational Books, Inc, 1992: 187 p.

_____. **This too is music**. New Hampshire: Heinemann Educational Books, Inc, 1990: 151 p.

VIEIRA, Edna Aparecida Costa; FIGUEIREDO, Eliane Leão; VIEIRA, Alice. **O papel do fazer musical no ensino regular**. Música Hodie. V.04, n. 02 p. 39-51, 2004.

_____. FIGUEIREDO, Eliane Leão. **Música: Um estímulo à cognição de bebês – Um estudo contemporâneo**. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia: Anais do IV Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2004.

_____. FIGUEIREDO, Eliane Leão. **Cognição de bebês: o papel da música na linguagem e leitura**. In: 57^a Reunião Anual da SBPC, 2005. Fortaleza: Anais da 57^a Reunião Anual da SBPC. São Paulo: SBPC, 2005.

_____. FIGUEIREDO, Eliane Leão. **Aprendendo a ler com música**. Goiânia: Ed. Vieira, 2006: 50 p.

_____. FIGUEIREDO, Eliane Leão. **The influence of music in the literacy process**. In: The 18th Annual National Youth-At-Risk Conference, 2007. Savannah, Georgia, USA: The 18th Annual National Youth-At-Risk Conference Proceedings, 2007.

_____. ALENCAR, Nívea Cristina de; LEÃO, Eliane. **A Influência da música na pré-alfabetização de crianças de berçário escola**. Campinas: 60^a Reunião Anual da SBPC, 2008.

O ENSINO DO TEATRO, A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE¹

Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO - O ensino do teatro apresenta um desenvolvimento histórico ainda pouco estudado no Brasil. Surgiu no período colonial como instrumento de catequese e foi utilizado durante quatro séculos pela pedagogia tradicional na comemoração de datas cívicas ou animação de solenidades. Com o advento do teatro moderno, a criação de conservatórios e as renovações promovidas pela Escola Nova, passa a ser concebido como experiência expressiva, penetrando aos poucos no currículo escolar. A partir do momento em que o seu ensino foi considerado obrigatório na educação básica, ocorre uma expansão significativa em todos níveis da escolarização, sobretudo no ensino superior. Considerando a trajetória e os avanços empreendidos em termos de conceito, legislação e prática, o presente artigo analisa a situação contemporânea do ensino do teatro, comparando-a à realidade de outras culturas e das orientações emanadas pela UNESCO; finalmente, apresenta as questões que se sobressaem no panorama teórico-metodológico, tendo como foco a reflexão acerca dos avanços, conquistas e desafios sobre o ensino/aprendizagem da arte teatral.

PALAVRAS-CHAVE - pedagogia do teatro, teatro na educação, arte-educação contemporânea.

O séc. XX foi palco de mudanças estruturais em todos os setores e ramificações da atividade humana. Na vasta dimensão do planeta, firmaram-se culturas pautadas na economia industrial e nas descobertas tecnológicas sofisticadas, bem como emergiram, sob novas formas e estágios de desenvolvimento, povos que passaram a garantir liberdades constitucionais, estimular empreendimentos e fomentar intercâmbio político-cultural com organismos e governos de outras regiões. Enquanto as revoluções científicas contribuíram para acentuar as marcas de um período rico em produção de conhecimento, técnicas e práticas, a arte, antes vista como forma de elevação espiritual das elites ou meio de transmissão de lições para as classes desfavorecidas, passou a compor o imaginário cotidiano e ser valorizada no seio da sociedade.

No campo da educação germinaram novas concepções e finalidades para a escolarização, a qual consolidou-se enquanto possibilidade de coesão social,

¹ A discussão apresentada no presente trabalho foi tratada originalmente em artigo publicado na revista Sala Preta (São Paulo: USP, v. 2, 2003), sendo ampliada e atualizada para embasar a conferência sobre o tema *O Ensino do Teatro na Educação Básica*, no XVIII CONFAEB.

surgindo, em período mais recente, descobertas que apontam para a superação do ensino tradicional consubstanciadas na nova sociologia da educação, na psicopedagogia, na teoria crítica, no multiculturalismo e noutras vertentes que compõem o imenso arquipélago da teoria pedagógica. Esses trabalhos têm contribuído para o avanço de propostas teóricas e metodológicas relativas ao ensino e ao aprendizado, possibilitando aos educadores um certo *estranhamento* para que possam relativizar as diferenças entre os estágios de desenvolvimento material e cultural dos alunos, concedendo-lhes, também, certas estratégias para compreensão de uma modernidade que foi alcançada apenas por pequena parcela da população mundial, embora esteja às vistas de todos (CANCLINI, 1998).

Face a esses fenômenos estampados no tecido social e suas implicações na escolarização, o ensino da arte, hoje, tem procurado romper barreiras historicamente impostas a sua prática concreta, fundamentando-se em obras e conceitos provenientes da arte contemporânea, do fazer dos artistas, do pensar dos críticos, das práticas culturais comunitárias, das propostas de museus e sobretudo da realidade da sala de aula. Contudo, para que se compreenda esse quadro nas suas múltiplas dimensões, torna-se necessário contextualizar a evolução da área abordada nesse artigo – teatro na educação escolar –, seu estado atual e perspectivas futuras, traçando comparações e analisando os desafios mais prementes.

Breve panorama histórico

Desde o período colonial o teatro vem sendo utilizado como instrumento educativo, embora a ação dos padres jesuítas tenha se limitado à catequese, face à impossibilidade de uma atuação mais rigorosa, em termos quantitativos e qualitativos, nas escolas de aprender a ler e contar. Com as reformas do Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas o sistema de ensino pouco foi alterado, continuando a educação dos ricos a cargo dos colégios e universidades europeus e a dos pobres relegada a um modelo pedagógico pautado na iniciação a escrita e

aprendizado das quatro operações. Predominavam os interesses portugueses na esfera cultural e nem mesmo o ideário iluminista teve repercussão por aqui, pois a difusão de idéias diferentes das preconizadas pelas elites era proibida e as publicações controladas.

A criação da Academia Imperial de Belas-Artes (1816) foi a primeira iniciativa a marcar a ação estatal nesse campo, ganhando uma certa relevância na escola elementar o ensino do desenho geométrico. Algumas décadas depois surgiu o Colégio Pedro II, concebido para ser padrão de organização escolar e de qualidade no ensino médio – na *tabela de estudos* constavam música vocal, desenho figurado e poética.

Quando dava os primeiros passos rumo à modernização, o teatro nacional ressentia-se da inexistência de artistas e pessoal técnico para a atuação nos palcos, o que levou o ator João Caetano a imaginar uma escola dramática para a cidade do Rio de Janeiro, mas seu empreendimento não foi contemplado seja pela iniciativa privada ou poder público; ademais, a instituição *escola de teatro* seria propagada apenas anos mais tarde, no bojo da revolução cênica que marcou a virada do século no Ocidente, quando o fazer teatral rejeitou a encenação tradicional e exigiu do ator “um longo período de formação, que justifica por si só a existência, em nossos dias, das escolas de arte dramática” (BORNHEIM, 1992, p. 21). Essa idéia repercutiu no Brasil lenta mas progressivamente, através do advento de escolas ou conservatórios teatrais, a partir de meados do séc. XX.

Sob a égide da pedagogia tradicional, a penetração do teatro na escola consistia somente na comemoração de datas cívicas ou montagem de espetáculos para animar solenidades. Contudo, a partir dos anos 1940, quando o movimento escolanovista difundiu-se em um Brasil que passava por transformações políticas da maior importância e planejava a expansão da escolarização, a arte ganhou um *status* novo, passando a ser vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo.

As primeiras práticas de teatro-educação surgiram junto às escolinhas de arte de Augusto Rodrigues, disseminando-se aos poucos em colégios experimentais, escolas de magistério etc. Entretanto, como não havia tradição em

termos de ensino da linguagem teatral – seja na educação básica ou profissionalizante –, ocorreu a difusão massiva do espontaneísmo, quando não o papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo.

O grande marco na história deu-se com a obrigatoriedade da educação artística no ensino de 1º e 2º graus, implementada por lei federal em 1971, prevendo-se a modalidade artes cênicas, para ser ministrada de maneira *polivalente* junto a música, artes plásticas e desenho, durante cinquenta minutos por semana, o que se tornou, na experiência concreta da sala de aula, algo de difícil realização. Não obstante, foi a partir da implantação da educação artística que surgiu a necessidade da formação de professores, colaborando decisivamente para a expansão do ensino das artes em nível superior e ocasionando a emergência da pesquisa acadêmica em um campo até então inexplorado.²

O ensino superior de teatro foi regulamentado em 1965, embora o Conservatório Brasileiro de Teatro ofertasse, desde 1939, um curso alternativo que não tinha delegação de competência para expedir diploma aos concludentes. A partir da reforma universitária de 1968 ocorreu uma expansão expressiva no ensino universitário de teatro, somando-se atualmente onze bacharelados e vinte e uma licenciaturas nas várias regiões do Brasil.

Levando-se em conta a inadequação dos currículos praticados por escolas e universidades, fortaleceu-se, durante os anos 1990, um movimento iniciado ainda na década anterior, o qual reivindicava a reformulação do ensino das artes em todos os níveis da escolarização. O avanço mais significativo dessa jornada efetivou-se com a manutenção da obrigatoriedade em todos os níveis da educação nacional, através da promulgação da LDBEN (lei nº 9394/96), o que engendrou um processo de discussão pública – divulgação de documentos oficiais em versões preliminares, crítica de especialistas e entidades para-acadêmicas, contribuição das universidades – e redundou na aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, dos referenciais curriculares da educação infantil, dos

parâmetros curriculares da educação fundamental e média (PCN), bem como das diretrizes para os cursos superiores de teatro.

Tendo em vista a orientação expressa na legislação em vigor, as secretarias de educação estaduais passaram a adotar novas diretrizes curriculares para o ensino da arte – em alguns casos dobrando a carga horária semanal³ –, ao passo que as universidades vêm tentando construir projetos pedagógicos que contemplem reivindicações históricas dos estudantes, docentes e pesquisadores, concebendo projetos pedagógicos inovadores, reestruturando currículos, denominação dos cursos etc. Esse movimento está processando uma modificação substantiva na relação entre teatro e educação, possibilitando a emergência de novos paradigmas e instaurando desafios quanto à articulação entre os diversos níveis de ensino, como sintetiza o seguinte fragmento:

Do ponto de vista epistemológico, se num primeiro momento os fundamentos do teatro na educação foram construídos a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação como áreas capazes de fornecer os indicadores de caminho, hoje, o vínculo com a área de formação [em nível de graduação] através da articulação de questões da história e estética do teatro fornece conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional (KOUDELA & SANTANA, 2002, s/p).

Como a historicidade singular que moldou os elementos constituintes do teatro-educação insere-se no rol das contribuições construídas por profissionais e instituições nacionais, torna-se imprescindível compreender esse temário no contexto das influências de outras culturas e das orientações emanadas por organismos internacionais. Todavia, considerando-se a abrangência de um estudo dessa natureza, privilegiou-se a análise relativa às propostas da UNESCO sobre ensino das artes, haja vista a repercussão que tiveram – e têm – no âmbito das políticas públicas e nas formas de financiamento da educação brasileira.

² À época da implantação da educação artística não existiam mais de 30 cursos superiores nas diversas áreas, quase todos em âmbito de bacharelado, sendo a maioria de artes plásticas; hoje, há cerca de 500 cursos superiores.

³ No Maranhão, as diretrizes curriculares em vigor estabelecem duas horas semanais para a área de arte, da 5ª a 8ª série do ensino fundamental; em nível médio, apesar de ser recomendada apenas uma aula semanal no primeiro ano letivo, há uma tendência quanto à ampliação da oferta ao longo das demais séries, inclusive em cursinhos pré-vestibulares, em decorrência da inclusão da área no vestibular da Universidade Federal do Maranhão.

A legislação brasileira e as propostas da UNESCO

Em meados do séc. XX, quando muitas nações tornaram-se autônomas e passaram a garantir constitucionalmente o direito à educação, junto a outras que viviam um processo mais avançado de desenvolvimento mas que ainda não haviam conseguido ampliar as oportunidades educacionais, a UNESCO recomendou a inserção das artes no currículo da escola básica, o que influenciou decisivamente a história da educação mundial. O estudo de POVEDA (1995) registra como se processou a inclusão progressiva da arte no ensino escolar espanhol, ao passo em que há trabalhos evidenciando situações semelhantes em países latino-americanos, caribenhos e africanos (UNESCO, 2002).⁴

Até então, no Brasil, a arte penetrava na escola através de atividades ligadas ao desenho geométrico, trabalhos manuais e canto orfeônico, sendo que o teatro e a dança tinham importância menor. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1961), inseriram-se no currículo da escola fundamental as práticas educativas, nas quais constava a arte dramática. O passo seguinte foi a obrigatoriedade da educação artística (1971), impulsionando o ensino das artes cênicas em todos os níveis da escolaridade, princípio este reafirmado na LDBEN (1996): "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (art. 26, § 2º).

Observe-se que há relação entre esses fatos históricos e as proposições dos organismos internacionais de incentivo à educação e cultura, veiculadas através de colóquios e periódicos. A título de exemplo, vejam-se as aproximações conceituais entre as propostas publicadas na revista *Correio da Unesco* e os programas de incentivo à integração da cultura popular ao contexto da escola, como o PRODIARTE e o Projeto Interação, desenvolvidos pelo MEC entre os anos 1970-80. Para tornar mais explícita essa argumentação, busca-se analisar,

⁴ Data de 1956 a orientação da UNESCO quanto a inclusão das artes no currículo da educação básica dos países membros.

agora, o *Encontro de Especialistas de Educação Artística da América Latina e Caribe*, realizado pela UNESCO em 2001. Os relatórios apresentados pelos *experts* tinham o propósito de descrever a situação e as perspectivas da arte na escolarização dos países representados,⁵ e considerando-se que a maioria destes possuía currículos nacionais estruturados, foi dada ênfase à discussão específica de cada área: teatro, dança, música e artes visuais. É importante ressaltar uma das conclusões aprovadas na plenária final e a semelhança com as diretrizes que regem a educação escolar brasileira na atualidade:

[...] a área de teatro é importante para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica de crianças, jovens e adultos, sendo também uma forma de abrir as portas da escola para a entrada dos valores da comunidade e suas tradições artísticas e culturais. A ponte entre a sala de aula e instituições comunitárias artísticas e culturais cria relações entre crianças, artistas e produtores culturais. A UNESCO se propõe incentivar a promoção de um ensino/aprendizagem em arte e teatro visando ao desenvolvimento da criatividade das crianças, jovens e adultos, e à apreciação de bens artísticos e culturais (UNESCO, 2002, s/p).

As recomendações atinentes à educação básica referem-se ao teatro como “área de aquisição e construção de conhecimento na escola”⁶ que deve estar presente no currículo com a “mesma importância que as outras áreas de conhecimento”, tendo as seguintes características: i) na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental o teatro “deveria ser parte da área de conhecimento denominada arte, ao lado da dança, da música e das artes visuais, dentro de um programa integrado e interdisciplinar”; ii) na última metade do ensino fundamental e no ensino médio, “o teatro deveria ser considerado como uma disciplina autônoma”. É interessante observar que mesmo sendo fruto de uma discussão multicultural, uma vez que participaram do GT-Teatro representantes da Finlândia, Canadá, Jamaica, Peru e Brasil, há similaridade entre as conclusões do encontro da UNESCO e a orientação dos PCN, inclusive naquilo que diz respeito às atividades extracurriculares.

⁵ O encontro contou com a participação de representantes da Argentina, Barbados, Brasil, Chile, Cuba, Jamaica, México, Peru e Venezuela, consultores da Finlândia, Canadá e Inglaterra, além do pessoal da UNESCO.

⁶ A partir de agora, todos os trechos entre aspas nesta seção referem-se a transcrições do documento elaborado pelo GT-Teatro (UNESCO, 2002).

No documento elaborado pelo GT-Teatro foram previstos dois modelos de formação de professores, sendo um “com caráter generalista, voltado para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, e outro de especialização destinado para as últimas séries do ensino fundamental e ensino médio”, tal como ocorre nas universidades brasileiras. As características da formação de professores pleiteadas são as seguintes: i) para a formação inicial de generalistas, a área de teatro “deve compor o currículo em conjunto com as outras linguagens artísticas, reservando-se um mínimo de sessenta horas para cada uma delas”; ii) para os professores leigos⁷ que atuam na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental é prevista a fundamentação em cada uma das linguagens artísticas, através de cursos equivalentes; iii) a formação em serviço deveria incluir oficinas, conferências e seminários “ministrados por professores especialistas e artistas de teatro”, bem como a inclusão de programas culturais. Não houve menção específica quanto à formação de professores especialistas em teatro, mas as discussões enfatizaram a necessidade de articulação entre as diversas áreas do saber.

O documento da UNESCO recomenda, finalmente, a adoção de estratégias para implementação do teatro no currículo – tais como participação de pais e membros da comunidade com habilidades em teatro, inclusão de políticas culturais integradas às atividades das escolas, universidades, conservatórios, museus etc. – com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso aos bens culturais, fazendo indicações, também, quanto a estruturação do currículo e experimentação de propostas metodológicas contemporâneas.

Cabe agora tecer alguns comentários acerca das implicações dos avanços conseguidos pela área de teatro junto à educação escolar brasileira. Um dos primeiros desafios a ser enfrentado trata dos desdobramentos da legislação curricular no âmbito dos sistemas de ensino espalhados na vastidão de um país continental, de tal maneira que se promova o desenvolvimento cultural dos alunos na realidade concreta da sala de aula, conforme determina a Constituição. Para

⁷ A recomendação relativa à capacitação de leigos visou adequar-se principalmente à realidade caribenha, onde os artistas de teatro atuam como professores, tal como prevalece na França e em

isso, há de se dar condições para que a tarefa da formação de professores seja implementada com vigor, através de projetos pedagógicos consistentes. Poderiam ser listados inúmeros obstáculos que impedem o pleno desenvolvimento do ensino da arte e particularmente do teatro – os quais deverão ser suplantados a médio e longo prazo –, pauta na qual incluem-se problemas gerais do sistema educacional, a saber: turmas abarrotadas de alunos, espaço físico inadequado, tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas, má qualidade do material didático, diálogo truncado e falta de parcerias, inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional, mentalidade servil e avessa à ousadia, baixa remuneração dos trabalhadores da educação.

Contudo, a par das dificuldades, existem instrumentos que podem ser utilizados para a transformação da realidade, e sua apropriação implica na criação de possibilidades de construção do futuro. Com base neles, pode-se almejar a mudança que se pretende para a educação básica e superior, tal como atesta o depoimento abaixo, sobre as ressonâncias do documento da UNESCO no Peru:

[...] Esto ha tenido repercusión en mi país, porque estamos formando la Comisión Nacional de Educación Artística con apoyo del Ministerio de Educación. El Ministro de Educación quiere que el arte sea un área de la estructura curricular e para ello vamos a trabajar con las escuelas que forman profesores de arte. Esta es la primera vez que sucede algo así en nuestro país. Espero que llegue todo a buen término y se inicie una nueva etapa en la educación artística. Seguiré trabajando para ello (GALVAN, 2002).

Como se vê, apesar das diferenças regionais, há uma certa similaridade entre os caminhos trilhados por nações em estágios de desenvolvimento semelhantes, fazendo-se necessário empreender estudos comparados em articulação a avaliações internas, para que se possa entender, com maior clareza, as transformações que se operam na realidade da educação brasileira no âmbito do ensino do teatro.⁸

A dimensão teórico-metodológica do problema

muitos outros países.

⁸ No Portal da Unesco - Lea International / Education And Art há farto material acerca do assunto tratado acima, elucidativos acerca do ensino das artes em vários países.

Ao resumir a(s) história(s) do florescimento do ensino das artes – e particularmente do teatro – no amplo espectro cultural que compõe a identidade nacional, verifica-se que panorama da pesquisa, por exemplo, a arte se constituía numa área incipiente, quase inexistente no cadastro dos órgãos de fomento. Entretanto, nas duas últimas décadas, através de um debate empreendido nas universidades e em entidades como a Federação de Arte-Educadores do Brasil e a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Artes Cênicas, buscou-se organizar os princípios inerentes à investigação em artes, visando à formulação de paradigmas que favorecessem o seu florescimento, ao tempo em que se ensaiava a sistematização de procedimentos que, a rigor, deveriam libertar-se do cientificismo inerente às ciências exatas (ZAMBONI, 1997).

Junto a outras razões históricas, a função instrumental atribuída à arte na educação desvela o motivo pelo qual as escolas, através dos dirigentes e até mesmo dos seus usuários diretos, destratam o ensino da arte. Ainda hoje, há quem a conceba somente como forma de *conhecimento direto* sobre a natureza, que não faz uso do *raciocínio discursivo*, que surge da percepção e da contemplação enquanto *dom nato* ou divino, possivelmente engendrado na *inspiração instantânea*. Entretanto, sabe-se da existência de uma racionalidade implícita no fazer artístico evidenciada nos bens culturais legados pelos antepassados, em termos de obras, críticas, teorias, técnicas, instrumentos e procedimentos.

Como assegura Jacob Bronowski (1983, p. 81), não se conhece nenhuma cultura, “por mais primitiva que seja em relação aos nossos padrões [...] que não pratique e cultue as formas da arte”. Entretanto, mesmo num momento em que o discurso oficial a reconhece como área de conhecimento curricular, ainda não é habitual pensá-la como forma de produção, apreciação, expressão e comunicação de sentidos, conforme vem sendo discutido ao longo deste texto.

Concluindo a argumentação dos parágrafos precedentes, pode-se dizer que a cena da arte na educação alterou-se progressivamente – mas não de maneira substancial –, fazendo emergir certas conquistas importantes no último decênio, a

saber: i) a legislação curricular foi aperfeiçoada em todos os níveis da educação nacional⁹; ii) os cursos universitários atualizaram seus projetos pedagógicos ou estão adotando essa estratégia; iii) há entidades representativas da produção intelectual atuantes em todas as linguagens; iv) multiplicaram-se os concursos e as oportunidades no mercado de trabalho; v) mudou o panorama editorial em termos quantitativos e qualitativos; vi) a pesquisa floresceu graças à atuação dos cursos de pós-graduação.¹⁰

A produção tornada pública ultimamente nos congressos, livros e revistas especializadas sobre a temática da formação de professores em artes é bastante favorável em muitas vertentes, contudo pouco explorada em outras. Os cursos de licenciatura, por exemplo, carecem de referências sobre metodologia de ensino, entendendo-se como tal os procedimentos de investigação didática que focalizam os fundamentos do *aprender a ensinar*, considerando, também, as formas de aplicação de teorias e metodologias numa perspectiva concreta. Isso aparece claramente no discurso de alunos e ex-alunos da UFMA que exercem o magistério nas escolas de São Luís, bem como na opinião de outros professores entrevistados numa das pesquisas desenvolvidas pelo *Grupo de Pesquisa Pedagogias do Teatro e Ação Cultural*¹¹, indicando hiatos no estudo dos princípios da didática da arte, especificamente em relação aos métodos pedagógicos, formas de organização do ensino, uso e aplicação de técnicas e recursos, controle das situações de aprendizagem, dentre outras categorias.

⁹ É importante lembrar que as novas orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2005) explicitam algumas *recomendações prioritárias* quanto à organização do programa de arte na escola, como parte de uma agenda afirmativa, a saber: i) o princípio da especificidade das linguagens artísticas pressupõe a superação da prática polivalente que marcou a experiência da Educação Artística; ii) o ensino do Teatro, da Música, da Dança, das Artes Visuais e de suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas; iii) as aulas devem ter a duração mínima de duas horas semanais; iv) ênfase na importância da formação docente em arte.

¹⁰ Uma navegação no portal do CNPq resultou numa lista numerosa de grupos de pesquisa em todo o Brasil, cadastrados na plataforma LATTES, cujos trabalhos tratam de temas bem variados, quer em áreas isoladas da arte ou enfocadas de maneira interdisciplinar (informação capturada em 15/10/2002). Ademais, pode-se dizer, com base nas informações veiculadas por Ana Mae Barbosa em seus últimos livros, que a produção nacional tem se expandido e articulado-se à dos parâmetros internacionais da pesquisa em arte.

¹¹ Reúne alunos e professores do Departamento de Artes da UFMA e está vinculado ao sistema LATTES/CNPq.

Nada mais proveitoso, então, que discutir questões situadas historicamente mas que ainda não encontraram a arena adequada, pelo menos até o momento. Este é um desafio alentador, sobretudo num momento em que a área de *pedagogia do teatro e teatro na educação* – conforme delimitação especificada no âmbito da ABRACE – vem vislumbrando um crescimento vertiginoso em decorrência do aumento de vagas de alunos e professores nos cursos superiores de graduação e pós-graduação, das múltiplas contribuições advindas da pesquisa e do número expressivo de professores que atuam na educação básica e que utilizam esse manancial de informações, ressignificando-o e fornecendo novos parâmetros de análise.

Referências bibliográficas

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

BORNHEIM, Gerd. *Estudos sobre teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRONOWSKI, Jacob. *Arte e conhecimento*. Lisboa: Edições 70, 1983, p. 81.

GALVAN, Liliana. *Idea latinoamérica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <anpsant@yahoo.com>. 09 abr. 2002.

ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002, p. 51.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá. Scientific report on drama/theatre. In: *Regional conference on arts education at school level in Latin America and the Caribbean*. [S/l]. Disponível em <http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/latam.shtml>. Acesso em: 21 mai. 2002.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, pp. 291-293.

POVEDA, Lola. *Ser o no ser: reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea, 1995.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores*. São Luís: Edufma, 2000.

UNESCO. *Regional conference on arts education at school level in Latin America and the Caribbean*. [S/l]. Disponível em <http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/latam.shtml>. Acesso em: 21 mai. 2002.

ZAMBONI, Sívio. *A pesquisa em arte*. São Paulo: Cortez, 1997, capítulos I e II

Pragmatismo e a Educação Artística (Arte/educação) Contemporânea

Imanol Aguirre

Universidad Publica de Navarra/España

¿Por qué desde el pragmatismo? Imaginando nuevas formas de educación de las artes

Siempre he tratado de mantener cierta distancia con los encasillamientos y con las adscripciones a principios normativos de cualquier tipo. Por eso creo conveniente aclarar que al hablar desde una perspectiva próxima a las ideas desplegadas por el pragmatismo filosófico no lo hago con la intención de divulgar un nuevo credo ni pretendo, por supuesto, inventar un nuevo modelo (uno más) para la educación de las artes.

De hecho lo que me interesa especialmente del pragmatismo, como perspectiva filosófica desde la que abordar los retos de la educación de las artes actual y desde la que repensar una renovación de la misma, es justamente su carácter antinormativo, su posición crítica ante la tiranía del método y su nula pretensión de ser un modelo de explicación de la realidad.

Espero que nadie crea que estamos ante una nueva doctrina en la que encontrar las soluciones a los problemas de la educación artística porque las razones que me han permitido encontrarme con ideas como las de Rorty, Dewey, Shusterman o Greene son completamente contingentes y, como tales, pueden dejar de servir mañana. Lo importante de estos encuentros, y por lo que estoy agradecido a estos autores, es que me han permitido enriquecer la mirada, cambiar mi juego de metáforas, como diría Nietzsche, por otras más útiles y comfortable con mi aquí y ahora. Este cambio de mirada me está permitiendo adentrarme por maneras de entender la educación artística que humildemente creo que pueden aportar un enriquecimiento de la tarea que desde hace años vienen haciendo nuestros colegas.

Varios son las ideas pragmatistas sobre las que creo que se puede armar una atalaya para repensar la educación artística:

1/ El cuestionamiento de lo instituido: Una perspectiva pragmatista empuja a mantenernos alerta ante el conocimiento instituido y a mirar sin miedo al cambio de paradigmas. Dewey y Shusterman nos indican que cada teoría del arte es la respuesta intelectual a unas determinadas condiciones socio-culturales y a las perplejidades diarias, invitándonos a que soltemos amarras conceptuales y vayamos en busca de la teoría del arte que corresponde a nuestro tiempo.

2/ La imposibilidad de la verdad: Una visión como la del pragmatismo, en tanto que se aleja de toda pretensión de alcanzar una verdad última que lo explique todo, proporciona un cierto relajamiento a nuestra tarea como educadores e investigadores, haciendo posible que nos aceptemos a nosotros mismos como constructor de discurso, como enredador de ideas y experiencias, más que como transmisor de certezas, de esas certezas que casi siempre chocan con las realidades.

3/ El uso de la dialéctica como forma de construcción del conocimiento: El valor que el pragmatismo concede a las formas menos prescriptivas de expresión del conocimiento, como es por ejemplo la ironía, nos permite situar nuestra acción educativa en una posición mucho muy cercana a la de los modos de operar y reflexionar en las artes,

haciendo posible así una mayor familiaridad conceptual y metodológica con el objeto de nuestro trabajo.

4/ La idea del arte como experiencia: Finalmente la propuesta deweyana de concebir el arte como experiencia nos proporciona, a mi entender, la visión más adecuada para acomodar la naturaleza claramente “esquizoide” del gusto, las prácticas culturales y la experiencia estética de la mayor parte de quienes nos dedicamos a la educación artística. De hecho uno de los dilemas principales en educación artística, el de la elección del objeto de estudio, procede de la naturaleza fragmentada de nuestra experiencia estética, ya que por un lado convivimos y disfrutamos de formas culturales muy alejadas de los cánones prescritos para el arte culto mientras que, por otra parte, en tanto profesores, hemos sido formado en el aprecio por las formas estéticas de la aristocracia culturalmente más refinada.

Vemos ahora, de forma más detallada. cómo pueden ayudarnos este tipo de ideas a reformular nuestro discurso y acción en educación de las artes:

Las artes como experiencia y relato abierto

Para empezar, es preciso despojar al arte y a sus obras de la dimensión trascendental en la que la tradición moderna lo había colocado – lo que Dewey (1934) califica como “*la concepción museística del arte*” o la “*esotérica idea de las Bellas Artes*”. Frente a la tradición académica que concibe los trabajos artísticos como “obras”, las ordena en discursos conclusos, por ejemplo el historicista, y fija sus significados (Barthes, 1971), creo que es más adecuado concebir los productos artísticos como relatos abiertos a la investigación creativa. Propongo que nos acerquemos a la obra de arte, no como a un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencia generador de infinitud de interpretaciones, porque la esencia y el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos o usados.

Concebir las obras de arte como relatos abiertos supone:

1/ Neutralizar su carácter elitista (Greene, 2005) viviéndolas como ejemplificaciones de experiencia estética que han alcanzado un grado de consenso social que las ha hecho ser comúnmente aceptadas. En esto Shusterman (1992) coincide con Dewey (1934) cuando afirma que la experiencia estética reside en las cosas como posibilidad y que el arte da forma intencionalmente desarrollada a esa posibilidad para que se materialice de manera clarificada, coherente, ‘apasionada’ y singular.

2/ Experimentarlas en su rol histórico y cultural, más que como objetos aislados, aceptando que los significados pueden cambiar con el cambio de las prácticas y las realidades que condicionan nuestra experiencia (Dewey, 1934, Geertz, 1983, Barthes, 1971).

Comparto con Rorty la idea de que todas las prácticas culturales, que en la historia han pretendido ser producto de un avance de la lógica y la razón, pueden ser repensadas como “*distinciones entre conjuntos de prácticas de existencia contingente o estrategias empleadas en el seno de tales prácticas*” (Rorty, 1989:101). Esto conlleva, de paso, reescribir la propia historia del arte, que dejaría de ser concebida como una sucesión de momentos ordenados por estilos, cerrados y con una lógica racional de progresión, para ser vista como una sucesión de juegos metafóricos que aparecen y desaparecen en función de contingencias históricas y culturales.

3/ Comprenderlas en términos de experiencias vividas (Dewey, 1934), tratándolas como tejidos de creencias y deseos. De modo que la obra de arte no hace sino desarrollar y acentuar lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos diariamente.

Resulta especialmente interesante esta visión de Dewey porque nos permite establecer que nuestra tarea como educadores consistirá en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia –las obras de arte– y los acontecimientos que constituyen la experiencia cotidiana.

Efectivamente, concebir las prácticas artísticas desde este punto de vista y recuperar, con ello, la continuidad de la experiencia estética con otros procesos vitales tiene, además, consecuencias que afectan a nuestras concepciones educativas. Para Dewey reclamar esta continuidad entre la experiencia estética y la vida es una forma de romper la *“concepción compartimental de las bellas artes”*. Con ello, según Shusterman, Dewey *“no sólo socava las dicotomías arte/ciencia y arte/vida, sino que insiste también en la continuidad fundamental de un conjunto de nociones binarias y distinciones genéricas tradicionales, cuya oposición y contraste largamente asumida han estructurado gran parte de la filosofía estética: forma/contenido, bellas artes/artesanía, cultura elevada/cultura popular, artes espaciales/artes temporales, artista/espectador, por nombrar sólo algunas”* (Greene, 2005).

El debate sobre el campo de estudio: Artes canónicas, cultura visual, artes populares.

Uno de los aspectos especialmente interesantes que las concepciones estéticas reseñadas pueden aportar a nuestra tarea como educadores es que nos empujan a promover la restauración de la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia –es decir, las obras de arte– y los acontecimientos que constituyen la experiencia cotidiana, rotos por la estética de la modernidad.

Es justamente en este terreno en el que podemos encontrar los fundamentos de la respuesta a uno de los dilemas más intensos de la educación de las artes actual: el de la delimitación del campo de estudio.

Efectivamente, buscar la continuidad de la experiencia estética con otros procesos vitales trae como consecuencia que nos veamos gratamente empujados a ampliar nuestro campo de estudio hacia todos los artefactos generadores de tal tipo de experiencia, provengan éstos de las bellas artes, de las artes populares o de la denominada cultura visual.

El diálogo con la cultura visual

A mi juicio, ésta que acabo de exponer es la principal razón por la que una educación de las artes renovada debe incluir en su estudio la cultura visual.

A diferencia de lo que con frecuencia preconiza cierta educación de las artes de corte postmoderno, no encuentro contradicción entre hacer tal inclusión y propiciar simultáneamente el enredo experiencial de los estudiantes con las formas más tradicionalmente aceptadas de arte.

Los estudios de cultura visual han abierto el foco de los estudiosos de las artes –sean filósofos, historiadores, antropólogos o educadores– hacia formas culturales mucho más vitales para la experiencia estética de la mayor parte de la población contemporánea. En esto, la aportación que están realizando es digna del mayor reconocimiento.

Sin embargo, como dice Shusterman que “*el proyecto pragmatista en la estética no es abolir la institución del arte, sino transformarla*” (Shusterman, 2002:185). Y propone hacerlo en dos sentidos: El primero, tal y como vengo comentando, abriéndolo para que incluya otras formas de producción estética. En segundo lugar, porque “*necesitamos una mayor apertura a los modos como el arte culto puede fomentar una agenda ética y sociopolítica progresista*” (Shusterman, 2002:185).

Es en esta misma dirección en la que vengo señalando desde hace años que es un error presentar el estudio de la cultura visual como un ámbito alternativo y distinto al del estudio de las artes cultas.

Lo que hace del estudio algo alternativo y distinto no es la selección de un nuevo objeto de estudio, sino la mirada que sobre estas formas culturales de la experiencia proyectamos y para esta mirada ninguna forma de arte es desdeñable.

La cuestión relevante para nuestros propósitos como educadores no es si las artes pertenecen o no al universo de la cultura visual, si deben ser estudiadas aparte o juntas como pertenecientes a un mismo universo. Lo que a mi juicio las hermana en el tratamiento educativo que de ellas hacemos no es su carácter sociocultural, que evidentemente es distinto, sino su potencial formativo. Las artes cultas han sido y se siguen usando como instrumento legitimador de determinados idearios hegemónicos y como refuerzo del *statu quo* de una aristocracia cultural. Pero este uso no impide la posibilidad de otros usos distintos y es a eso a lo que se refiere Shusterman cuando afirma que es posible fomentar una agenda ética desde las artes cultas. Resulta curioso verme defendiendo las posibilidades formativas de las artes cultas. He sido criticado a veces por ello, pero coincidido con Shusterman en la idea de que no hay significados y usos perversos intrínsecos al trabajo con las artes cultas, frente a significados y usos educativos emancipadores en el caso del trabajo con la cultura visual. Por eso, creo que es más fructífero el diálogo, la dialéctica, que podemos articular desde la educación en estos campos, que la estrategia del enfrentamiento entre ellos. No son los objetos de estudio los que deben enfrentarse, sino los modelos formativos desde los que se abordan. Artes, cultura visual y otras formas de cultura estética pueden compartir un mismo espacio educativo. El problema no está en el objeto de estudio, sino en el uso que hacemos de él.

Concebidas desde la perspectiva de la experiencia, las imágenes de la cultura visual actual, el legado artístico heredado y las formas más laureadas del arte canónico no son sino respuestas humanas en clave estética a problemas vitales de hoy y de siempre o a contingencias análogas a las que todos vivimos en algún momento. Todas estas formas de manifestación cultural —sean populares, cultas, canónicas o de masas— constituyen diferentes respuestas a análogas necesidades de expresión cultural y experiencia estética, mediatizadas por un entorno que les dota de significado.

Es esto reside, a mi juicio, el peso principal de su interés educativo, ya que dichas respuestas pueden ser usadas como modelos para la revitalización y apertura de las experiencias propias y, de este modo, pueden ser sometidas al análisis crítico y a la desconstrucción de sus relaciones con los entramados de las hegemonías y del poder. El hecho de que algunas formas de expresión cultural ocupen un lugar preeminente en el imaginario de los jóvenes estudiantes o en los sectores más populares de la población también obliga a un educador responsable a ocuparse de ellas, pero no creo que sea, como frecuentemente se dice, la razón principal por la que deba hacerlo.

El diálogo con las artes populares

La estética de Shusterman (2002) da cuenta del fracaso del proyecto modernista por superar la quiebra entre el arte culto y la vida. Proyectos de incorporación de la vida

cotidiana y las expresiones populares a las artes, como los de Picasso, Duchamp, los surrealistas o los performers no sólo no han dado lugar a que se cierre la brecha, sino que han ahondado las diferencias entre los usuarios del arte culto y los del arte popular. Como afirma Shusterman, éstos y otros ensayos han sido absorbidos por el propio sistema, ahondando sin quererlo la separación entre las aristocracias culturales y la población culturalmente dominada y reforzando más su sentido de ignorancia e inferioridad. Continúa Shusterman diciendo que es entonces cuando al arte culto se le opone el arte popular, como elemento configurador de un nuevo suelo desde el que romper esta hegemonía cultural y transformar con ello la concepción de arte que nos ha dominado durante siglos.

Ya tenemos, de este modo, a las artes populares metidas de lleno en el debate de la estética contemporánea. Ahora bien, creo que el análisis de Shusterman es certero pero incompleto, porque a mi entender no da cuenta de la razón del fracaso. Como en el caso de la cultura visual, creo que de nuevo nos encontramos ante la creencia de que cambiar el objeto de estudio o incluir nuevas formas culturales conlleva necesariamente cambiar los usos. Si algo nos ha mostrado la modernidad es la capacidad fagocitadora de las insituciones de lo artístico para incorporar a su seno lo propio y lo contrario. No hay forma de expresión estética que se haya presentado como alternativa que no haya sido incorporada e insitucionalizada. ¿Por qué no habría de ocurrir lo mismo con las artes populares?

A mi juicio, el problema sobre el que hay que alertar, de nuevo, es que si lo que cambiamos es sólo el objeto, pero no la mirada, el arte popular también puede terminar fagocitado por la estética antes aristocrática y ahora burguesa. Este cambio de mirada es especialmente necesario en educación, donde con frecuencia se pretende que una simple sustitución del objeto curricular ya supone un nuevo concepto educativo.

Una vez más, creo que la estética pragmatista puede ayudarnos a cambiar el foco y sacarlo de la atención por el objeto para dirigirlo a la atención por la experiencia que conlleva y propicia. Nuevamente debemos afirmar que el encuentro del arte con la vida (fundamental para que sea educativamente útil) no se deriva de la naturaleza del objeto artístico, sino del uso que de él hagamos.

El debate sobre multiculturalismo en educación de las artes

Acabo de señalar que considerar las obras de arte como generadoras de experiencia estética posibilita acercarse a las desdibujadas fronteras entre las diferentes formas de arte y cultura de una manera distinta y más enriquecedora, que la basada en los criterios taxonómicos tradicionales. Algo parecido ocurre cuando abordamos el fenómeno de la multiculturalidad desde la perspectiva de imaginar el arte como sistema cultural y como experiencia estética.

El pensamiento de Geertz (1983) nos muestra que lo interesante del hecho cultural no es tanto su carácter prescriptivo, definidor de un modo de vida, sino la constante interacción sistémica con todos los ámbitos simbólicos que lo conforman, provengan éstos del interior de sus protagonistas o de la incorporación de elementos de aquellos contextos culturales y simbólicos con cuyos significados no estamos familiarizados. Adoptar esta perspectiva supone, por ello, aceptar que queden desdibujadas también las fronteras en torno a las que se suelen organizar las propuestas de educación multicultural.

Desde la perspectiva que estoy desarrollando no podemos decir que haya culturas cerradas, sino sistemas en permanente y fluida interacción, en los que se entrecruzan imaginarios, generando constantemente nuevos significados y regenerando incesantemente las relaciones.

Lo que resulta interesante de adoptar este punto de vista es que no son las fronteras entre culturas, sino las transgresiones de las mismas, es decir las resignificaciones, lo que deberíamos convertir en el eje del estudio. Todo es cuestión de cambiar de lugar el foco y creo que en educación –también en educación de las artes– poner el foco en las construcciones de sentido, en los usos, más que en los valores o rasgos culturales, nos coloca en mucha mejor disposición de abordar fenómenos culturalmente tan complejos como los que vivimos en prácticamente todas las sociedades del mundo. Desde un punto de vista educativo, de nada sirve prestar atención a las esencias culturales, mientras que los usos están constantemente resignificándolas.

En mi trabajo doctoral sobre arte vasco e identidad cultural pude rastrear cómo se fue constituyendo en el imaginario colectivo la identidad etnicista vasca y, sobre todo, pude detectar claramente quiénes aportaban los mimbres para tejer esa trama. Es por eso que cuando se me presenta alguna situación educativa en la que es preciso usar definiciones identitarias o significados culturales no puedo evitar preguntarme por la autoría de tales definiciones y significados. Creo que es bueno que desde las propuestas multiculturalistas en educación no se pierda de vista nunca la pregunta sobre la procedencia de los valores que se suelen presentar como esenciales o característicos de una cultura, así como sobre la posición que ocupan sus defensores en el juego de las hegemonías sociales, políticas y económicas presentes en dichos entornos culturales. Para explicar mejor esto pondré sólo un ejemplo, aunque espero que suficientemente significativo.

Una de las autoras que con mayor autoridad y buen juicio ha abordado la cuestión de la multiculturalidad en el campo de las artes y la educación es sin duda Jacqueline Chanda (2004). En un trabajo titulado “*Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural*” la célebre educadora norteamericana se lamenta de la inadecuada manera en la que la educación de las artes de su país ha incorporado elementos de otros contextos culturales, especialmente africanos, en sus estudios de arte. En concreto se refiere a cierta incapacidad de algunos de sus colegas para ver al “otro” y a sus productos artísticos desde su propio contexto de origen.

Conuerdo con Chanda en su rechazo a que estos artefacto o eventos artísticos sean analizados sin realizar una aproximación a los contextos en los que se han producido, pero mi perplejidad aparece cuando Chanda vincula la legitimidad de cualquier interpretación sobre ellos con los significados culturales de dichos contextos: “*Es necesario contemplar el objeto con los ojos del otro, y sentir el deseo de comprender sus sistemas de creencias y sus formas de pensar (.../...)Desafortunadamente, por lo general, contemplamos las obras de arte con los ojos de la cultura dominante, porque en principio estamos condicionados para pensar desde una perspectiva normativa. Las descripciones y las interpretaciones de un objeto artístico visto con los ojos de alguien que no está familiarizado con la cultura de la que el objeto procede reflejarán únicamente los conceptos filosóficos, los ideales y la historia de esta persona, no los de la cultura que se está estudiando. Una estatua ikenga creada por el pueblo Igbo en Nigeria puede experimentarse de diferentes maneras dependiendo de si uno mismo es Igbo, o bien un etnógrafo británico del siglo XIX*”.(Chanda, 2004:3)

No es difícil estar de acuerdo con algunas de las afirmaciones que acabo de citar, pero su planteamiento me causa perplejidad porque hay, a mi juicio, por lo menos dos cuestiones que se le escapan a la educadora norteamericana:

La primera es que la propia consideración de muchos de estos artefactos como arte ya es una forma de resignificación propia de modos culturales distintos, la mayor parte de las veces, a los del entorno en el que dichos artefactos se produjeron.

La segunda es que cuando hablamos de “los ojos del otro” o cualquier otro término equivalente, referido a otros contextos culturales diferentes al propio, no estamos sometiendo a crítica el juego de legitimación de las distintas voces que sin duda se da en aquella comunidad de la que tales artefactos proceden. Ella distingue entre un Igbo y un etnógrafo del XIX, pero no queda claro que distinga entre los distintos Igbo, porque en este punto, cuando nos referimos al otro como sinónimo de otra cultura, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los significados de una cultura? ¿Los de sus dirigentes? ¿los de los expertos? ¿los de los productores? ¿los de sus usuarios? ¿Cuáles son las voces legitimadas de cada cultura y cuáles los mecanismos que las legitiman? Pocas veces se tienen en cuenta este tipo de cuestiones en las propuestas de intervención multiculturalista en educación de las artes, por muy críticas que éstas sean.

Quienes no creemos, al igual que Chanda, en las esencias culturales o en los valores permanentes de la cultura, sino en la constante transformación y resignificación de los mismos por sus usuarios, deberíamos cambiar el foco del problema y desplazarlo desde la idea de permanencia cultural hacia la de interacción dinámica de los significados. Lo que nos interesan son las transformaciones de sentido y sus razones, los juegos de poder y hegemonías que perpetúan o transgreden. Es por eso que digo que las fronteras interculturales quedan desdibujadas, porque al enfocar sobre este juego nos damos cuenta de que los cambios de sentido no se producen necesariamente en la proximidad de las fronteras tradicionales entre las culturas, si tal cosa existiera, sino que se da con igual intensidad tanto dentro de dichas fronteras como en su contacto con lo que está fuera de ellas. La propia Jacqueline Chanda se describe a sí misma como “*un producto al menos de tres culturas —la cultura norteamericana, en general, la cultura afroamericana y la cultura india.*” (Chanda, 2004:3) Una triple identidad que le permite a su juicio disponer de varias lentes a través de las cuales observar las obras de arte. Es cierto que esto hace del problema de la multiculturalidad un hecho más complejo, como ella misma afirma, pero esa complejidad no es nada si se compara con la resultante de una descripción que supere las tradicionales coordenadas de las clasificaciones etnográficas. Porque además de ser afroamericana o india, Jacqueline Chanda es, por ejemplo, mujer o profesora universitaria, detalles identitarios que pueden tener tanto peso o más en sus experiencias estéticas que los de tipo etnicista que se autoadjudica.

Puede haber quien encuentre en esta perspectiva ciertos rescoldos de algún viejo subjetivismo. Estoy dispuesto a aceptar que haya algo de eso, siempre que consideremos que un sujeto, una persona, es el cruce y el lugar de encuentro de variados contextos simbólicos y culturales o de múltiples biografías, aunque ahora no puedo detenerme a desarrollar mejor esta idea.

En todo caso, lo que sí afirmo es que uno de los principales papeles que podemos otorgar a la educación de las artes centrada en la experiencia es el de posibilitar la escucha de todas las voces (mejor esta expresión que la de escuchar a todas las culturas), incluidas aquellas que las prácticas escolares tradicionales silencian o minimizan. Se trataría de romper, por tanto, las dinámicas escolares tradicionales, que buscan perpetuar los discursos y las relaciones de poder ya establecidas, favoreciendo la presencia curricular de unos individuos (o estratos culturales) en detrimento de otros y perpetuando con ello los discursos y las relaciones de poder.

El debate metodológico: la cuestión de la interpretación

A tal efecto, desde una concepción de las artes como experiencia y relato abierto, que se conjugue con una perspectiva crítica de la educación, pueden articularse diferentes estrategias metodológicas cuyos fundamentos podrían ser, por lo menos, estos tres:

- El enriquecimiento de los resortes de la experiencia estética y vital

- El juego dialéctico y la redescrición ironista
- El reequilibrio entre análisis y emoción mediante la práctica de la “lectura inspirada”.

El enriquecimiento de los resortes de la experiencia estética y vital

Dado que la experiencia estética se genera en los ámbitos más diversos, sean éstos considerados como artísticos o de otro orden cultural, parece conveniente, como ya he indicado, incrementar la familiarización y sensibilidad de los estudiantes ante todas las formas de la expresión artística o estética. Tal familiaridad en el uso posibilitará que sean capaces de encontrar en ellas los discursos ideológicos, sociales y culturales que los configuran, así como los resortes sensibles y narrativos que les dan cuerpo material. En educación de las artes es decisivo, por tanto, generar en torno a los estudiantes un ambiente culturalmente rico y hacer de las artes, como en general de todo el conocimiento, un ámbito donde recrear, poner a prueba y representar experiencias de vida. Se trata, al fin y al cabo, de que los usuarios de arte no vivan como mundos distintos —propios de genios creativos, de diletantes expertos o de pueblos lejanos— aquello que responde a análogos impulsos vitales y a similares necesidades anímicas, ideológicas e, incluso, políticas que las suyas.

El juego dialéctico y la redescrición ironista como fundamento de una nueva acción docente

La metáfora de Richard Rorty sobre la actitud del ironista es una de las que últimamente más fructíferas me está resultando en su capacidad para regenerar mi pensamiento. Rorty describe esta actitud como la práctica consciente y constante de la duda o el descreimiento. Ironista es para Rorty quien, en su tarea de conocer, excluye toda pretensión de hacerse con la verdad. La actitud del ironista en sus relaciones con las descripciones y hechos de la experiencia es la de aceptar que tales descripciones no son relatos emanados directamente desde la realidad, sino juegos de lenguaje sobre la misma. Por eso es corrosivo con los dogmas y practica el juego de la dialéctica en su labor de representar el mundo. El ironista que describe Rorty utiliza la técnica de producir cambios sorpresivos de configuración mediante transiciones de una terminología a otra: “*Su método es la redescrición y no la inferencia (lógica) (.../...) de objetos y acontecimientos en una jerga formada en parte por neologismos con la esperanza de incitar a la gente a que adopte y extienda esa jerga*” (Rorty, 1989:96). Esta forma de pensar o juego dialéctico, es la que Rorty identifica con la crítica literaria que, en consecuencia con sus planteamientos, no consiste en “*explicar el verdadero significado de los libros*”, sino en situar libros en el contexto de otros libros o figuras en el contexto de otras figuras. De tal modo que podemos afirmar que uno de los puntales del método del ironista es la redescrición, convertida de este modo en una suerte de “*crítica cultural*”.

Lo interesante de estas características del ironista rortyano, rápidamente presentadas ahora, es que ofrecen buenos mimbres para tejer un nuevo perfil de educador artístico y para fundamentar de forma más adecuada nuestras prácticas educativas a las distintas circunstancias sociales y culturales.

Entre otras cosas porque partir de una actitud ironista nos lleva a tratar a los literatos, filósofos o artistas plásticos y a sus obras no como canales que nos conducen hacia la verdad, sino como ejemplificaciones o “*abreviaturas de determinados léxicos últimos y de las formas de creencias y deseos típicos de sus usuarios*” (Rorty, 1989:97).

Visto así, el estudio del arte o de la cultura visual debería convertirse en una manera de

trabar conocimiento con personas desconocidas, con experiencias remotas, que nos ayuden a revisar y renovar las nuestras: *“Nada puede servir como crítica de una persona salvo otra persona, o como crítica de una cultura salvo otra cultura alternativa, pues, para nosotros, personas y culturas son léxicos encarnados”*. (Rorty, 1989: 98).

Una educación orientada por estos criterios trataría, por tanto, de propiciar constantemente la emergencia de nuevos juegos de lenguaje y de someterlos a enfrentamiento dialéctico, no porque vaya en busca de uno definitivo, sino porque tal estrategia hace emerger nuevas maneras de ver el mundo y libera la imaginación (Greene, 2005). Para realizar esta labor de enfrentamiento de léxicos o de creación de nuevas jergas, según el método de acción del ironista podríamos recurrir a diversos recursos metódicos como la manipulación del contexto y la redescipción, la desconstrucción, el juego intericónico o cualquier otra estrategia de interpretación, siempre que sean despojadas de su pretensión de alcanzar ninguna verdad fuera de su propio discurso.

Además, la adecuación al ámbito de la educación de las artes de una perspectiva ironista, como la que estoy presentando, nos invita a repensar nuestra idea de interpretación y, sobre todo, de “comprensión” en nuestra acción docente. Desde este punto de vista, comprender las obras de arte no consistiría necesariamente en dar con ningún significado preestablecido, sino en ser capaces de redescrirlas, enredándolas con los resortes estéticos que conforman la experiencia vital de cada uno. El contexto de producción de las obras de arte o de las imágenes puede ser importante para una idea de comprensión que persiga dar cuenta de sus significados fijos y definitivos, pero a mi juicio el contexto personal o social de uso es lo realmente relevante para los educadores artísticos, porque es en este contexto donde las imágenes pueden convertirse en nutrientes de los imaginarios juveniles y en elementos activos en la configuración de su identidad. Dicho en términos rortyanos, lo que los educadores perseguiríamos en nuestra interacción con las obras de arte es redescrirlas en una nueva jerga con la esperanza de que esa jerga pueda extenderse y abrir el camino a nuevas jergas. Es decir, con la esperanza de progresar en el cambio de léxicos que vayan haciendo de nosotros y de nuestro entorno el mejor yo y la mejor sociedad posible.

El reequilibrio entre análisis y emoción mediante la práctica de la lectura inspirada.

Ya hemos visto que tanto Dewey como Rorty ponen el acento sobre la vinculación de la obra de arte con la experiencia vital, considerando que ésta ligazón constituye el destino final de nuestra relación con las artes. Ambos indican claramente que, tras la crítica analítica, ha llegado el momento de dejamos arrastrar sin miedo para “vivirnos” en las obras de arte, para implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente, desarrollando en su plenitud cada experiencia estética.

En consecuencia con esta idea y yendo al terreno concreto de la práctica educativa, considero que las estrategias de comprensión no deben producirse exclusivamente a nivel analítico-cognoscitivo, como suele ser habitual en la perspectiva crítica, sino que deben progresar simultáneamente hacia el nivel emotivo-estético. En la base de la comprensión estética está la facultad humana de participar imaginativamente (de vivir estéticamente) cada uno de los actos de su vida y es en ese ámbito donde el ser humano se prepara para participar y transformar su entorno social porque, como dice Dewey (1934:12) *“la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas de que gozamos todos los días”*

Desde una perspectiva pragmatista, el objetivo final de la comprensión estética sería el enriquecimiento de la experiencia, ante la que el análisis debería pasar a segundo plano. Por ello, resultaría excesivamente pobre una propuesta de educación de las artes cuyo objetivo último fuera buscar la interpretación certera o dar con las claves del significado de las obras de arte; se haga esto atendiendo a la intención del autor, al sentido de la propia obra o a los valores culturales que pudiera tener en el contexto donde originariamente se dotó de sentido.

Esto no significa, sin embargo, que ignore el valor que el análisis de contenido, la desconstrucción o cualquier otra forma de interpretación pueden llegar a tener, como estrategias que aguijonean nuestra imaginación y nos ayudan a llegar más allá de lo que ya sabemos en el acto de la comprensión. La teorización y el análisis crítico pueden, sin duda, ser una eficaz herramienta en educación de las artes para romper el conformismo cultural y para favorecer la comprensión. Pero el análisis no es la comprensión, del mismo modo que la historia de la producción de una obra de arte no es suficiente para explicar la obra de arte ni su significación. El análisis debe servir para situar la obra en un entorno cultural; en ningún caso para sustituir o reproducir la plena experiencia de la obra de arte.

Desde el punto de vista que estoy exponiendo, ver obras de arte (como leer textos literarios o escuchar piezas musicales) no es sólo buscarles un significado, sino verlas a la luz de otras obras de arte, de otros textos, de experiencias pasadas o de las experiencias de otras personas. Esta es la diferencia entre las que Rorty denomina lecturas metódicas —las que saben lo que quieren obtener de la visión de una obra de arte— y las lecturas inspiradas —es decir, aquellas guiadas por el "apetito por la poesía", según feliz expresión de Kermode. Las primeras proyectan el conocimiento del espectador sobre la obra que analiza, las segundas consisten en ponerse ante las obras de arte dispuesto a que le ayuden a uno a querer algo diferente, algo que le impulse a cambiar, mejorar, ampliar o diversificar sus propósitos y así la propia vida.

El debate sobre los propósitos formativos: La creación del sí mismo y la participación solidaria en un “nosotros”

Los fundamentos estéticos, filosóficos y educativos que estoy presentando conllevarían, también, la necesidad de proyectar nuestros objetivos formativos más allá de alfabetización visual, el conocimiento del arte, por profundo que éste sea, o la siempre imprescindible crítica cultural.

Aún sin negar el interés que cada uno de estos objetivos puede tener para orientar la formación de nuestros estudiantes, a mi juicio, el propósito último de la educación de las artes debería consistir en generar competencia, criterio y sensibilidad para hacer uso de las experiencias que vehiculan las artes o la cultura visual. Si algo interesante puede ofrecer la educación de las artes es la oportunidad inmejorable de enriquecer nuestros propios proyectos de vida con las tramas urdidas por otros autores y entrecruzando sus experiencias estéticas con las nuestras. Definir el arte como experiencia tiene el interés de que nos obliga a establecer necesariamente una relación con las producciones estéticas y sus autores, basada exclusivamente en el conocimiento, sea analítico formal o destructivo.

El encuentro con las obras de otros nos puede mover a establecer un tipo de relaciones que contribuyan a satisfacer dos objetivos formativos complementarios y confluyentes: el enriquecimiento de la propia experiencia personal o, como dice Rorty, la "*creación de sí mismo*", por un lado; y la generación de la solidaridad basada en la ampliación del "nosotros"; una forma más democrática que la de la mera aceptación del "otro".

A mi juicio, ambos propósitos definen muy bien la dirección de la senda que la educación de las artes debe tomar para ofrecer alternativas de mejora a los tipos de sociedad y estudiante que hoy tenemos ante nosotros

El valor de las artes en la generación del “yo” se produce en tanto que todo artefacto estético, como he mostrado anteriormente, es susceptible de convertirse en condensado simbólico a través del cual cristalizar sentimientos, configurar valores o ser experimentado estéticamente. Todo objeto, acción o discurso, entre ellos las obras de arte, son susceptibles de aliarse con la biografía de alguien para producir una experiencia, que puede ser estética o no, pero que en todo caso afecta a la creación de sí: *“Todo, desde el sonido de una palabra hasta el contacto con una piel, pasando por el color de las hojas, puede servir, según Freud muestra, para dramatizar o para cristalizar el sentimiento que un ser humano tiene de su propia identidad. Porque toda cosa así puede desempeñar en una vida individual el papel que los filósofos han pensado que podía o, al menos, debía ser desempeñado únicamente por cosas que eran universales, comunes a todos nosotros. Todo ello puede simbolizar la ciega marca que llevan todas nuestras acciones”* (Rorty, 1989: 56-57).

Por eso buscar lo que los artefactos estéticos significan en cada contexto de origen, como proponen algunas pedagogías multiculturalistas, no es sino una de las posibilidades de trabajo que nos ofrecen, porque el hecho de comprenderlas como mediadoras de valores, creencias, deseos y fantasías nos empuja a sacarles mucho más rendimiento educativo que el derivado de su cualidad estética o artística.

Por el contrario, como he dicho antes, es mediante la redescrición de los otros o a través del enredamiento con sus obras, como se produce la edificación del sí mismo: El proceso comienza cuando deseamos saber si hemos de adoptar la imagen de aquellos que nos han sorprendido e iniciamos la respuesta a nuestra pregunta experimentando con los juegos de lenguaje o las metáforas que elaboraron. En el juego con ese nuevo léxico nos redescrimos a nosotros, nuestro pasado, el entorno que nos rodea y comparamos los resultados con otras redescriciones alternativas. Y hacemos todo eso porque tenemos la esperanza de que esas redescriciones continuas hagan del nosotros el mejor yo posible (Rorty, 1989:98). De paso, mientras cultivamos nuestra identidad, nos estamos haciendo sensibles a los léxicos de otros, pertrechándonos de este modo con un bagaje cognoscitivo y sensible que nos ayude a evitar su humillación. Es de este modo como, mediante la redescrición, quedan impresos los léxicos de los otros en nuestro yo. Los “otros” ya no son algo ajeno, alguien a quien comprender o tolerar, sino que son una ampliación del “nosotros”.

El debate sobre el poder performativo del arte y su valor para la reconstrucción social.

Enseñar a comprender las obras de arte, por tanto, no consistiría sólo en desvelar los mecanismos de poder implícitos en las obras y así liberar a los individuos, sino en proporcionar amplia información sobre los criterios, creencias y anhelos ajenos, de forma que su familiaridad con ellos nos ponga en disposición de solidarizarnos con las causas justas. La acción educativa de comprender la cultura estética (la propia y la ajena) debe tener como misión ampliar el espectro del "nosotros", único modo posible de hacer efectiva la solidaridad ante el sufrimiento. Esta es la vía más eficaz para "identificar-nos" con el otro y "hacerlo de los nuestros".

La educación de las artes es idónea, en este sentido, para desarrollar una identidad liviana, contingente, porosa y abierta a aceptar al otro y es eficaz para la transformación

y la reconstrucción social en tanto que este tipo de identificación con el otro nos predispone a ser sensibles ante su humillación.

A mi entender, es de esta forma y no mediante un supuesto ejercicio de acción directa del arte o la educación frente a la desigualdad como creo que la educación de las artes puede contribuir a la reconstrucción social. Es la capacidad del arte para evocar lo contingente e imaginar nuevos léxicos lo que hace posible ampliar nuestra sensibilidad hacia las contingencias del otro y con ello ampliar el nosotros -en lugar de "comprender al otro"-, ampliando de este modo el abanico de lo que consideramos objeto de nuestra solidaridad.

Las experiencias en lo estético no arreglan nada por sí mismas, como no lo hace el arte, pero contribuyen a proporcionar una diversificación y ampliación de las creencias personales y un enriquecimiento de la sensibilidad que, en última instancia y de acuerdo a un paradigma moral basado en la igualdad, el respeto al otro, etc., pueden dar lugar a una mejora de las relaciones sociales, una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él.

Algunas consecuencias

Finalmente me gustaría reseñar que tras esta concepción que estoy sugiriendo existe algo más que un criterio para discriminar los lindes de nuestro campo de estudio o nuestro propósitos formativos, porque cuando decidimos cuál es el ámbito de nuestra acción educativa estamos adoptando un compromiso ético. La fuerte carga ética y estética que acompaña a muchos de los artefactos culturales que consumen hoy nuestros estudiantes, nos empuja a hacer frente a la situación partiendo de allí de donde la experiencia estética está teniendo lugar, es decir de los artefactos y situaciones que la están generando.

Repensarnos como educadores y repensar los ejes de nuestra tarea son los retos más importantes que tenemos por delante. Pero no es una tarea fácil por las propias características del territorio donde debemos desarrollar nuestra acción ni por el peso que todavía tienen en nuestra cultura los viejos imaginarios escolares. Por fortuna creo que una visión desde el pragmatismo nos puede proporcionar los mimbres necesarios para generar nuevos léxicos y nuevas maneras de imaginar la educación y reinventarnos en ella.

Por un lado nos muestra que no es importante tratar de definir si el objeto de estudio de nuestro área de trabajo son las artes visuales o la cultura visual. En realidad, no hay contradicción entre ambos términos, ni entre cultura popular o alta cultura, si se conciben este tipo de artefactos como condensados de experiencia.

Nos permite también evitar la necesidad de imponer unas formas de arte supuestamente refinadas a otras que creemos que no lo son. Una perspectiva de tipo pragmatista nos empuja, por el contrario a buscar el enriquecimiento de la capacidad sensible para vivir estéticamente (y éticamente) como eje de la acción educativa; a afinar en la puesta a punto de una herramienta para el desarrollo personal de los sujetos, es decir de un instrumento útil para mejorar la vida.

Los trabajos de Rorty me han brindado la posibilidad de ensayar una renovación de léxicos y con ello, de imaginario respecto al docente y a las acciones educativas. He ensayado a adaptar el modelo de pensamiento y acción ironista, que Rorty pone de relieve, a este fin y el ensayo ha dado como resultado un tipo de docente muy distinto al que el imaginario actual nos tiene habituados. Lejos de considerar al docente como aquel que sabe todo y tiene como única misión transmitir sus conocimientos, al verlo

desde el prisma del modelo ironista, nos aparece un docente bien distinto: enredador, instigador, abierto a la emergencia y generador de relaciones inéditas.

Este mismo modelo posibilita también imaginar de otro modo las prácticas educativas y sobre todo sus propósitos, no entrados exclusivamente en la adquisición de conocimientos, sino en la preparación para la vida.

Soy consciente de que esta tarea no debería ser exclusivamente asumida por los educadores artísticos, sino que éste debería ser el marco de una acción educativa general. Y soy consciente también de que en tal caso, pudiera suceder que lo que se requiriera de nosotros fuera ocuparnos exclusivamente de las artes visuales. Pero eso no es lo principal, lo principal es no mantener la vieja idea de que lo nuestro es enseñar arte y solo arte. Porque sin una propuesta educativa en la que no esté detrás la formación de personas capaces, competentes o bien equipadas y preparadas para los nuevos mundos que vamos a habitar, que los estudiantes sepan más o menos de arte es igual de irrelevante que el hecho de que sepan mucha álgebra, trigonometría o nombres de artistas del barroco brasileño.

Quizás sea momento de tomar conciencia de que la escuela de hoy, si no abre sus puertas y quiebra sus rutinas, en su papel de cofre inexpugnable de los saberes y viviendo de espaldas a la vida, no es el lugar más apropiado para aumentar la familiaridad de los estudiantes con el legado cultural y mucho menos para hacer que este legado forme parte de su imaginario estético o resulte útil para su experiencia vital.

Referencias:

- AGUIRRE, I. (2000) *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro-UPNA (2ª ed. 2005).
- AGUIRRE, I. (2004) Beyond the understanding of visual culture. A pragmatistic approach to aesthetic education. *International Journal of Art and Design Education*, 23 (3), pp. 256-270.
- AGUIRRE, I. (2006) Hacia un imaginario para el futuro en educación artística en JUAN CARLOS ARAÑÓ et ALTER (ed.) *Actas I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: "Ante el reto social, Cultura y Territorialidad en la investigación en Educación Artística*, Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Bellas Artes.
- BARBOSA, A.M. (2005) *Arte/Educação Contemporânea Consonancias Internacionais* Sao Paulo: Cortez Editora.
- BARTHES, R. (1971) "From work to text", in Stephen Heath (comp) *Image, music, text*. Londres: Fontana Press, 1977, pp.155-164.
- CHANDA, J. (2004). *Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural. El estado de la pedagogía artística multicultural*. II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- DEWEY, J., (1949), *El arte como experiencia*, México: F.C.E.
- DUNCUM, P. (2003), *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*, II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- FERRATER MORA, J. (1991). *Diccionario de Filosofía* (Vol. 2). Barcelona: Círculo de Lectores.
- FREEDMAN, K. (2003), *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York: Teachers College & NAEA.

- GEERTZ, C. (1983). El arte como sistema cultural. En *Conocimiento local, Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós (1994)
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- GREENE, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona. Octaedro.
- RORTY, R. (1989), *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós (1991).
- RORTY, R. (1992), El progreso del pragmatista. In ECO et Al. (1992), *Interpretación, sobreinterpretación*, New York: Cambridge University Press.
- SHUSTERMAN, R. (1992), *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*, Barcelona: Idea Books (2002).
- SULLIVAN, G. (1993) Art-Based Art Education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralist. *Studies in Art Education*, 35 (1), 5-21

REDE IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE/EDUCAÇÃO)

Lucia Gouvêa PIMENTEL (EBA/UFMG)

RESUMO

A Rede Ibero-Americana de Educação Artística (Arte/Educação) é uma iniciativa de um grupo de arte/educadores de diversas nacionalidades, com a intenção de compartilhamento de informações, pesquisas e conversas. As tecnologias de comunicação e informação propiciam a oportunidade de que pessoas de vários lugares do mundo possam interagir e compartilhar informações com vistas à construção de conhecimentos em arte/educação.

PALAVRAS-CHAVE: Rede Ibero-Americana de Educação Artística (Arte/Educação); ação, interação e inter-relação; arte/educação no ciberespaço.

A Rede Ibero-Americana de Educação Artística¹ (Arte/Educação) é uma iniciativa de um grupo de arte/educadores de diversas nacionalidades, com a intenção de compartilhamento de informações, pesquisas e conversas. Foi criada durante o *Congresso Ibero-americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos* em Beja, Portugal, em maio de 2008, a partir da expansão da antiga Rede Ibérica de Educação Artística. Um grupo de trabalho se reuniu durante dois dias para definir os espaços e âmbitos de atuação, que foram aprovados ao final do Congresso.

Por que uma rede ibero-americana, se já existem redes locais e nacionais? Porque essa é uma das maneiras de nos conectarmos com culturas próximas da nossa, podendo interagir à distância e nos atualizarmos mutuamente, pela facilidade da proximidade das línguas. Porque temos diversidades e similaridades. Encontrar as similaridades para compreender e respeitar as diversidades é ponto-chave para posturas que levem à construção de conhecimentos.

Num mundo em que o poder da informação geralmente determina o poder de decisão, ter acesso à informação é um primeiro passo necessário para que se possa pensar e construir conhecimentos básicos para que se possa, também, pensar o ensino / elaboração de arte contemporânea. E redes são justamente isso: nós e espaços de possibilidades. Não é

¹ *Educação Artística* é o termo usado nos outros países da Iberoamérica e se refere tanto à Arte/Educação, de maneira mais ampla, quanto ao ensino de Arte enquanto disciplina.

necessário desatar os nós para que o espaço aconteça. Pelo contrário; os nós são espaços de encontro e interação, onde os acontecimentos tomam corpo e se desenvolvem, para voltar a ser instigação e início de novos eventos.

As redes podem, ainda, ser consideradas como lugares de resistência. Não no sentido de conservar o que já existe imutavelmente, mas no sentido de preservar um espaço/campo de conhecimento, considerando esse espaço como importante para a contemporaneidade da Arte/Educação.

A construção de conhecimento é resultante da inter-relação e na interação da ação, do pensamento e do ser em um determinado meio, que pode ser natural, familiar, cultural ou social. Não se pode considerar, hoje, o indivíduo personalizado como único. A vida de cada indivíduo acontece numa rede de equipamentos, modos cognitivos humanos, instituições de ensino, sistemas informatizados, jogos, livros etc. A atividade cognitiva não é um privilégio de um sujeito, uma vez que só é possível pensar, contemporaneamente, em um coletivo.

Entende-se como coletivo não necessariamente o comunitário, mas o intercomunicativo, em que vários são os sujeitos interferentes, quer sejam eles identificáveis ou não. As multiplicidades levam forçosamente a que sejam feitos agenciamentos entre os sujeitos interferentes, tanto no universo macro do indivíduo e do social quanto no micro, uma vez que todas as percepções sofrem imposições do contexto circundante, interior e exterior.

O ensinamento/aprendizagem passa a ser, então, promovido de forma não-linear e por exclusão, mas sim de forma rizomática e inclusiva. O avanço das tecnologias de informação e de comunicação de massa propicia que todos os seres estejam ao mesmo tempo no planeta inteiro. Escolher nossos parceiros - sabendo porque estamos privilegiando uns e não outros - é uma decisão também cultural. A mestiçagem virtual² daí decorrente aumenta a potencialidade de agenciamentos, de engendramento de diferenças e de criação de mundos. Aumenta, também, as possibilidades de composições ou séries que podem ser feitas com os grupos sociais, com a produção cultural, com a produção artística e com grupos de estudo e pesquisa.

No conjunto de processos contínuos, novas redes de relações são formadas, fazendo com que o jogo de forças seja constante, onde a singularização e a homogeneização se produzem e reproduzem concomitantemente. Esse fenômeno aponta para a criação de novos modos de

² Termo utilizado por Suely Rolnik em vários de seus trabalhos.

subjetivação, capazes de produzir os modos das relações humanas, suas condutas e seus valores. Se as verdades são múltiplas e, por vezes, conflitantes, cabe a cada estudioso / pesquisador decidir os rumos a serem tomados. Isto favorece a criação de novas teorias e metodologias, o que sempre vem a contribuir para a construção de conhecimento na área.

Assim, pode-se dizer que o ciberespaço é muito mais do que um meio de comunicação ou uma mídia, pois reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias e uma pluralidade de interfaces, permitindo que as informações, tendo como grande vantagem a velocidade, atravessem oceanos, continentes e hemisférios, conectando os indivíduos numa infinita rede de acesso a saberes e de seu registro e possível transmissão.

Uma das principais preocupações das redes de conhecimento é com o nível de comportamento que pode advir desse tipo de interação mediado pela tecnologia a distância. Sabe-se, no entanto, que o ser humano tem tendência a antropomorfizar os objetos tecnológicos - e isso não é diferente com o computador³. Estudos atuais avançam nas questões da busca da tecnologia afetiva, em que a máquina possa ter reações emotivas em relação ao usuário.

E é por esse nível de comportamento possível que se pode pensar, então, no nível de cognição a ser alcançado, tendo em vista o objetivo do funcionamento da Rede. Sabe-se que a interação acontece por motivação, uma vez que as pessoas se inscrevem para participar da Rede e o fazem conforme seus interesses e sua disponibilidade para tal. Sabe-se, também, que a construção de conhecimentos que pode advir dessa interação nem sempre é imediata e nem sempre pode ser atribuída somente à participação na Rede.

Algumas premissas são requeridas para que a participação seja considerada aproveitável. A primeira é a habilidade de explorar as estratégias e alternativas que a Rede oferece. A segunda é o quanto quem utiliza esse espaço oferece para os outros membros, não só na questão de informações fornecidas, mas também em relacionamento pessoal e coletivo com os demais usuários.

Para que isso aconteça a contento, é necessário ter em conta a diferença cultural e de habilidade dos outros usuários, considerando que todas as participações são significativas, independentemente de qual seja seu nível. É importante pensar, ainda, que, em qualquer

³ G. Silverman, PhD; Michael Johns; Ransom Weaver; Kevin O'Brien; Rachel Silverman. *Human Behavior Models for Game-Theoretic Agents: Case of Crowd Tipping*. Pen State: Ackoff Center for Advancement of Systems Approaches (ACASA) / University of Pennsylvania. s/d.

situação e mesmo que seja como companhia, a afetividade é inseparável do conhecimento e do pensamento humano.

Por isso, criou-se um sistema em rede em que não há nível mais fundamental que outros, sendo não-hierárquica e com dinâmica de recursividade rotativa. É uma rede:

- rizomática, móvel, organizada a partir de nós tanto geográficos, como temáticos, por âmbitos etc.
- livre, independente, onde cada espaço de grupo pode funcionar autonomamente.
- que pretende criar instrumentos que recolham as inquietudes, as dinâmicas distintas, diversas, variadas no âmbito da Educação Artística, Arte/Educação, Educação para a cultura visual.

Os locais preferenciais de encontro da Rede são: o espaço do portal (<http://www.rede-educacao-artistica.org/>); uma revista on-line (em construção) e congressos trienais.⁴

A presença física de professores de diferentes nacionalidades e culturas é cada vez menos possível, devido a custos e políticas educacionais restritivas. No entanto, a presença virtual de parceiros de diversas nacionalidades e culturas, como nos trabalhos colaborativos via internet, é cada vez mais possível com o avanço da tecnologia. Acessar esses espaços virtuais e interagir com eles é um dos caminhos para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização da Arte/Educação.

É importante notar que a troca de informações, por si só, não gera conhecimento. É preciso que haja efetiva interação e inter-relação entre sujeitos e informações para que ele possa ser construído.

E por que alguém que já tem conhecimento em arte e já sabe ensiná-la haveria de participar da Rede Ibero-americana de Educação Artística (Arte/Educação)? Justamente porque o conhecimento em arte é dinâmico, se faz e refaz constantemente; não há como dá-lo por terminado e totalmente apreendido. A produção artística se renova e cria novas formas de pensamentos e apresentações, não somente em relação às obras que se apresentam, mas também em toda sua contextualização.

⁴ EÇA, Teresa. Reflexões sobre o Congresso da Rede Ibero Americana, Beja/Portugal, Maio, 2008.

Partindo-se do princípio que todas as sociedades praticam arte e que esta é um elemento determinante da cultura, o intercâmbio das diversas formas de pensar e vivenciar arte e seu ensino é essencial. Nesse sentido, a Rede, como comunidade autônoma, de representação individual e responsabilidade coletiva, poderá, a partir da colaboração de todos os seus membros, em muito contribuir para o avanço das discussões e da qualificação de profissionais de Arte/Educação.

Ressalte-se que ser autônoma não significa ser contra instituições ou organizações estruturadas como tais. Apenas consideramos que, de um jeito ou de outro, cada um de nós já está ligado a uma organização e é do espaço de fora dessa organização que tentaremos vivenciar novas experiências, com outros pares, com outros olhares, com outras premissas epistemológicas, com outras linhas teóricas. E será assim que entraremos, de alguma maneira, em sintonia.

De nada adianta fazermos reivindicações se não estivermos em sintonia sobre nossos desejos, dúvidas e certezas, mesmo que sejam passageiros. Pouco adianta termos desejos, dúvidas e certezas se não pudermos compartilhá-los, até para que possam se modificar, se for o caso. Na Rede nossas possibilidades se ampliam: como resistência, como lugar e como espaço de construção de conhecimentos compartilhados.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19, p. 20 - 28.

EÇA, Teresa. *Reflexões sobre o Congresso da Rede Ibero Americana*, Beja/Portugal, Maio, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. e-pedagogia: o aprendizado de artes visuais na cultura virtual. Congresso Ibero-americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos. Beja, Portugal, maio de 2008.

SILVERMAN, G.; JOHNS, M.; WEAVER, R.; O'BRIEN, K.; SILVERMAN, R. *Human Behavior Models for Game-Theoretic Agents: Case of Crowd Tipping*. Pen State: Ackoff Center for Advancement of Systems Approaches (ACASA) / University of Pennsylvania. s/d.



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

A CONTEMPORANEIDADE DO PROFESSOR DE ARTES NA REGIÃO DO CARIRI CEARENSE

Fábio Tavares da Silva

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

José Eldo Elvis Pinheiro Morais

Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

1. INTRODUÇÃO

De acordo com as investigações realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA, da Escola de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA foi a partir de 2001 que se iniciou o processo de criação das primeiras licenciaturas para a área no estado do Ceará e, por iniciativa da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF, ou seja, uma instituição de ensino superior privada.

No tocante às universidades públicas do estado as primeiras iniciativas foram dadas pela Universidade Federal do Ceará – UFC que a partir de 2006 passou a ofertar a Licenciatura em Música, um desdobramento do Bacharelado já existente nesta instituição. Outro processo de transformação vem ocorrendo na Universidade Estadual do Ceará – UECE que, também, vem em processo de desmembramento do Bacharelado em Música para a oferta da Licenciatura em Educação Musical desde 2006.

Neste sentido, a Universidade Regional do Cariri – URCA por meio do NEPEA e do Pólo URCA/Arte na Escola e em parceria com a Prefeitura do Município de Barbalha uniram forças para que fosse criado em 2006 os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Teatro que iniciaram suas atividades em 2008.

No entanto, nas escolas da região, tanto da rede estadual, municipais e particulares se observa que a maioria dos professores das diversas áreas de conhecimento permanecem

recebendo como complementação de sua carga horária as aulas de artes sem que estes sejam minimamente formados para atender as exigências da área.

O último concurso público para a área de Artes promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará em 2005 exigiu que os candidatos fossem graduados na área, porém a própria Secretaria desconhecia que nesta época não existia professores suficientes licenciados para atender a demanda, o que foi observado e até o momento é um dos problemas enfrentados pelas escolas de educação básica em todo o estado do Ceará.

Para compreender como este fenômeno acontece na prática diária das escolas, optamos pela pesquisa qualitativa pela própria natureza de nosso objeto de pesquisa que surge a partir das contradições existentes na realidade concreta, exigindo uma aproximação a essa realidade considerando-a a luz de uma teoria que seja capaz de explicá-la. Segundo Flick (2004):

“Cada método se fundamenta em uma compreensão específica de seu objeto. No entanto, os métodos qualitativos não se podem considerar independentemente do processo de investigação e do problema em estudo. Estão incrustados especificamente no processo de investigação e se compreendem e descrevem melhor utilizando uma perspectiva de processo” (p. 15).

Por isso, a pesquisa “Mapeando a Formação do Professor de Artes do Triângulo Crajubar” vislumbra exatamente dar respostas aos problemas ainda presentes no contexto do ensino das artes no Brasil e, mais especificamente, na Região do Cariri tendo como foco inicial o Triângulo Crajubar¹.

A delimitação do objeto de pesquisa exigiu a definição da metodologia de trabalho ou metodologia para coleta e análise de dados configurando-se em um Estudo de Caso. Tal afirmação se justifica uma vez que estamos nos propondo a pesquisar um fenômeno específico, ou seja, a formação do professor que atua em um contexto específico, o que caracteriza o estudo de caso.

O estudo de caso dentro da pesquisa qualitativa é o “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes” (STAKE, 1999, p. 11).

O estudo de caso no âmbito da pesquisa qualitativa nos permite trabalhar com algumas estratégias de coleta de dados tais como a entrevista, a análise documental e aplicação de questionários.

2. IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR GRADUADO EM ARTES

¹ O Triângulo Crajubar corresponde as cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha e integram a Região do Cariri cearense.

A pesquisa se justifica por meio das exigências que hoje se vêm fazendo em relação à formação inicial do professor de artes no contexto da contemporaneidade da Arte/Educação brasileira que procurou compreender esta formação inserida na própria história da Arte como disciplina do saber escolar como afirma Goodson (2000) ao considerar que as disciplinas escolares motivaram o aparecimento dos cursos de formação inicial de professores e esse processo se verifica claramente na história das licenciaturas no Brasil.

A questão fundamental é promover um ensino da arte contrário a polivalência por meio da delimitação das linguagens da arte que se convertem em saberes independentes, como saberes específicos, porém que dialogam interdisciplinarmente.

Este movimento tem na área de artes visuais sua primeira expressão no Brasil por meio da sistematização da Proposta Triangular por Ana Mae Barbosa. A Proposta Triangular surge a partir das transformações que se estavam operando no seio da sociedade brasileira e do diálogo com as transformações da arte no contexto da pós-modernidade e do pós-modernismo.

Esta proposição como modelo educativo se caracteriza por sua dimensão cognitiva representada por três componentes: o fazer artístico, a leitura da obra de arte/imagem da cultura visual e a contextualização.

A partir desta proposição se dava início a defesa de uma epistemologia centrada na Arte/Educação como um conhecimento dos modos de ensino e aprendizagem da arte em contextos deliberadamente organizados (DE LA TORRE, 1993) como na escola de educação básica, assim como, na universidade (BARBOSA, 1991).

No entanto, a partir da Proposta Triangular e da epistemologia em Arte/Educação se passou a acumular um conjunto de reflexões que apontam não só para modificar o ensino da arte na escola de educação básica e pela definição de linguagens como, também, pela própria ressignificação e reconceptualização da formação inicial do professor.

Entretanto, as contribuições da pós-modernidade para a arte e seu ensino começam pela compreensão da arte como um conhecimento implicado no mundo rompendo com o isolamento característico da modernidade. Neste sentido, a arte busca conectar-se com o público de forma interdisciplinar e pela exposição de temáticas que se aproximam do cotidiano (ARAÑÓ, 2002). Portanto, a arte é um produto cultural devendo ser entendida no contexto aonde tem origem e recepção (EFLAND, 2003) e que reflete o retorno ao real, ao tempo presente (ARAÑÓ, 2002).

A partir de tais considerações esta pós-modernidade e seus fundamentos estão ressignificando a formação inicial do professor de arte a partir da reconceptualização do conhecimento do professor. Esta começa pela aceitação do professor como pesquisador e que a partir desta perspectiva se recontextualiza a formação inicial (KINCHELOE, 2001), tendo nos pressupostos da pesquisa qualitativa suas principais ferramentas com uma forte inclinação para os estudos etnográficos e semióticos.

Considera que a formação inicial do professor está centrada fundamentalmente na experimentação que se aproxima do pensamento de Dewey e de seu sentido de “experiência reflexiva” promovida pelo pensar como um processo de indagação, de observação das coisas, de pesquisa (DEWEY, 2004).

Parte de uma educação pós-moderna e de uma perspectiva de formação inicial de professores mais crítica e pós-formal e que por intermédio desta formação se desconstrói a concepção de ensino como uma transmissão neutra da verdade (KINCHELOE, 2001). Tem como referencia a desconstrução da forma absolutista de certeza e está atenta para o uso dado a cognição pela educação contemporânea e compreende a educação para o desenvolvimento cognitivo ou emancipatório (KINCHELOE, 2001).

Partindo de Efland (2003) outros elementos estariam ressignificando e reconceptualizando a formação inicial do professor como, por exemplo, o entendimento da arte como forma de produção e reprodução cultural que só se pode entender tendo em conta o contexto e interesse de suas culturas de origem e recepção. Os pós-modernos tentam cancelar a dicotomia entre arte superior e inferior e repudiam o elitismo.

Questiona-se o papel diferenciado dos entendidos em arte e demais aspirantes a um saber exclusivo e/ou privado das artes. A comunidade de artistas profissionais se concebe como um espelho da sociedade, o que inclui, por exemplo, as repercussões culturais do capitalismo e do industrialismo e, ao mesmo tempo, como uma forma de crítica cultural, isto é, respondendo a sociedade na qual está imersa.

A arte contemporânea redescobre o realismo, ainda que contrariamente ao realismo pré-moderno, baseado na natureza, o realismo pós-moderno se origina no estudo da sociedade e da cultura. Um objeto pós-moderno se caracteriza por certo ecletismo e uma beleza dissonante derivada da combinação de motivos ornamentais clássicos e de outros estilos. Esta combinação produz significados ambíguos, às vezes contraditórios, e se denomina “dupla decodificação”.

Os estilos pós-modernos são plurais, inclusive ecléticos, e suscetíveis de múltiplas leituras e interpretações. Os objetos multiculturais são reciclados de diversas maneiras que

refletem suas origens. O ecletismo e a apropriação de elementos históricos respondem a um marcado interesse pela integração do passado e do presente.

Além das influências do pós-modernismo entendido como um fenômeno estético, cultural e intelectual que se manifesta concretamente nos estilos, práticas e formas culturais das artes visuais (HAGREAVES, 1998) a formação do professor também se ressignifica e se reconceptualiza a partir da compreensão de que o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Neste sentido, a Arte/Educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio de inter-relação entre a arte e o público, ou seja, a intermediação entre o objeto arte e o público. Portanto, nem a Arte/Educação como pesquisa dos modos de aprender arte, nem a Arte/Educação como facilitadora entre a arte e o público podem prescindir da inter-relação entre contextualização da arte, leitura da obra de arte e das imagens do cotidiano e do fazer artístico (BARBOSA, 1998). E tudo isso implica a existência na escola de um professor graduado na área de artes e, especificamente, artes visuais.

3. TRÊS PERGUNTAS QUE SE DESDOBRAM NOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

A hipótese que orienta a pesquisa nasce de três perguntas norteadoras e entrelaçadas entre si sobre o fenômeno da formação inicial do professor de arte no Triângulo Crajubar e seus desdobramentos com o ensino e aprendizagem da arte no contexto das escolas de educação básica da rede estadual de ensino.

A primeira pergunta ou indagação gira em torno de quais as exigências impostas pela contemporaneidade para a formação inicial de professores para a educação básica?

Encontrar as respostas exige adentrar na cultura da formação do professor, da cultura da escola que desloca o professor das mais diversas áreas do conhecimento para assumir aulas de artes.

Esta questão encontra vínculos diretos com outro problema que se apresenta sobre a questão: qual a formação dos professores de artes que atuam na educação básica no Triângulo Crajubar? Tal inquietação leva a busca de saber se os professores que ensinam artes nas escolas do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha são ou não formados na área e em caso negativo que implicações representam para a arte/educação brasileira.

Do ponto de vista didático-pedagógico a questão fundamental é responder a seguinte pergunta: que implicações podem existir entre a formação do professor e a alfabetização

visual e estética dos estudantes das redes de ensino estadual dos municípios objeto de investigação.

Estas indagações convergem também para o próprio objetivo geral da pesquisa que é “mapear o professor de artes do Triangulo Crajubar”. Este objetivo dialoga com os objetivos específicos, pois estes pretendem conhecer o tipo de formação (graduação) do professor de artes visuais das escolas estaduais dos municípios do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha; compreender as implicações entre a formação inicial, o ensino da arte (visuais) e a alfabetização visual e estética dos alunos; tornar contemporânea as iniciativas voltadas à formação inicial e continuada para professores de artes no âmbito da alfabetização visual e estética; publicar os resultados da pesquisa como um subsídio para elaboração das políticas de qualificação docente dos municípios envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, por fim, que nossa pesquisa terá alguns resultados bastante interessantes tais como geração de conhecimento sobre a formação dos professores de artes da Região do Cariri com destaque para o Triangulo Crajubar; mapeamento dos professores de artes das cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha; identificação da graduação (licenciatura) e os significados que indica para a formulação de políticas de qualificação docente tanto em âmbito inicial como continuada; possibilidade de uma atenção especial aos problemas que a região enfrenta no trato com os professores que atuam na área de artes e que não estão qualificados para a mesma; fortalecimento da linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA como lócus de produção de conhecimento em arte/educação na URCA; consolidação do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq na URCA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. **arte-educação: conflitos/acertos**, São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

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

BOLÍVAR, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel. **La investigación biográfico**

narrativa en educación: enfoque y metodología, Madrid: La Muralla, 2001.

DE LA TORRE, Saturnino. **Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo**, Madrid: Dykinson, 1993.

DEWEY, John. **Democracia y educación**, Madrid: Morata, 2004.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**, Madrid: Morata, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**, Madrid: Siglo Veintiuno de España, 2003.

GISBERT, Juan Carlos Arañó. **“Cibermodernidad o la educación artística de Pokemon”**. Madrid: Revista Arte, Individuo y Sociedad, 2002, Anejo, pp. 187-194.

GISBERT, Juan Carlos Arañó Y COSTA, Fábio José Rodrigues. **¿De Verdad Necesitamos la Cultura y la Educación?**. Sevilla: mineo, 2005.

GOODSON, Ivor F. (2000): **El Cambio en el Curriculum**, Barcelona: Octaedro, S. L.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**, Madrid: Ediciones Morata, 1998.

KINCHELOE, Joe L. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**, Barcelona: Octaedro, 2001.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**, Madrid: Morata, 1999.

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

**18º CONFAEB - “Arte/Educação Contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes”
Crato, 27 a 30 de Novembro de 2008**

COMUNICAÇÃO

**A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A: ENTRE A REALIDADE E A NECESSIDADE
GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES**

*Maria Betânia e SILVA¹
Ana Maria de Oliveira GALVÃO
Universidade Federal de Minas Gerais*

Resumo: A formação do/a professor/a no decorrer da história do ensino da arte tem se apresentado como um desafio a ser enfrentado. Para tanto, compreender a trajetória dos espaços de formação do/a professor/a, no caso brasileiro, é de fundamental importância. O texto que apresentamos tem como foco principal discutir sobre os espaços e situação da formação do/a professor/a de arte, especificamente, dos anos 60 aos anos 80 do século XX. Os dados apontam para uma defasagem histórica seja quantitativa, seja no que se refere à qualificação específica do/a professor/a e indicam que a ausência da formação extrapola o campo da arte e envolve as diversas áreas de conhecimento. O texto é um recorte de nossa pesquisa de doutorado, em andamento, que busca investigar o processo de constituição, elaboração e organização do saber escolar da arte tendo como campo de pesquisa três escolas públicas da cidade do Recife. A pesquisa se fundamenta na história das disciplinas escolares, do currículo e do cotidiano e algumas das fontes utilizadas são documentos escolares, documentos oficiais, depoimentos orais, fotografias, jornais.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A; ESPAÇOS DE FORMAÇÃO; REGISTROS DE PROFESSORES/AS.

Infraestrutura: Datashow

Como se apresenta o quadro de formação do/a professor/a no decorrer da história do ensino da arte? O/a professor/a que lecionava a disciplina de arte tinha a formação específica na área? Quais os espaços formadores do/a professor/a de arte?

Essas são algumas das questões que tem nos impulsionado a refletir sobre o processo de organização da arte na escola. O texto, que apresentamos, é um recorte de nossa pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo principal investigar a constituição, elaboração e organização do saber escolar da arte. O campo de pesquisa se situa em três escolas públicas da cidade do Recife e o recorte temporal vai dos anos 60 aos anos 80 do século XX. O estudo tem se baseado na história das disciplinas escolares, do currículo e do cotidiano. Algumas das fontes que utilizamos se referem aos livros de ata, planos de curso, planos de aula, manuscritos elaborados pelo/a professor/a, atividades de alunos/as, fotografias, leis, pareceres, depoimentos orais de professores/as, alunos/as e funcionários/as.

¹ Bolsista da CAPES.

No estado de Pernambuco, muitos/as professores/as ainda lecionam arte como complemento de carga horária e sem nenhuma formação específica na área. Essa problemática não é exclusiva da disciplina de arte na escola, mas também de outras disciplinas como pudemos perceber, em nossa prática contemporânea professores que lecionam duas, três disciplinas, sendo, em geral, diferentes de sua área de formação de origem. Vale evidenciar ainda que essa situação e esse percentual não são exclusividade de Pernambuco, pois pesquisas mais recentes² apontam situações aproximadas ou superiores nas diversas regiões do Brasil. Uma realidade bastante complexa que envolve inúmeros questionamentos e apontam a necessidade de investigações que aprofundem essa problemática da formação do/a professor/a na escola brasileira.

Nesse sentido, por que professores/as sem formação na área específica lecionam outras disciplinas? A quantidade de professores/as, no período de nossa pesquisa que vai dos anos 60 aos anos 80, era suficiente para suprir a demanda nas escolas do país?

Observaremos alguns dados para compreender melhor a realidade e a necessidade da formação do/a professor/a na escola brasileira. Desse modo, investigamos algumas estatísticas sobre o registro de professores/as na Diretoria do Ensino Secundário. As tabelas abaixo foram construídas a partir de dados apresentados pelo IBGE³ nos anos de 1959 e 1967 a 1969. Extraímos as disciplinas que tem alguma relação com o ensino de arte e também outras disciplinas com o intuito de observar semelhanças e diferenças quantitativas no quadro da formação do/a professor/a nos períodos apresentados.

Registro de Professores na Diretoria do Ensino Secundário
Certificados Expedidos, segundo as disciplinas didáticas – Brasil – 1959

Especificação	Do Curso Ginasial	Do Curso Colegial
Desenho	283	236

² Por exemplo, no ano de 1997, a UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense) firmou um convênio com a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNIOESC) com o objetivo de disponibilizar o curso de Educação Artística para a sua região de abrangência. Esse convênio objetivava a formação dos/as professores/as que atuavam na rede estadual de educação e a primeira turma formou-se em 2001, mesmo assim, ainda não foi suficiente para a demanda apresentada (GEVAERD; COELHO, 2005). Um outro estudo aponta que no município de Balneário Camboriú (SC) não existia professor específico de Arte para a educação infantil e séries iniciais. As aulas resumiam-se em pintar desenhos mimeografados ou executar trabalhos sobre datas comemorativas. Não existia nas escolas propostas de Arte, apenas um roteiro com atividades que complementaríamos os conteúdos dados nas outras disciplinas. Observe-se que esses dados remontam o período da Escola Nova, primeiras décadas do século XX, portanto, apontam significativas permanências no ensino. A Proposta Curricular, de 5ª a 8ª séries para o ensino de Arte foi elaborada e publicada, somente em 2001 (AMARAL; MARTINS; FALLGATTER, 2005).

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Trabalhos Manuais	1.423	-
Português	237	438
Matemática	405	183
Ciências Naturais	275	-

Fonte: www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1960 - Educação1960aeb-79.1

No ano de 1959 o número de certificados de Desenho ultrapassou o de Português e Ciências Naturais para o curso ginásial e de Matemática para o curso colegial. Já o de Trabalhos Manuais superou todos os outros do curso ginásial.

No período de 1967 a 1969 percebemos a presença de outras especificações de certificados como Desenho Geométrico e História das Artes. Embora tenha havido um aumento de certificados de Desenho, em relação ao ano de 1959 para o curso ginásial, ocorreu uma redução significativa para o curso colegial, pois de 236 o número foi reduzido para 86. Destacamos também o intenso crescimento de Português e Matemática e uma significativa redução das Ciências Naturais. Observe-se ainda que, de 1.423 certificados expedidos em Trabalhos Manuais, a redução chegou ao número de 46 certificados. Significativo, ainda, atentar-se para o número de certificados de História das Artes, 77, que para o ginásial ultrapassou o Desenho Geométrico, os Trabalhos Manuais e as Ciências Naturais, respectivamente 21, 46, 10, como podemos ver logo em seguida.

Esse período se caracterizou, no campo educacional com o tecnicismo e já se encaminhava para o período áureo da ditadura militar⁴, o governo Médici.

Registro de Professores na Diretoria do Ensino Secundário no MEC
Certificados Expedidos, segundo as disciplinas didáticas – Brasil – 1967-1969

Especificação	Do Curso Ginásial	Do Curso Colegial
Desenho	353	86
Desenho Geométrico	21	160
História das Artes	77	81
Trabalhos Manuais	46	-

⁴ Durante o regime militar (1964-1985) o Brasil teve 9 presidentes. 5 com maior tempo de governo e 4 temporários. Do grupo dos 5, com maior tempo de governo, 3 foram gaúchos, 1 cearense e 1 carioca (Costa e Silva, Garrastazu Médici, Ernesto Geisel, Castello Branco, João B. Figueiredo, respectivamente). Do grupo dos 4, temporários, foram 1 paulista, 1 paraibano, 1 carioca, 1 catarinense (Paschoal R. Mazzilli, Aurélio Lyra, Augusto Rademaker, Márcio Melo, respectivamente). Do total 4 do sul, 3 do sudeste, 2 do nordeste.

Português	1.262	1.130
Matemática	1.485	451
Ciências Naturais	10	1

Fonte: www.ibge.gov.br/seculox/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1970 - Educação1970aeb_003

Em 1959 identificamos duas disciplinas relacionadas ao ensino de arte, Desenho e Trabalhos Manuais. Já em 1967 duas outras foram citadas além daquelas, Desenho Geométrico e História das Artes. No ano de 1973, encontramos uma nova nomenclatura dos níveis de ensino estabelecidos pela Reforma Educacional de 1971 e um registro novo: a Iniciação às Artes.

Em 1973, quando a Reforma Educacional já havia acontecido, saiu Trabalhos Manuais e entrou Iniciação às Artes permanecendo Desenho, Desenho Geométrico e História da Arte.

No caso do 1º grau, ensinos primário e secundário anteriores, o número de registros de professores para o Desenho ultrapassou todas as outras disciplinas. A Iniciação às Artes se equiparou com Ciências. Observe-se que não houve registros em Matemática para esse nível de ensino. No 2º grau, o Desenho continuou ultrapassando as outras disciplinas, exceto Matemática. Os números de Desenho Geométrico, História da Arte, Iniciação às Artes e Português se mantiveram iguais tanto no 1º quanto no 2º grau. Porém, em Ciências de 37 registros no 1º grau, no 2º grau encontramos apenas um. Vejamos abaixo.

Registro de Professores nas delegacias regionais do MEC e suas representações por graus de ensino, segundo as disciplinas didáticas – Brasil – 1973

Especificação	1º grau	2º grau
Desenho	201	174
Desenho Geométrico	53	53
História da Arte	46	46
Iniciação às Artes	37	37
Português	75	75
Matemática	-	285
Ciências	37	1

Fonte: www.ibge.gov.br/seculox/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1974 - educaom1974aeb-091

Analisando os números apresentados pelo MEC é notável o quanto era pequeno o quadro de formação de professores/as nessas áreas apresentadas. Se pegarmos a disciplina de Desenho no ginásio, por exemplo, de 1959 até 1973, ou seja, num intervalo de 14 anos, foram computados apenas 837 certificados em todo Brasil. Isso significa que apenas 837 escolas no país possuíam professores/as com a formação específica, isso se pensarmos que todos foram lecionar e ainda que apenas um/a professor/a tenha ido para cada escola. Já no caso das Ciências, no mesmo intervalo de tempo, computamos apenas 322 certificados, embora, num intervalo de tempo de 6 anos, para a História da Arte o número é ainda menor, apenas 123.

Nos anos de 1976 a 1978, quadro subsequente, novas nomenclaturas foram identificadas e apenas 34 diplomas registrados em Educação Artística, 179 em Desenho e surgiram 75 em Educação Musical.

Registro de Diplomas e Certificados no Ministério da Educação e Cultura segundo as habilitações profissionais – Brasil – 1976-1978

Especificação	Total
Desenho	179
Educação Artística	34
Educação Musical	75

Fonte: www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1980 - Educacao1980aeb_31

No Brasil, até o ano de 1973, os lugares de formação acadêmica dos profissionais de arte eram as Escolas de Belas Artes, que formavam os bacharéis. Havia também os Cursos Intensivos de Arte-Educação (CIAE), esses promovidos pelo Movimento Escolinhas de Arte, que eram desenvolvidos apenas no Rio de Janeiro, na Escolinha de Arte do Brasil e também o único curso no país voltado para a formação do/a professor/a de arte. Porém, a Escolinha de Arte não possuía vínculo governamental e os cursos promovidos por ela não podiam ser considerados cursos superiores, entre outros, porque eram cursos temporários e de curta duração.

É significativo ressaltar que o próprio presidente da comissão de relatores do anteprojeto da lei 5692/71, Valmir Chagas, descreveu, no relatório que introduz o Parecer nº540/77⁵(CFE, 1977) que:

⁵Esse parecer refere-se ao tratamento que deve ser dado às novas disciplinas do currículo. Assim, ao enumerar os elementos do art.7º da lei, não os encara nem como “matérias”, nem como “disciplinas”, mas como uma preocupação

... freqüentemente se atribui uma aula semanal à Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística e essa colocação presume o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático, a ser cumprido o mais depressa possível, a fim de que se destinem cargas horárias mais substanciais a outros estudos talvez tidos como mais importantes.

Ele mesmo cita algumas lacunas que levaram as escolas e os profissionais de educação a essa compreensão afirmando que “... a causa está na inexperiência; na falta de questionamentos; na inexistência de recursos humanos devidamente preparados e no número suficiente para atender à demanda”.

A própria lei expressa lacunas no tratamento dado a/o professor/a para a área, deixando aberto o ensino a qualquer profissional. A equipe instituída pelo MEC, quando elaborou os diversos pareceres durante a década de 70, para esclarecimento do tratamento que deveria ser dado à disciplina de Educação Artística, deixou claro ser desnecessário a presença de um/a profissional específico para a área (SILVA, 2004).

Em Pernambuco, além da Escola de Belas Artes, outros lugares desenvolviam ações sistemáticas de orientação, organização e reunião dos/as profissionais envolvidos com o ensino da arte no Estado. Esses lugares foram a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e o Movimento de Cultura Popular (MCP)⁶. Esses lugares nasceram na primeira metade do século XX, exceto o Movimento de Cultura Popular que nasceu nos anos 60. Suas atividades também perpassaram a segunda metade do século, porém, em sua maioria foram encerradas ou reduziram sua intensidade com a ditadura militar.

No estado de Pernambuco, a presença do ensino da arte, no período contemplado da pesquisa, trouxe uma diversidade de lugares e atividades desenvolvidas nesse campo voltadas, especificamente, para a escola há mais de três décadas anteriores a sua obrigatoriedade na legislação educacional. Isso nos ajuda a compreender o caminho percorrido para a constituição do saber da arte na escola e, sobretudo, a observar que as relações, para a compreensão da história de uma disciplina escolar, são muito mais complexas, pois além dos aspectos sociais e culturais, envolvem os políticos e econômicos.

geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola porque são partes constitutivas da educação do homem comum.

⁶ Para um aprofundamento ver Silva (2004).

É importante destacar, porém, que esses espaços formadores do saber artístico, em Pernambuco, passaram a incomodar de forma significativa os meios políticos, pois com o golpe militar, em março de 1964, vários/as profissionais ligados a eles foram perseguidos, afastados, cassados e exilados, e em alguns casos encerraram completamente suas atividades (SILVA, 2004).

De forma mais ampla, observou-se no Brasil, desde a década de 50, um aumento significativo da influência norte-americana⁷ na educação brasileira. Em 1956, por exemplo, foi criado o PABAEE, Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar, com o objetivo de treinar supervisores e professores, produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem utilizados no treinamento de professores para torná-los aptos a executar o currículo (PIMENTEL, 1999). A nova especialização visava, de certo modo, aumentar o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos, de modo a harmonizá-lo com os contextos sócio-econômico e político do país. Desejava-se, cita a autora, um currículo que contribuísse para a coesão social que formasse o cidadão de um mundo em mudança e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente.

Além desses outros espaços de formação para o professor de arte, observamos em nosso estudo os quadros de formação superior para a arte com o objetivo de identificar se os números eram suficientes para suprir a demanda no período estudado. Assim, os cursos de Licenciatura em Educação Artística nasceram, no Brasil, a partir de 1973 compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. O currículo de Licenciatura em Educação Artística pretendia preparar um/a professor/a de arte em apenas dois anos, capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho e dança, tudo ao mesmo tempo, da 1ª a 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 2007).

É relevante refletir como um/a professor/a em apenas dois anos de formação poderia dominar áreas de conhecimento com conteúdos tão diferenciados e lecionar ao mesmo tempo para faixas etárias tão diversificadas?

Em seguida, um quadro construído a partir dos dados do IBGE apresenta os cursos de Artes presentes no Brasil no ano de 1973 e 1979.

⁷ Para um aprofundamento da influência norte-americana no Brasil ver Dreifuss (1986), Reis Filho (1998).

Ensino Superior – Cursos existentes de Artes – Brasil – 1973- 1979

Estado	Universidades		Estab. isolados	
	1973	1979	1973	1979
Acre	-	-	-	-
Amazonas	-	-	-	-
Pará	-	1	-	-
Maranhão	2	2	-	-
Piauí	-	1	-	-
Ceará	-	2	2	-
Rio Grande do Norte	-	2	-	-
Paraíba	-	3	-	-
Pernambuco	4	6	-	-
Alagoas	-	-	-	1
Sergipe	-	-	-	-
Bahia	12	11	2	-
Minas Gerais	10	10	6	6
Espírito Santo	5	1	2	2
Rio de Janeiro	1	21	1	10
Guanabara	13	11	11	93
São Paulo	7	6	40	8
Paraná	-	-	7	3
Santa Catarina	-	23	1	9
Rio Grande do Sul	19	-	11	-
Mato Grosso	-	-	-	-
Goiás	3	5	-	-
Distrito Federal	2	3	-	-
Total	78	108	83	132

Fonte: www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1974 - educacao1974aeb-125_1;
www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1980 - Educacao1980aeb_20

No ano de 1973 nasceram 161 cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística no Brasil. Mesmo assim, identificamos não só a ausência em nove Estados de cursos de Artes nas universidades e nos estabelecimentos isolados como também que o número de cursos nos estabelecimentos isolados era superior ao das universidades, respectivamente, 83 e 78. Destacamos ainda a intensa disparidade do nascimento desses cursos nas regiões brasileiras. Assim, no norte nenhum curso, no nordeste 22 cursos, no sudeste 96, no centro-oeste 5 e no sul 38.

No ano de 1979, houve um crescimento significativo desses cursos, pois no intervalo de seis anos, 30 novos cursos de Artes nasceram nas universidades brasileiras e 49 cursos em estabelecimentos isolados como podemos ver no quadro, ou seja, 79 cursos a mais. Assim, de 161 cursos em 1973 o número passou para 240 cursos em 1979, ou seja, um crescimento cerca de 33% em seis anos.

Em relação ao total de cursos de todas as áreas no Brasil, que eram nas universidades 1.921 cursos e nos estabelecimentos isolados 2.477 cursos, 108 e 132 respectivamente, eram de Artes. O percentual dos cursos de Artes, do total dos cursos nas universidades, representou 5,62%. Do total dos cursos dos estabelecimentos isolados, esse percentual chegou a 5,32%. Na soma total dos cursos superiores existentes no Brasil, nas universidades e nos estabelecimentos isolados, o número chegou a 4.398 cursos no período. Desses, 240 eram de Artes com uma representação de 10,94% do total.

Mesmo com 79 cursos a mais no ano de 1979, ainda era visível a concentração dos mesmos. Por exemplo, a região norte com 1 curso, a região nordeste com 28, a sudeste com 154, a sul com 49 e a centro-oeste com 8.

Observando o quantitativo do registro de diplomas no MEC, nos diferentes cursos do campo da arte, presentes no Anuário Estatístico do Brasil de 1981, encontramos os seguintes dados:

Registro de diplomas no MEC da área de Artes – 1978-1980 – Brasil

Graduação	1978	1979	1980	Total
Dança	11	-	13	24
D. e Plástica	476	383	572	1.431
D. Industrial	67	73	117	257

E. Artística	609	1.564	714	2.887
Música	211	156	152	519
Teatro	4	-	36	40
Total geral	1.378	2.176	1.604	5.158

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1981, v.42, p.1-798.

Esses dados apresentam o número total de registro de diplomas, no período destacado, porém é importante salientar que nem todos esses profissionais, mesmo possuindo uma formação específica na área, foram atuar em sala de aula. O que indica a possível defasagem de profissionais nas escolas não só em número como também em formação específica ainda mais quando observamos o número de estabelecimentos de ensino existentes no Brasil dos anos de 1978 a 1982, indicados logo abaixo. A tabela foi construída com dados de alguns Estados para representar as regiões do Brasil. Os números são do Anuário Estatístico.

Estabelecimentos de ensino de 1º grau segundo as unidades da federação – 1978-1982

UF	1978	1979	1980	1981	1982
Pará	5.279	6.060	6.665	6.460	6.924
Pernambuco	10.211	10.551	12.691	10.496	10.675
São Paulo	18.382	17.389	17.950	18.186	19.051
Rio G do Sul	15.420	15.250	20.398	15.116	15.122
Goiás	6.767	6.387	8.409	5.573	6.484
Brasil	186.009	190.819	224.696	192.661	192.976

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1982, v.43, p.1-904; Coletânea de Estatísticas da Educação, Cultura e Desporto. MEC, p.41.

Diante desses dados, mesmo se os 1.378 diplomados/as, na área de Artes no ano de 1978 tivessem ido atuar em sala de aula, contando apenas um/a deles/as em cada escola, ainda assim 184.631 escolas ficariam sem professores/as de arte, pois nesse ano referido o Brasil possuía 186.009 estabelecimentos escolares. Se somarmos o quantitativo dos anos de 1978 a 1980, ou seja, 5.158 diplomados, pensando se todos/as eles/as tivessem ido atuar em escolas, haveria da mesma forma uma defasagem significativa, pois em 1980 o Brasil contava com 224.696 estabelecimentos de ensino de 1º grau. Assim, 219.538 estabelecimentos ficariam sem professores/as formados/as na área. Vale salientar que esse quadro crítico da ausência de

formação específica do/a professor/a, no caso brasileiro, não se resume apenas a área de Artes, mas perpassa todas as outras áreas de conhecimento.

De acordo com os dados por grau de formação do corpo docente no ensino de 1° grau nos anos de 1980 no Brasil a situação é ainda mais problemática. Os números abaixo se referem ao corpo docente localizado na zona urbana em todas as unidades da federação, não contando, portanto, os da zona rural. Vejamos a seguir.

Corpo docente por grau de formação no ensino de 1° grau – Brasil – 1980

UF	Total	3° Grau		2° Grau		1° Grau	
		Completo	Incompl.	Completo	Incompl.	Completo	Incompl.
RO	2.833	358	93	634	374	265	1.109
AC	1.946	240	202	569	195	228	512
AM	9.163	1.603	951	3.797	192	790	1.830
RR	794	30	15	251	125	102	271
PA	20.162	2.395	1.460	6.622	1.107	2.501	6.077
AP	1.664	104	94	1.348	38	46	34
MA	22.928	1.652	691	9.101	921	2.535	8.028
PI	17.749	1.402	957	7.545	1.832	1.106	4.907
CE	40.254	4.204	2.820	11.947	1.644	1.719	17.920
RN	15.333	1.958	1.915	3.821	3.650	656	3.333
PB	22.432	3.248	2.652	5.144	2.622	2.054	6.712
PE	40.188	10.553	6.888	13.908	1.312	2.125	5.402
AL	11.421	1.990	1.521	3.783	673	735	2.719
SE	7.824	846	1.155	3.331	537	428	1.527
BA	52.773	7.034	1.687	24.415	1.298	4.249	14.090
MG	110.425	27.321	11.415	53.122	2.263	3.424	12.880
ES	17.002	3.305	1.285	9.345	514	1.396	1.157
RJ	85.806	36.639	12.937	33.993	1.068	700	469
SP	185.102	124.438	9.833	38.025	7.099	370	5.337
PR	56.546	20.240	3.820	15.119	7.715	2.747	6.905
SC	28.600	8.083	2.685	12.117	1.527	2.063	2.125

RS	80.298	27.726	17.562	18.407	7.016	6.694	2.893
MS	9.967	3.364	1.606	3.151	617	374	855
MT	9.131	1.583	705	3.872	831	578	1.562
GO	25.325	2.836	1.627	11.313	2.911	1.831	4.807
DF	8.591	3.236	1.472	3.787	87	1	8
Brasil	884.257	296.388	88.048	298.467	48.168	39.717	113.469

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 1979/1980. Brasília: MEC, 1983, v.3, v.5, v.6.

Como podemos perceber os números são muito significativos, pois das 25 unidades da federação, 24 delas não possuíam sequer 50% do seu corpo docente com 3º grau completo e isso nos leva a refletir que a falta de formação específica na área era uma situação generalizada em todo o país, pois os dados apresentados se referem ao quadro geral docente e não divide por áreas de formação. Apenas o estado de São Paulo possuía 67,2% do seu corpo docente com 3º grau completo. Mesmo assim, possuindo o maior número de professores/as no Brasil, 60.664 deles/as não possuíam esse nível de formação. Vale chamar atenção ao total do Brasil que representava apenas 33,5% do seu quadro docente com 3º grau completo de um montante de 884.257 professores/as, ou seja, somente 296.388 possuíam esse nível de formação. Isso significa que 587.869 professores/as não tinham o 3º grau.

Em síntese, a soma total por regiões brasileiras é a seguinte:

Por região	Nº de estab.	Nº de salas	Nº de profs.	Form.c/3º grau completo	Percentual de formação
Norte	11.586	22.554	36.562	4.730	12,9%
Nordeste	93.162	145.079	230.902	32.887	14,2%
Sudeste	48.990	173.461	398.335	191.703	48,1%
Sul	37.484	109.467	165.444	56.049	33,8%
C.Oeste	10.664	29.804	53.014	11.019	20,7%

Esse quadro nos mostra que todas as regiões brasileiras apresentaram um percentual abaixo de 50% de seu quadro total de professores/as com formação em 3º grau completo. Assim, do valor total do Brasil que era 33,5%, de seu quadro docente com formação de 3º grau completo,

ou seja, considerando esse valor como 100% a região norte representou 1,5% desse montante, a nordeste 11%, a sudeste 64,6%, a sul 18,9%, a centro-oeste 3,7%.

Se pensarmos, por exemplo, na quantidade de professores/as de arte necessária para suprir a demanda de salas de aula nas diversas regiões do Brasil, pensando que, em geral, um/a professor/a de arte tem 20 turmas, no mínimo, para cobrir sua carga horária de trabalho, teríamos o seguinte: na região norte seria necessário cerca de 1.127 professores/as de arte; na região nordeste cerca de 7.253 professores/as; na região sudeste cerca de 8.673 professores/as; na região sul cerca de 5.473 e na região centro-oeste cerca de 1.490 professores/as de arte. No montante geral, em todo Brasil, seriam necessários 24.016 professores/as de arte nesse período apresentado dos anos 80. Porém, como vimos anteriormente, o quadro estatístico dos registros de diplomas na área de arte no Brasil, nos anos 80, podemos perceber que somente 5.158 foram registrados no MEC e ainda assim dos cursos de Dança, Desenho e Plástica, Desenho Industrial, Educação Artística, Música e Teatro, ou seja, uma diversidade significativa. Isso se todos tivessem ido lecionar, ainda assim, teria um déficit de 18.858 professores/as só para a área de arte.

Se fizéssemos uma estatística por área de formação nos estabelecimentos, nos Estados e nas regiões, provavelmente, essa estatística seria muito mais alta, porém como extrapola nosso objeto de pesquisa fica a sugestão para outro estudo. Esses dados no ajudam a refletir também sobre a idéia do senso comum, na área de arte, que aponta apenas o/a professor/a que leciona arte com ausência de formação específica na história da educação brasileira.

Com relação aos cursos de Pós-Graduação em Artes, até meados dos anos 80, havia apenas um Mestrado em São Paulo.

Após 28 anos, ou seja, em 2007, esse quadro se modificou com o nascimento de 30 cursos de pós-graduação a mais na área de Artes.

Na avaliação trienal dos cursos de pós-graduação, realizada pela CAPES em 2007, encontramos os seguintes dados:

Programas de Pós-graduação em Artes – Brasil

Denominação	Total
Artes Cênicas	2
Música	11
Artes	7

Artes Visuais	6
Teatro	2
Cultura Visual	1
Dança	1
Ciências da Arte	1

Fonte: www.capes.gov.br

Podemos observar também a estatística dos programas com mestrado e doutorado, por região no Brasil e em quais instituições esses cursos se encontram. Assim, dos 31 programas de pós-graduação em Artes, 18 deles possuem o mestrado, 13 possuem o mestrado e o doutorado. Desses, 20 são realizados em universidades federais, 10 em universidades estaduais e 1 em universidade privada que estão distribuídos nas regiões brasileiras da seguinte forma: na região norte nenhum programa, na região nordeste 5, na sudeste 17, na sul 5 e na centro-oeste 4.

Esses dados, embora atuais e fora do nosso período de estudo, nos ajudam a refletir não só sobre a produção recente de pesquisa que tem se desenvolvido, como também na demanda crescente dos profissionais da área em busca de congregação, socialização de suas experiências e pesquisas com os próprios pares, mas também com o intuito de tornar visível a produção de conhecimento específico da área de arte. E isso ainda, nos leva a observar que as conquistas, perdas e negociações, as mudanças e permanências, os avanços e retrocessos fazem parte das relações sociais que constroem a história e possibilitam a percepção de que inúmeras nuances aparentemente “se escondem”, mas ao investigá-las temos a possibilidade de lançar diferentes olhares na tentativa de problematizar novas temáticas buscando romper com uma escrita descritiva da história.

A nosso ver a problematização é um exercício significativo para a percepção de outros ângulos de vista, de outras formas de entendimento de um objeto de pesquisa que favorece novas significações e amplia não só o já construído, elaborado no passado, como também o que se constrói e elabora no presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Roseli P.; MARTINS, Lílian F.; FALLGATTER, Kettlen V. Uma proposta de currículo em arte: um processo de conquista. In: PILLOTTO, Silvia S. D. (Org.). *Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico*. Joinville: UNIVILLE, 2005, p.85-90.

- BRASIL. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1981, v.42, p.1-798.
- BRASIL. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1982, v.43, p.1-904
- BRASIL. Coletânea de Estatísticas da Educação, Cultura e Desporto. MEC, p.41.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CFE nº540/77 – CE de 1º e 2º graus. Aprovado em 10/02/77 (Processo s/n). Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art.7º da Lei nº5692/71.
- BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Básica 1979/1980. Brasília: MEC, 1983, v.3, v.5, v.6.
- BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1960 - Educação1960aeb-79.1
- BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1970 - Educação1970aeb_003
- BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1974 - educacaom1974aeb-091
- BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1980 - Educacao1980aeb_31
- BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1974 - educacaom1974aeb-125_1
- BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1980 - Educacao1980aeb_20
- BRASIL. www.capes.gov.br
- DREIFFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classes*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GEVAERD, Mercedes Maria; COELHO, Vera Rejane. Estudos curriculares em arte: experiências no contexto da universidade. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). *Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico*. Joinville: UNIVILLE, 2005, p.67-75.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.
- REIS FILHO, Daniel Aarão; MORAES, Pedro de. *68: a paixão de uma utopia*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- SILVA, Maria Betânia e. *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2004.

COMUNICAÇÃO

A FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR NA HISTÓRIA E NOS DIAS ATUAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

Shirleine Angelo Gomes

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: O presente trabalho tem a proposta de trazer a discussão questões importantes e atuais na formação do arte-educador. Buscando uma melhor compreensão sobre o tema, iniciamos o artigo com um breve resgate sobre a História do Ensino de Arte no Brasil. Logo, fazemos um convite para refletirmos sobre o currículo nos cursos de Licenciatura em Educação Artística e a sua hierarquia dentro das outras disciplinas do currículo nas escolas públicas e privadas do Município do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de Arte; Arte-Educador; Prática do Ensino.

Infra-estrutura: Os equipamentos necessários para orientação na apresentação serão: um data-show para mostrar algumas frases e imagens ilustrando e direcionando a apresentação e um Microfone para que todos que estiverem presente possam ouvir com clareza sobre o trabalho.

A FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR NA HISTÓRIA E NOS DIAS ATUAIS

Shirleine Angelo Gomes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Resumo: O presente trabalho tem a proposta de trazer a discussão questões importantes e atuais na formação do arte-educador. Buscando uma melhor compreensão sobre o tema, iniciamos o artigo com um breve resgate sobre a História do Ensino de Arte no Brasil. Logo, fazemos um convite para refletirmos sobre o currículo nos cursos de Licenciatura em Educação Artística e a sua hierarquia dentro das outras disciplinas do currículo nas escolas públicas e privadas do Município do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de Arte; Arte-Educador; Prática do Ensino

1. Introdução

A experiência como aluna do curso de Licenciatura em Educação Artística da EBA-UFRJ (Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro) proporcionou a oportunidade de vivenciar e conhecer questões pertinentes a respeito do processo de formação, observadas na atuação de alguns professores de Artes nas escolas públicas e particulares do Município do Rio de Janeiro. Estas situações possibilitaram a análise, através de enfoques variados, de questões importantes a respeito da problemática que envolve o ensino de Artes nas Universidades e no Ensino Básico. Vejo que para entendermos melhor os tropeços cometidos atualmente na formação e na atuação do arte-educador é necessário saber, através da contextualização histórica, como a disciplina de Educação Artística foi incluída no currículo escolar brasileiro.

Em 1971 é aprovada a Lei 5692, que torna o Ensino de Arte um componente curricular a ser ministrado nas escolas do Brasil. Essa conquista se deu após muitos anos de luta e organização de vários intelectuais- educadores, artistas, antropólogos, filósofos, psicólogos - que faziam parte de um movimento educativo e cultural chamado Educação Através da Arte, que tinha como base de concepção teórica os pensamentos do filósofo Herbert Read (1948). Esta concepção teórica procurava pensar o ser humano

no âmbito global, como parte de um organismo importante no seu aspecto social e individual. Sua Arte era focada na livre expressão e na sensibilização para a experimentação artística onde crianças e jovens deveriam criar suas obras sem nenhuma mediação do professor, porque o mesmo poderia tolher a criatividade delas, ou seja, dar condições para que a criança pudesse expressar-se livremente. Com efeito, isso levaria o indivíduo a desenvolver naturalmente as suas potencialidades.

Quando a Lei foi aprovada não se referia à Educação Artística como disciplina, mas sim, como uma atividade educativa. Em um parecer explicativo publicado em 1977 diz: “ não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Só em 1981 a Educação Artística se torna componente curricular obrigatório nas escolas, ditas na época de 1º e 2º graus, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os professores de Desenho Técnico, Música e Artes Cênicas viram seus conhecimentos específicos passarem a mera “atividade artística” e tiveram de se tornar polivalentes para que pudessem se enquadrar na lei, sem nem mesmo dominarem uma diversidade tão grande de linguagens. Tudo isso causou nesses profissionais um ambiente de insegurança, pois muitos se sentiam despreparados, e com isso reproduziam o que havia nos livros didáticos da época, sem nenhum tipo de interferência crítica. Começava aí uma problemática que se estende até os dias de hoje, a dificuldade de relacionar teoria e prática.

As linhas teóricas e metodológicas que influenciaram, no início da implementação das aulas de Arte, podem ser definidas em três tipos de pedagogia de tendência idealista-liberal: a) A Pedagogia Tradicional ; b) A Pedagogia Nova(início da década de 30),e c) a Pedagogia Tecnicista. Do nosso ponto de vista, seguindo de perto os argumentos de grande parte da literatura sobre o tema, estas três correntes podem ser consideradas como ultrapassadas e, na medida certa, com uma postura crítica pouco consistente.

Em Artes essas disciplinas eram aplicadas do seguinte modo: A Pedagogia Tradicional - Um professor autoritário na sua relação com os alunos que se mostrava como o detentor de todo o saber. Interessada no produto do trabalho, essa pedagogia se preocupava com a transmissão de conteúdos reprodutivistas, além se ser também totalmente desvinculada da realidade discente, resumindo-se em um ensino mecanizado. A Pedagogia Nova – Se contrapondo à Educação tradicional a Pedagogia

Nova passa a privilegiar o fazer do aluno, rompendo com as idéias de reproduções mecânicas. O aluno agora passa a ser visto como um ser criativo, porque o valor era dado ao processo de produção ao invés de restrito ao produto final. A Pedagogia Tecnicista - Importada dos EUA entre 1960 e 1970, o ensino tecnicista era vinculado a formação profissional do educando. Buscava formar operários com alguma especialidade, preparado para as necessidades do mercado e das indústrias.

É importante esclarecer que, naquela época, qualquer pessoa que tivesse algum tipo de habilidade em Artes poderia assumir a sala de aula, pois havia pouquíssimos cursos que formavam os profissionais dessa área e os que existiam não eram de excelência. Hoje, no município do Rio de Janeiro, possuímos um número muito pequeno de universidades que ofereçam este tipo de habilitação. O que fazer, então, se faltam profissionais habilitados para tal função, principalmente agora, que, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) constitui obrigatório o ensino da arte em todos os níveis da educação básica?

Quando começam a aparecer todas essas dificuldades na formação e na atuação desses professores, surge no final da década de 80 um movimento novo chamado Arte-Educação. Sua finalidade era o de organizar, promover mudanças na mentalidade dos profissionais do ensino de arte, conscientizando, discutindo a valorização e o aprimoramento deles, tanto no âmbito da educação formal, quanto não-formal. Para isso, começam a organizar encontros e eventos em universidades. São nesses eventos que surge a FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil), fundada em setembro de 1987 que comemorou 20 anos de existência e de lutas no ano passado (2007). Esses eventos geraram novas concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem da disciplina de Artes. Uma das conquistas alcançadas por essas organizações foi impedir que retirassem a obrigatoriedade do ensino da arte na redação da nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

Após 37 anos, a Educação Artística ainda é tratada com descaso por alguns professores de outras áreas do conhecimento, alunos, pais, diretores e coordenadores de instituições de ensino que não encontram nenhuma função para a Arte, considerando o processo de aprendizagem um momento de “recreação” e não de reflexão crítica da História da Arte e da Estética. Devido a sua extensão, o ensino da Arte exige um professor POLIVALENTE, que domine não apenas as diversas formas de expressar a

arte, mas que saiba educar a partir de todo esse conhecimento. Será que os cursos ministrados nas Faculdades e Universidades do Brasil possuem um currículo voltado para a formação do arte-educador, ou será, que os resultados apresentados hoje, demonstram que o enfoque está sendo dado para a formação do artista? Acerca desta questão, deparamos com o despreparo de alguns professores que reforçam ainda mais o comportamento dos alunos que vêm com descaso, às aulas de Educação Artística.

São estas questões que nós queremos abordar neste breve artigo. Longe da pretensão de resolver problemas tão complexos, objetivando buscar formas de reflexão crítica e aprofundamento de análise.

2. Qual a posição do ensino de arte na hierarquia das disciplinas ministradas em escolas públicas e particulares?

Uma das questões primordiais para a nossa análise tem sido pensar o modo como o ensino de arte é apropriado por diferentes atores sociais, dentro de contextos sócio-culturais variados. O que temos visto é um “ preconceito ” generalizado com relação à “ valoração hierárquica da Arte ”. Esse preconceito pode ser sentido até mesmo no âmbito de alguns setores da universidade, principalmente, àqueles mais conservadores, em especial das ciências exatas, que estigmatizam o ensino de Arte. Eles a consideram um mero fator decorativo, e não percebem que ela é também uma ciência, não muito difundida, mas é necessária, e que exige muito tempo de estudo e pesquisa. Nestas horas nos perguntamos: será que eles tiveram aulas de Artes? E se tiveram, como será que elas foram ministradas? Será que os futuros ou os já arte-educadores sabem que são ou serão “ agentes transformadores ”?

O professor tem um poder enorme em suas mãos, pois ele é um formador de opinião. Para que isso seja usado de maneira certa, ele precisa ter consciência disso. Em sua formação o profissional do ensino de arte, precisa reconhecer que há uma diferença entre ser professor e ser educador. O professor é um reproduzidor de verdades cientificamente comprovadas e só, sem deixar dúvidas, ele ensina apenas a resposta correta, não trata de outros assuntos, ficando somente no conteúdo que deve ser transmitido. Já o Educador vai além, ele explica também o que cientificamente já foi comprovado, mas com um diferencial: problematiza o objeto da arte, provoca a

reflexão, a dúvida, e não dá simplesmente a resposta certa. Ele não forma reprodutores, isto é, máquinas de apertar botões, ele forma pensadores, pesquisadores, pessoas que não se contentam com respostas fáceis e pré-concebidas, ou seja, pessoas aptas a reflexão e também, a fome de saber. O educador leva o aluno a exercer a sua cidadania de forma plena, cumprindo com os seus deveres, exigindo seus direitos, agindo e pensando de forma solidária e respeitosa. Ele sempre se questiona ao planejar as suas idéias. Que cidadão queremos formar? Um cidadão crítico, responsável, que resolve os conflitos do dia-a-dia, através do diálogo e é democrático ao resolver questões coletivas. Um aluno questionador. Ele educa não só para um mercado de trabalho, mas para a vida. O educador entende que educar é ensinar a pensar sozinho. Ele consegue fazer isso da maneira mais prazerosa que existe, com Arte.

A história nos mostra a forma desastrosa como o ensino da Arte foi inserido na vida escolar e repercute até hoje. Não podemos continuar reproduzindo esses erros. Nossas aulas não podem ser feitas descontextualizadas das vivências do educando. Por isso, precisamos mudar nossa forma equivocada de ensinar, devemos cumprir o nosso dever que é educar. Até mesmo porque vivemos outros tempos. Devemos buscar mais incentivos para pesquisas no campo da Arte-Educação, de modo a trazer a credibilidade nunca dada aos professores de Educação Artística. O ensino não pode ser dissociado da vida do aluno. Com relação a isso, é importante entender que serão encontradas diferentes realidades sociais e culturais, ao confrontarmos, por exemplo, os alunos matriculados em escolas públicas e particulares. Geralmente encontramos nas escolas particulares do Rio de Janeiro, alunos cujos responsáveis podem lhes oferecer atividades culturais extracurriculares em horas vagas.

Nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, uma boa parte dos alunos precisa ajudar suas famílias nas despesas da casa, e com isso, acabam trabalhando no mercado informal, nas horas vagas que eles possuem. Pessoas diferentes, com outros interesses, exigem formas criativas de ensino-aprendizagem. Mas nem por isso o ensino na escola particular deve ser melhor ou pior que o da escola pública, pois entender e gostar de Arte não deve ser privilégio de poucos. O importante é aguçar o interesse de ambos os alunos, para isso basta apenas que os conhecimentos sejam transmitidos de maneira diferente. Para mim, esses desafios são um dos momentos mais prazerosos

dessa profissão, porque me exige, como arte-educadora, pensar nas vivências dos meus alunos e planejar assim uma aula diferente, uma aula envolvente.

Partindo da história do ensino de arte, nós podemos pensar, que se já no período em que a Educação Artística foi regulamentada, todos os profissionais que iriam entrar em sala de aula para ministrar as aulas, não estavam preparados para a tamanha responsabilidade, atualmente vemos que isso não é muito diferente. É certo que ocorreram mudanças que melhoram o ensino, mas a realidade é que temos diversos perfis de professores de Artes nas Escolas particulares e públicas do município do Rio de Janeiro, e com certeza, isso não deve ser muito diferente de todo o Brasil. O Município do Rio de Janeiro possui poucas universidades que oferecem o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística e muitas escolas públicas e particulares, depois da aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,9394/96) que torna a disciplina obrigatória, se viram perdidos, pois são poucos os profissionais habilitados para tal função. Se na capital de um dos maiores estados do Brasil é assim, imagine nas cidades interioranas! O resultado disso é que na maioria das vezes encontramos aulas de Arte nos moldes da pedagogia tradicional ou nova. Como no passado, muitos professores formados em outros cursos como Pedagogia, Letras, que possuem algum tipo de “ dom artístico ” ainda podem ser encontrados nas escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro, lecionando possivelmente de maneira errada, as diversas linguagens de Arte.

Já nos cursos universitários que oferecem a formação desse profissional, nos dias atuais, vemos estudantes que iniciam os cursos Licenciatura em Educação Artística não porque querem ser Arte-Educadores, e acreditam que a educação liberta o indivíduo das diferentes opressões sociais diminuindo as desigualdades - Como Paulo Freire dizia: “ o conhecimento liberta o sujeito que é oprimido pela sociedade e por ele mesmo ”-, mas artistas que encontram um mercado de trabalho muito competitivo e escasso. E fugindo do desemprego muitos partem direto para o plano B, que é ser então professor de Arte. Não queremos ver pessoas frustradas formando cidadãos frustrados. Precisamos acabar com essa cultura de que qualquer pessoa pode ser professor e muito menos educador, é por isso que a profissão se desvalorizou tanto, temos que mudar isso.

3. Arte como recreação ou arte como um exercício reflexivo sobre estética, história, política e sociedade?

A arte tem um papel fundamental na sociedade. Desde o princípio da humanidade ela é usada para ilustrar e contar as histórias e as evoluções do homem, ela não é, e não deve ser usada apenas como um veículo de entretenimento, mas sim, para fomentar questionamentos de interesse político/social e para isso é necessário investir na formação dos futuros arte-educadores, revendo os seus currículos, preparando para a realidade que eles irão encontrar, por sinal nada fácil. Atualmente, em especial, nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, o educador encontra, geralmente, turmas lotadas, com alunos de idades mistas, além da falta de materiais para as aulas e a ausência de locais adequados para atividades como: teatro, dança, música .

Salientamos que o ensino de arte não possui o objetivo de formar artistas, mas sim, cidadãos críticos e atuantes, conscientes do seu papel na sociedade, capazes de ler e apreciar as diversas formas artísticas.

Essas problemáticas devem ser discutidas ainda na formação do educador. Ele precisa pensar antes mesmo de se formar, sobre os diversos conflitos encontrados em sala de aula. E, desse modo, buscar as possíveis soluções para essas questões. Por conta de todos os problemas apresentados acima, é que muitos professores, já desmotivados, resumem as suas aulas em atividades de desenho e pintura. E mesmo assim de maneira errônea, pois há diversas teorias, uma delas por exemplo, da Gestalt, que explicam questões pertinentes na produção e apreciação de desenhos e de pinturas. Em outras palavras, toda a dimensão crítica que é própria dessa importante esfera de criação humana e produção de significados sociais expressivos, fica reduzida ao ensino de técnicas convencionais de desenho e pintura.

4. A arte no ensino superior: dilemas e falta de alternativas para o aluno de graduação

Para que possamos entender de modo mais consistente os diversos dilemas sofridos diariamente por alunos do curso de Arte em Universidades públicas, no nosso

caso o curso da EBA-UFRJ, iremos apresentar algumas histórias de alunos do curso de graduação.

Uma vez que, em nosso país, a cultura da arte é vista como um objeto meramente decorativo ou então restrito às solenidades de “ museu ”, sem outro tipo de valor, muitos artistas que conseguem em algum momento a possibilidade de aprimorar as suas técnicas em um curso de bacharelado, se vêem sem saída e acabam indo buscar novas alternativas de vida. Geralmente é no meio do curso que eles começam a se questionar sobre as dificuldades da profissão. Nós costumamos dizer que o universitário que não tem um “ patrocínio ” para garantir as condições mínimas, necessárias para um bom curso de bacharelado em artes como: Pintura, Gravura, Escultura, precisa procurar novas alternativas de sustento. Porque apenas o Bacharelado não o torna apto o suficiente para se conquistar um bom emprego. Exige-se no mínimo um tipo de especialização, como Mestrado e Doutorado. E isso custa dinheiro. Quem não recebe apoio financeiro de familiares, por exemplo, fazendo um curso integral e caro, como são os da EBA-UFRJ, termina precisando de dinheiro, e se vê sem escolhas na vida. É assim que muitos transferem-se para o curso de Licenciatura. Às vezes eles insistem até o final, terminam o bacharelado, mas não demora muito e logo estão pedindo reingresso para cursar a Licenciatura. Isso aconteceu com uma amiga minha que terminou o Bacharelado em Gravura, e como não tem mercado de trabalho nessa área decidiu ser professora de Educação Artística. De todos que se formaram com ela em Gravura, apenas uma pessoa conseguiu um emprego e trabalha atualmente na Casa da Moeda, no Rio de Janeiro. E lá se foram dez anos na universidade, o lado positivo disso é que ela agora no final do curso, se descobriu arte-educadora e está muito feliz com essa descoberta. Isso é uma sorte de poucos, mas em muitos casos não é assim que isso acontece. Como ser autônomo nesse país não é nada fácil, principalmente com artes, nem sempre se ganha dinheiro e independente de ganhar dinheiro ou não, as contas e as diversas necessidades vão continuar surgindo, é nessa hora que eles encontram a saída para esses problemas no magistério.

Em outro caso, um amigo da Licenciatura que pinta quadros, até hoje, diz que nunca vai ser professor, seu interesse na universidade é apenas usá-la como um trampolim para um intercâmbio em outros países, em especial a França, pois segundo ele, lá se dá o devido respeito a arte e aos artistas. E ele não é o único a pensar assim.

Muitos vêm estudar na EBA-UFRJ porque sabem que a universidade é uma vitrine, e possui um nome que é respeitado mundialmente pela sua excelência no ensino superior brasileiro. Só que conseguir isso não é nada fácil, e com isso acabamos vendo em sala de aula, muitas vezes, artistas frustrados, que por algum motivo não conseguiram o sucesso desejado, não se interessarem pelas lutas da arte-educação. É importante dizer que isso não acontece somente no campo das Artes.

Há pouco tempo saiu uma reportagem dizendo que os alunos mais pobres escolhem os cursos de licenciatura porque eles precisam trabalhar e dependendo da área, nos dias de hoje com um mercado tão competitivo, dificilmente o estudante será empregado com apenas o Bacharelado. E quem não tem condições financeiras de continuar estudando integralmente na universidade para fazer as suas pesquisas, vai para os cursos de licenciatura. Precisamos nos organizar e acabar também com essa cultura de que qualquer pessoa pode lecionar. Lecionar não é simples, trabalhamos com vidas, não é só transferir conhecimento. Há diversos fatores psicológicos, filosóficos e sociológicos que influenciam a aprendizagem. No final das contas, o maior prejudicado com tudo isso é o aluno, ou melhor, é o Brasil.

Outro exemplo, foi uma amiga do curso de Licenciatura em Educação Artística que decidiu mudar para o curso de Bacharelado em Desenho Industrial, pois achou que não seria uma boa arte-educadora. Hoje ela se pergunta se a atitude que ela teve foi correta, pois a universidade não dá todas as condições necessárias para a inserção no mercado de trabalho e por isso ela precisa fazer cursos por fora para aprender programas que deveriam ser oferecidos na universidade. Com isso, os sem “patrocínio”, se vêm perdidos e bastante apreensivos. Precisamos de assistência estudantil para aqueles que querem trabalhar como pesquisadores e uma interação maior das universidades e as empresas.

Cursei normal no Ensino Médio e no meu último ano no curso já trabalhava como estagiária em um colégio, que no ano seguinte, já formada, me empregou como professora. Foi uma experiência muito importante, eu pude ver que nas escolas particulares os interesses maiores são meramente comerciais. Foram quatro anos de regência em sala de aula com crianças da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e entre as diversas vivências no ambiente escolar gostaria de

relatar algumas histórias pertinentes aos assuntos que venho tratando no decorrer desse artigo.

Para muitos, o professor de Artes é um decorador: faz murais, arruma a escola para festas e ensina a fazer “lembrancinhas” em datas comemorativas, um dia, quando eu lecionava para crianças aconteceu de estarmos na época da festa junina do colégio, e no colégio particular, apesar da festa ser teoricamente das crianças que participam ativamente com apresentações de dança, brincadeiras e concurso de Xerife e Sinhazinha, todos os professores devem ajudar na ornamentação do local da festa. A grande parte dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio detestam ajudar nessas festas, onde trabalhei, eles sempre tinham outras coisas para fazer, mas alguns acabavam sem saída e terminavam ajudando. E foi em uma dessas arrumações que uma professora, sabendo que eu estava cursando licenciatura em Artes disse que quem deveria estar fazendo murais, decorando a festa, era eu que estava estudando para isso. Essa professora lecionava Geografia, mas será que a arte serve somente a para decorar? Acho que ela esqueceu que foram os artistas que no passado começaram a registrar as áreas territoriais desenhando mapas, retratando em pinturas o dia-a-dia de diversos povos.

Quando Lecionava, trabalhava ensinando para as crianças em todas as disciplinas do currículo do primeiro segmento do Ensino Fundamental, entre elas Artes. Confesso que era a melhor hora do dia não só para as crianças, mas também para mim. As crianças, quanto mais novas, mais abertas às experimentações que os diversos tipos de conhecimento que a Arte propicia, e isso é muito fascinante. Na época ainda no início a minha graduação , sempre mostrava para eles os meus trabalhos. Com muito encanto eles sempre me pediam para ensiná-los a fazer tudo aquilo que eu sabia, no outro dia eles sempre chegavam a escola com algum trabalho feito por eles em casa, todos maravilhosos. Um exemplo interessante foi quando eu decidi estudar Violino. Como saía do trabalho e ia direto para a faculdade acabava levando o instrumento. O mais engraçado foi que no outro dia, alguns deles levaram os seus instrumentos: flautas, escaletas e um violãozinho de brinquedo. Foi uma festa! E acho que pela primeira vez, eu pude ver o quanto as minhas atitudes eram importantes e de grande influência na vida deles, isso me fez ser uma educadora melhor.

5. Conclusão

Como visto acima, conhecer a História do Ensino de Arte nos ajuda a entender as práticas atuais e a repensar sobre elas. Logo vemos, que o licenciando em Educação Artística é um diamante precioso, que precisa no decorrer de todo do o curso de graduação, ser lapidado com um olhar filosófico que influenciará nas suas futuras práticas em sala de aula. Além de necessitarmos de mais apoio estudantil por parte das instituições de ensino. Esclarecendo que o ensino de arte em algumas escolas no Município do Rio de Janeiro precisam ser revistas. Expresso-me nesse artigo com o objetivo de trocar as experiências, mas também pôr em análise essas práticas e buscar juntos um ponto comum entre o processo de ensino-aprendizagem e a Arte.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Ana Mãe. A imagem no ensino da arte:anos oitenta. São Paulo: Perspectiva, 1999

BUORO,Anamelia Bueno. O olhar em construção:uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Cortez. São Paulo, 2001.

FREIRE,Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro,Paz e Terra,1983.

Parâmetros curriculares nacionais/Secretaria da Educação fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERRAZ,Maria Heloísa & Fusari, Maria F. De Rezende. Arte na Educação Escolar. Cortez, São Paulo. 1992

Metodologia do Ensino de Arte. Cortez. São Paulo, 1993

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO: REATIVANDO MEMÓRIAS DO CORPO COMO IDENTIFICAÇÃO CULTURAL

Getulio Chartier, mestrando em Cultura Visual, FAV-UFG

Irene Tourinho, Professora Titular, FAV- UFG

***Resumo:** Este trabalho apresenta orientações teóricas para desenvolver esta pesquisa sobre a brincadeira como prática cultural que aciona corpo e memória no processo de auto-formação e formação docente. Após um diálogo no qual orientando e orientadora recordam suas experiências com o brincar, fazemos uma reflexão sobre as contribuições dessas experiências na construção de subjetividades ressaltando suas funções impulsionadoras de propostas de ensino-aprendizagem no campo da arte-educação.*

Palavras chaves: brincadeiras, corpo, memória, formação docente.

Desde os cinco anos de idade minha decepção já era grande quando, em meus aniversários, meus presentes eram roupas. Na minha decepção de criança, pensava: “Como eu gostaria que fosse brinquedo!” Tenho a impressão de que essa situação, recorrente durante anos da minha infância, foi fundamental e contribuiu para impulsionar minha vontade e curiosidade sobre as brincadeiras, principalmente aquelas que podiam ser experimentadas na rua. Meu desejo de ganhar brinquedos encontrava vazão quando eu próprio os criava, muitas vezes em forma de bolos e doces que com muito gosto e expectativa oferecia aos convidados.

Quando fixo minha lembrança num espaço especial daquele tempo, sobressai a imagem da rua da casa de minha avó. Ali era o espaço para as brincadeiras que preencheram minha infância e parte da minha adolescência. Criava, construía, modificava coisas para fazer nascer uma brincadeira: pano virava circo de animais, meias viravam cobrinhas, pneu virava automóvel, papel virava chapéu e, em seguida, logo se transformava em barquinho para brincar nas enxurradas que a chuva fazia. As brincadeiras eram reinventadas de diversas maneiras e assim eu descobria e tramava jeitos que estimulavam a reunião de amigos, além de facilitar minha inserção em outros grupos de crianças.

O relato acima, do Getúlio, tem coisas em comum com o meu. Quando criança, também gostava de ganhar brinquedos e tinha preferência por eles ao

invés de roupas. Como minha mãe sabia costurar, uma nova roupa podia rapidamente alegrar minha aparência ou vestir meu desejo de ficar bonita. Porém, ganhar brinquedos era o que exercia mais atração. Conversava com eles, mesmo quando não eram bonecas ou bichos. Achava que até as peças de um jogo de construção podiam dialogar com minhas fantasias, ouvir e prolongar meus devaneios.

Diferentemente de Getúlio, a rua não era lugar para brincadeiras de meninas. Pelo menos, não era o lugar permitido. Quando eu brincava na rua, sabia que tinha que ser escondido. Nenhum adulto podia saber. Minhas colegas ou amigas, geralmente filhas dos amigos de meus pais, também não tinham permissão para brincar na rua.

As brincadeiras aconteciam nos quintais das casas. Ali podia reunir amigos, interagir com outras crianças, inventar coisas, imaginar, brincar de mãe, de bruxa ou de professora. Lembro-me especialmente de uma amiga que tinha um quintal com muitas árvores e lá brincávamos de Tarzan e Jane, de fazer panelinhas de barro, de cozinhar, de pegar bichinhos (moscas, baratas, grilos, etc.) que guardávamos em caixinhas de fósforo e levávamos para soltar na igreja, na hora da missa, com a clara intenção de importunar os fiéis e observar suas reações – gente conhecida que, às vezes, demonstrava irritação com seus olhares penetrantes e desaprovadores. Às vezes os meninos nos acompanhavam, mas geralmente, as brincadeiras incluíam somente meninas.

Além de brincar, que mais você fazia Getúlio?

Nesta época, eu já tinha obrigações. Ir a escola era uma delas. Lá passava todas as tardes. Ajudar na arrumação e limpeza da casa era outra exigência, ocupação que preenchia uma parte da manhã. Fazer as tarefas da escola também era uma obrigação. Não havia espaço para questionamentos: as tarefas escolares tinham prioridade sobre qualquer outra atividade. Porém, todo o tempo restante eu dedicava à brincadeira. Era o que eu mais gostava de fazer e, em razão disso, apressar um trabalho de escola para sobrar mais tempo para brincar não era uma atitude rara e nem me fazia sentir culpado.

Recordo-me como muitas crianças se juntavam na calçada, excitadas e impacientes na expectativa da tão esperada hora do dia em que iniciáramos as brincadeiras. Às vezes éramos poucos, quatro ou cinco. Isso não impedia que ‘virássemos’ muitos que deslocássemos nossas identidades

por vários papéis e posições de sujeito para realizar a brincadeira que queríamos. Outras vezes reuníamos grupos grandes, de até vinte crianças e, nestas ocasiões, as brincadeiras tinham ar de festa, divertimento intenso e muito barulho. E com você, Irene, como era esta experiência?

Comigo as coisas também funcionavam mais ou menos assim. Quando reuníamos um número maior de crianças, o regozijo era tanto que não faltavam as reclamações dos pais pedindo calma, na tentativa de apaziguar nossos ânimos e diminuir a correria, o barulho, a gritaria e, muitas vezes, as brigas. As obrigações também existiam, mas as maneiras de burlá-las eram compartilhadas, aumentando nosso repertório de escapadas para que as brincadeiras ocupassem mais do nosso tempo e intensificassem o sabor daqueles encontros.

Com o passar dos anos, fomos conhecendo novas pessoas, brincadeiras e regras. Não nos limitávamos às investidas lúdicas, do brincar concentrado apenas no ato, no acontecimento. Encontrávamos interesses sociais que se combinavam com mais frequência aos interesses lúdicos e aqueles modificavam à medida que mudávamos de idade, desejos, referências. Aos poucos fomos dando conta de que esses gostos e jeitos de meninos e meninas peraltas que brincavam de “*béte*”¹, “*salve-cadeira*”², “*bate-pavão*”³, “*salve-latinha*”⁴, “*mamãe da rua*”⁵, iam tornando-se mais complexos, mais imbricados com nossas posições de sujeito e lugares de poder nos diferentes grupos.

Digo a você, Irene, que no meu caso, as brincadeiras se encaminharam para o lado lúdico do esporte. Aos quinze anos entrei para uma escola de voleibol, no Clube Antônio Ferreira Pacheco na cidade de Goiânia, Goiás. Este esporte sempre foi minha paixão e depois de passar por um teste, percebi que trazia capacidades e habilidades que tinham sido conquistadas e desenvolvidas nas brincadeiras de rua.

Da rua para a escola e da escola para a rua: encontros

A trajetória de nossa relação com as brincadeiras que de maneira resumida descrevemos encontra fundamentação nos comentários de Winnicott ao ressaltar a importância do

brincar como uma área intermediária de experimentação para o qual contribuem a realidade interna e a externa. Nesse sentido, a criança pode relacionar questões internas com a realidade externa e é capaz de participar do seu contexto e perceber-se como um “ser” no mundo. Sendo assim, o brincar é fonte de crescimento, saúde e conduz aos relacionamentos grupais (Apud SILVA et al. 1989, p. 13).

O autor destaca a relação entre questões internas e a realidade externa como uma das contribuições da brincadeira. Segundo Hall (2001), “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (p. 39, grifos do autor). Compreendendo o brincar como fonte de crescimento e saúde, Winnicott também ressalta o brincar como uma fonte que conduz aos relacionamentos grupais e, neste sentido, “a relação identidade - alteridade ganha primazia na experiência porque (...) é através da relação interior-exterior, dentro-fora – esta falta de inteireza - que as redefinições de identidades ocorrem e ganham sentidos na experiência” (TOURINHO, 2007, p. 833).

Neste universo de brincadeiras, fomos traçando nossas vidas e nos direcionando para um mundo no quais nossas histórias pessoais iam sendo construídas, sem que regulássemos seus direcionamentos, seus traçados, suas vertentes. A memória, o desejo e as experiências nos levam, nesta pesquisa, a revisitar brincadeiras de um grupo de futuras professoras (todas mulheres) de educação infantil para analisar como e com que sentidos elas compreendem aspectos de suas subjetividades e interpretam formas de relacionar “questões internas com realidades externas” na sua formação e expectativas de atuação docente.

Brincar nos faz aprofundar questões ligadas à educação, à auto-formação e à ação docente. A experiência como jogo, cercado de magia e espontaneidade marcou nossa infância e adolescência, se transformou em interesse investigativo para nossa profissão. Compreendemos que a riqueza deste instrumento – a brincadeira – transcende o simples fato de brincar. Recuperando episódios e momentos que a memória traz, entendemos, em

parte, o papel que as brincadeiras exerceram no nosso crescimento motor, intelectual, social e afetivo.

Nossa trajetória profissional sempre foi motivada por questões ligadas às relações entre corpo e cultura, memória e subjetividade. Procuramos trabalhar na perspectiva de que o corpo funciona como um sistema de interações entre experiências e referenciais que, acumulados, refeitos e permeados por hábitos e costumes dos ambientes culturais em que vivemos, delineiam nossas identidades e constituem nossa subjetividade.

Tomando como foco a experiência particular de um dos autores, como docente de artes e educação física em escola da periferia de Goiânia, fazemos um reforço à necessidade de ‘trabalhar brincadeiras’ de rua no âmbito da escola, entendendo ‘trabalhar’ como a integração entre reflexão e ação, sem que uma se sobreponha a outra (SHÖN, 1998). É relevante sublinhar que a atuação docente em bairros periféricos ainda encontra muitos obstáculos sendo um deles justamente o número reduzido de profissionais qualificados que se disponham a assumir um projeto de educação utilizando brincadeiras e jogos como fonte de auto-conhecimento, crescimento profissional e recurso pedagógico.

Quando iniciamos nosso trabalho numa escola da rede estadual na periferia da cidade de Trindade-GO, percebemos que os alunos só se interessavam pelo futebol. Os meninos jogavam e as meninas torciam. Nosso trato com eles foi fazer uma troca: apresentáramos as brincadeiras de rua que conhecíamos e eles nos trariam outros jogos e brincadeiras. A idéia era ampliar nosso repertório e refletir sobre o que aprendíamos, não apenas com as brincadeiras, mas, também, com as trocas: como elas aconteciam, como uma sugestão levava as outras e como diferentes jogos podiam se complementar.

No início as resistências apareceram, como esperávamos, mas com o tempo os alunos foram se acostumando e percebendo outras possibilidades de brincar e jogar. Atualmente, no horário do recreio ou de alguma aula vaga, os alunos se juntam para brincar, mesmo na ausência de professores e, com certa autonomia, conseguem desenvolver atividades acrescentando regras, variações de tempo, espaço e materiais que as brincadeiras solicitam.

Levando a sério a brincadeira e aprendendo com o brincar

O que alimenta nosso interesse pelo jogo é o seu caráter de contínua transformação. Como diz Gadamer o jogo agrega à arte este caráter “sendo que o sentido do conceito de transformação está na sua construção, semelhante ao jogo que tem sua autonomia” (Apud Capisani, 2001, p. 221). Nas cirandas de roda e em outras brincadeiras da nossa infância e dos dias de hoje vemos reflexos da nossa prática como educadores quando estas ações dão lugar a uma consciência de inter-relação e interdependência entre construção, transformação e autonomia tanto para os fazeres como para os saberes. Quando crianças dão as mãos e cantam em conjunto ou quando movimentam seu corpo com o objetivo de pegar, ultrapassar, trocar ou vencer um desafio, passam a vivenciar manifestações de sociabilização, pois

O brinquedo ou cantiga de roda é, sem dúvida, uma atividade de grande valor educativo. É modalidade de jogo muito simples e, por incluir tradição, música e movimento, constitui-se num poderoso agente socializador (NOVAES, 1983, p. 7).

As brincadeiras são elos integradores entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais e sua preservação é fundamental como recurso para desenvolver e aperfeiçoar valores que fazem parte da cidadania, da construção do ser no mundo e na relação com o outro. No brinquedo, tanto a criança como o adulto compartilham experiências, se comportam como se tivessem algum controle sobre a realidade, imaginando ser alguém diferente e se transportando para um mundo simbólico, atividade necessária ao seu desenvolvimento. A brincadeira é fundamental para uma vivência sadia no que diz respeito à aprendizagem, na construção e reconstrução de subjetividades e no processo de desenvolvimento como pessoa, como subjetividade em permanente transformação (VIGOTSKY, 1989).

A idéia de um universo como uma grande roda, onde múltiplos elementos se integram, estende-se à educação como parte de algo maior e complexo, sugerindo a necessidade de mudanças indispensáveis neste campo. Isto pressupõe a importância de uma educação solta de amarras formalizadoras, disciplinares, educação que estimule e integre os indivíduos como parte de um sistema e não apenas como seres isolados, dependentes e

esmagados por normas e rotinas. Corpo e mente não são dicotômicos e o diálogo entre eles pode resultar em ganhos para a aprendizagem, para a sensibilidade e interação com o mundo. Nesse sentido, Freire (1989) nos adverte que

Corpo e mente devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar (p.13).

Pensar em mudanças nos paradigmas da educação é ousar propor e abranger alternativas para o ensino-aprendizagem. Condutas negligenciadas pela escola tradicional devem ser revistas e despidas dos preconceitos que destituem as brincadeiras de significância para a construção de conhecimento. Consideradas como parte da cultura popular, as brincadeiras infantis guardam a produção espiritual de um povo em períodos históricos específicos (KISHIMOTO, 1993). Essa cultura não oficial desenvolvida, sobretudo, pela oralidade é dinâmica e, portanto, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando uma articulação mais complexa com o cotidiano.

Por seu caráter heterogêneo, a vida cotidiana não apresenta uma lógica, um planejamento racional. Mas essa característica permite a construção de diferentes tipos de imagens do corpo, da mente e do outro, conforme o contexto social no qual os indivíduos estão inseridos. Cada tempo histórico constrói sua hierarquia de valores na tentativa de oferecer organicidade a essa pluralidade. Esses valores orientam a configuração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de corpo e mente tentando moldar a memória que fazemos de nós mesmos e daqueles com os quais convivemos.

A maneira particular de um corpo se expressar está, portanto, vinculada à vivências pessoais, mas devemos lembrar que estas não se dissociam do ambiente onde o corpo está inserido. Ao contrário, se observarmos os comportamentos de diferentes sociedades poderemos verificar que os corpos se apresentam, em sua maioria, como reflexo dos espaços/lugares que habitam (MUNDIM, 2007). Ou seja, o corpo é identidade e subjetividade.

Na brincadeira, o corpo é força capaz de produzir e materializar formas, construindo desenhos no espaço-tempo e possibilitando múltiplas construções de sentidos. Corpo e mente podem, assim, investigar referências e

características culturais, desvendando mistérios da memória corporal e da subjetividade.

Ao articular questões subjetivas com o entendimento da arte como experiência estética, abrem-se uma gama de possibilidades investigativas que passam pela dimensão corpórea e dialogam com instâncias da cultura visual, uma vez que

É evidente que a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nesta parte da natureza que é o corpo humano. Mas nós também a encontramos em rituais de esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na mídia da cultura popular, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores (...). (SHUSTERMAN, 1992, p. 38).

Cruzamentos entre brincadeiras infantis, corpo, cultura e memória trazem pontos que pretendemos discutir em nossa pesquisa. O trabalho tem como objetivo a investigação de experiências vividas através de brincadeiras infantis guardadas na memória de um grupo de futuras professoras. Para tanto, nosso intuito é enxergar o corpo sob o prisma cultural e estético na expectativa de entendê-lo como lugar de enunciação na construção de propostas de ensino-aprendizagem no campo da arte-educação.

Compreendemos que, ao brincar, realizamos nossa liberdade, seus movimentos, seus desejos e expectativas. Como mencionamos acima, as brincadeiras, nesta perspectiva, são mais do que um instrumento lúdico. Elas nos oferecem imagens, discursos, representações e universos imaginários, viajando pela fantasia, criando e recriando realidades, ou seja, situações cotidianas e experiências subjetivas.

Essa compreensão se fundamenta na abordagem de (KISHIMOTO, 1993) ao fazer uma análise da brincadeira da criança conjugada à dinâmica do dia-a-dia reconhece que ela não é marcada apenas pela repetição. Segundo o autor, enquanto manifestação da cultura popular, as brincadeiras tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver novas formas de convivência social (KISHIMOTO, 1993). Nesse sentido, permanência e transformação constituem elos que articulam nossa curiosidade para abordar

memória, corpo e subjetividade como parceiros na construção de formas alternativas de aprender e conhecer.

Por não se limitarem à categoria de experiências transmitidas espontaneamente, conforme motivações variadas, as brincadeiras preenchem uma dinâmica da vida social também pela apropriação do espaço coletivo que se inicia com a consciência corporal de si mesmo e do outro. Preenche, ainda, uma dinâmica transformadora que caracteriza nosso ser, resultado da interação entre 'questões internas e realidades externas' que vivenciamos.

Ao propor uma conscientização corporal, Escobar (1995) amplia noções de realidade cultural, histórica, social cujo sentido se faz presente não apenas na reprodução e execução dos movimentos, mas na valorização destas práticas enquanto conteúdo que realça um tipo de subjetividade, ajudando a construir os mais variados aspectos do mundo. Olhar o mundo com essa visão plural gera um diálogo com as práticas defendidas por Paulo Freire (1989) em relação a um outro tipo de educação onde não se separa o conteúdo da forma. Essas referências justificam a relação entre corpo, cultura e educação, sugerindo as brincadeiras como uma das portas de acesso para compreender estes cruzamentos.

A aproximação desta discussão ao campo da arte, e mais especificamente ao da cultura visual é explicitada por Richard Shusterman ao vincular a noção de arte à experiência estética. Partimos desta compreensão para seguir adiante, uma vez que nos interessa investigar como as futuras professoras dão sentido à experiência do brincar, que vínculos criam entre o brincar e sua formação docente e como compreendem a função da brincadeira na sua vida pessoal e profissional.

¹ A brincadeira acontece com duas duplas onde o jogo lembra o beisebol. Ganha a dupla que acertar em número maior a bola com o bastão.

² Dois grupos se dividem entre "pegar" e "correr". Quem pega precisa dar três tapas na cabeça de quem esta correndo. Os grupos invertem a posição quando todos são pegos.

³ Uma negociação é feita para que tudo que estiver em posse dos participantes possa ser tomado com uma tapa aos gritos de "bate-pavão".

⁴ Um "pegador" é escolhido e enquanto busca uma lata lançada em um lugar distante os outros participantes se escondem. A lata fica em lugar estipulado pelo grupo que, para se salvar, deve tocar a lata antes do pegador.

⁵ Um "pegador" é escolhido para não deixar que os demais participantes atravessem a rua saltando com apenas um dos pés. A tarefa é fazer com que os participantes 'errem' e usem os dois pés.

Currículos resumidos

Getúlio Chartier é graduado e possui pós-graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É Bacharel em Artes Cênicas (UFG) e mestrando do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual da UFG. É músico e professor no Projeto Ciranda da Arte da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Irene Tourinho é Professora Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona (Espanha), Doutora pela Universidade de Wisconsin-Madison, (EUA) e Mestre pela Universidade de Iowa (EUA). Foi professora visitante na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (2005/2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. **Cultura Popular Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- CAPRA, F. **A Teia da Vida: uma nova concepção científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Pensamento, 1996.
- CAPISANI, D. O Jogo e as ações estéticas. Dulcimira Capisani (Org.), **Transformação e Realidade – Mundos Convergentes e Divergentes**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso, 2001, pp. 195-230.
- ESCOBAR, M. O. **Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física**. In: Revista Motrivivência. Dezembro, 1995.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. Os estudos de cultura visual como ponto de partida para uma outra narrativa. In: **Catadores da Cultura visual – Proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, M. C., DESLANDES, S. F., NETO, O. C., GOMES, R. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 23ª Edição. Ed. Vozes: Petrópolis, 2004.

NOVAES, I. C. **Brincando de roda**. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

SHUSTERMAN, R./ Tradução de Gisela Domschke. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

TOURINHO, I. De projetos e trajetos: circuitos conceituais e experiência docente. 16º Encontro Nacional da ANPAP – **Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais**. Florianópolis: ANPAP/UDESC, 2007, pp. 830-839.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SCHÖN, Donald A. **El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesiones cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

Sites

MUNDIM, A. C. **Edifício Corpo: identidade cultural**. Disponível em: <http://www.conexaodanca.art.br/imagens/textos/artigos/Edif%EDcio%20Corpo%20identidade%20cultural.htm>. Acesso em: 12 out. 2007

COMUNICAÇÃO
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO NA INTERFACE MUSEU, ESCOLA E
UNIVERSIDADE
GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

Ana Del Tabor Vasconcelos MAGALHÃES
(Universidade Federal do Pará/Universidade da Amazônia)

RESUMO

Esta comunicação aborda processos de ensino e aprendizagem em Arte na interface museu, escola e universidade. Analisa os caminhos para a formação dos profissionais de Arte, com a intenção de contribuir, de forma reflexiva, à discussão de ações curriculares na educação escolar e não escolar com o foco para aqueles que fazem a mediação entre o trabalho artístico e o público.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Mediação; Formação de Professores.
Infra-estrutura: data-show

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO NA INTERFACE MUSEU, ESCOLA E UNIVERSIDADE¹

Ana Del Tabor Vasconcelos MAGALHÃES²
(Universidade Federal do Pará/Universidade da Amazônia)

Esta comunicação aborda processos de ensino e aprendizagem em Arte na interface museu, escola e universidade. Analisa os caminhos para a formação dos profissionais de Arte, com a intenção de contribuir, de forma reflexiva, à discussão de ações curriculares na educação escolar e não escolar com o foco para aqueles que fazem a mediação entre o trabalho artístico e o público.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Currículo; Mediação; Formação de Professores.

1. Introdução

Este estudo surgiu com base nas ações curriculares que venho desenvolvendo nos Cursos de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Universidade da Amazônia (UNAMA), por meio das disciplinas Prática de Ensino/Artes Visuais, Metodologia Específica em Artes Plásticas, Fundamentos da Arte em Educação.

Ao ser convidada a proferir palestras sobre o tema, comecei a sistematizar reflexões com a intenção de contribuir para a discussão e debate em torno de assuntos que me parecem críticos no processo de formação dos profissionais de Artes Visuais. Assim, para nortear a construção do texto em tela levantei as seguintes questões: Quais as contribuições da Universidade por meio dos Cursos de Artes Visuais para a formação de profissionais que atuam nos espaços educativos e culturais? Como são viabilizadas as ações educativas nesses espaços? Como vem se configurando a atuação desses profissionais como mediadores culturais entre o trabalho artístico e o público?

Nos estudos de Barbosa (1978, 1991, 1998 e 2002), Coelho (1997), Cunha (1998), Ferraz; Fusari (1992), Richter (1996), dentre outros autores, encontrei afinidades teóricas que ajudaram a elucidar as reflexões acerca do assunto e fundamentar as idéias apresentadas.

Para contextualizar o tema, é importante destacar que, no Brasil, a ausência de uma política séria de valorização da área de Arte e seu ensino em todos os níveis da Educação Básica é assunto amplamente discutido nos encontros da área. E, como consequência, a maioria das escolas, não contempla o ensino de Arte em todos os níveis e séries conforme

¹ O texto inicial foi elaborado para o 2º Seminário Diálogos Entre Arte e Público – Homenagem a Noêmia Varela, realizado em Recife-PE, no período de 17 a 20 de julho de 2007.

² Mestre em Educação: Ensino Superior - UNAMA/PA. Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas - UFPA, Coordenadora e Professora do Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da UNAMA. Professora do Centro de Educação da UFPA/Curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas, Ex-Presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil e da Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará (1994/1996).

preconiza a LDB³ N° 9394/96, comprometendo o desenvolvimento dos estágios em cada nível de ensino.

Muitas incertezas convivem no cenário nacional após a promulgação da referida Lei e seus desdobramentos por meio dos documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura - CNE/CES/MEC⁴.

Sabe-se que as propostas curriculares contemporâneas⁵ para o ensino de Arte sugerem caminhos pedagógicos vinculados à contextualização, o fazer artístico e a leitura da imagem, na tentativa de um processo contínuo, crescente e de qualidade, em que a especificidade da linguagem artística é assunto recorrente na educação escolar em Arte. “Articular arte como expressão e como cultura na sala de aula” é o denominador comum de todas as propostas que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p.41).

Porém, é evidente que o fazer artístico predomina em quase todas as instâncias educativas, comprometendo sobremaneira o desenvolvimento de propostas curriculares com o enfoque interdisciplinar. E o que se observa nos espaços educativos e culturais é certamente um descompasso entre a realidade das escolas, a formação dos profissionais da educação em Arte para atuar nestes espaços e as perspectivas de renovação curricular pretendidas para a área de Arte.

Na tentativa de equacionar as situações apresentadas surgiu em Belém/PA, na década de noventa, um movimento de profissionais e estudantes de Arte em prol de ações que viessem fortalecer a qualidade, valorização e reconhecimento da área, constituindo-se em um marco de conquistas. Assim, com o apoio da Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará - AAEPA, iniciaram as discussões e debates, visando contribuir para a reformulação dos cursos superiores de Arte da UFPA e UNAMA, conforme evidencia Richter (1996, s/n):

O V Congresso, de Belém do Pará, o primeiro na região norte, foi organizado pela Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará, grupo unido e dinâmico [...]. Paralelamente às apresentações de conferencistas nacionais e internacionais, foi realizado o 1º Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes com a participação de muitas Universidades, um dos momentos altos do evento.

O V Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), realizado de 13 a 17 de outubro de 1992, motivou de forma bastante significativa os profissionais e estudantes

³ O artigo 26, em seu § 2º, estabelece que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

⁴ Aprovada em dezembro de 2007, Parecer CNE/CES n° 280/2007.

⁵ Para um maior aprofundamento sobre o assunto, ver os escritos de Barbosa (1978, 1991 e 1998).

de Arte, ampliando as perspectivas de atuação. Porém, urge articular ações coletivas integradas para viabilizar em nível local e nacional uma política mais efetiva de permanência, valorização e reconhecimento da área de Arte em todos os níveis de ensino. Que Arte está sendo ensinada nas instâncias educacionais? Para quem? Para quê? Por quem?

Assim, à procura de caminhos para o ensino/aprendizagem da área de Arte e a efervescência das discussões nacionais e locais sobre a LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, e Diretrizes Gerais para o Ensino Superior em Artes Visuais da SESu/MEC, a partir de 1996, iniciaram projetos de ações educativas voltados para o espaço do museu. O estágio supervisionado em museu surgiu da necessidade detectada pelas docentes da disciplina Prática de Ensino da Universidade Federal do Pará e da Universidade da Amazônia, em análises ocorridas com seus alunos e técnicos de museus sobre as possibilidades de um novo campo de atuação do licenciando e a conjugação necessária da relação teoria/prática na área de Arte (MAGALHÃES, 2002).

2. Contribuições da Universidade por meio dos Cursos de Artes Visuais

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura - CNE/CES/MEC, os currículos dos cursos de Arte vêm passando por reformulações significativas que possibilitam ampliar as reflexões no processo de formação do bacharel e licenciado em Artes Visuais.

Os cursos de graduação em Artes Visuais, segundo as Diretrizes, “[...] devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais [...]” e sua formação deve contemplar “[...] o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual”.

Na perspectiva de contemplar a formação de profissionais da educação em Artes Visuais para atuar conforme preconizado nas Diretrizes, e como mediadores dos saberes em espaços educativos/culturais, os Cursos de Artes Visuais da UFPA e UNAMA, vêm realizando estágios nos espaços do Museu Histórico do Estado do Pará (MEP)⁶, Museu de Arte Sacra, Espaço Cultural Casa da Onze Janelas, Museu de Arte de Belém⁷ (MABE),

⁶ O MEP faz parte do Sistema Integrado de Museus e Memoriais - SIM, criado na estrutura organizacional da Secretaria da Cultura - SECULT, objetiva implementar a ação sistêmica de gerenciamento e articulação entre os Museus do Estado, respeitando a diversidade e o estabelecimento de planos comuns de trabalho entre o Museu de Arte Sacra - MAS, Museu do Círio, Museu do Estado do Pará e o Museu da Imagem e do Som. (BRITTO, 1999, p. 2).

⁷ O Museu de Arte de Belém (MABE) foi aberto ao público 1993 e vincula-se a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL). Seu espaço físico se insere no Palácio Antônio Lemos, atual sede da Prefeitura de Belém.

Galeria de Arte Graça Landeira, Salão Arte Pará e outros. E as ações curriculares vivenciadas nesses espaços possibilitam “[...] compreender que são as estruturas sociais as definidoras dos fenômenos educacionais e culturais” (CUNHA, 1998, p. 29).

O estágio tem como objetivo conduzir o discente a entrar em contato com a realidade da educação escolar, aplicar os conteúdos teóricos, despertar a sua aptidão para o ensino e a pesquisa, problematizar e elucidar as ações educativas em arte nas escolas públicas e privadas, museus, centros culturais e pedagógicos. Representa um momento significativo para o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas, proporcionando ao discente um diálogo constante com a realidade circundante, atuando de forma contextualizada (MAGALHÃES, 2002).

Na Universidade Federal do Pará - UFPA convive-se hoje com as duas estruturas curriculares: Educação Artística/Artes Plásticas e a implantação do currículo do Curso de Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Em ambas estruturas os estágios são vivenciados também nos espaços educativos e culturais. No semestre em curso, iniciei as atividades acadêmicas com o propósito de discutir a relação do estágio em espaços educativos e culturais. Porém, há necessidade de um trabalho pedagógico sistemático com o conjunto dos docentes do curso, objetivando aproximá-los para as questões pertinentes ao processo de formação dos profissionais da educação em Arte que irão atuar nas escolas, museus e espaços culturais.

Parece-me que as questões - Que Arte está sendo ensinada nas instâncias educacionais? Para quem? Para quê? Por quem? - necessitam de eco na academia principalmente quando se quer a atenção por parte dos elaboradores da matriz curricular da licenciatura. Então quero expor o que penso na tentativa de provocar as vozes silenciadas no currículo em questão.

Na Universidade da Amazônia - UNAMA, instituição de natureza privada, a reformulação do currículo do Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, aconteceu de forma articulada com base nos relatórios de avaliação e acompanhamento do referido curso, os trabalhos finais de graduação e as reuniões pedagógicas. Após amplos debates, foi constatado que haveria necessidade de qualificar o futuro profissional de Arte para atender a dinâmica dos espaços culturais da cidade. Assim, visando contemplar as perspectivas apontadas foram inseridas na matriz curricular do Curso as disciplinas: Fundamentos da Arte em Educação; Arte, Cultura e Sociedade e Arte em Espaços Culturais. Além das disciplinas citadas, há os estágios obrigatórios por meio da Prática de Ensino a partir do quinto semestre e

os módulos, Formação Artístico-Estética Interdisciplinar, os quais possibilitam uma formação mais consistente.

Por fim, as ações de articulação e mobilização desenvolvidas pela Universidade Federal do Pará e Universidade da Amazônia no processo de qualificação do profissional de educação em Arte favorecem o ensinar/aprender com ações comprometidas à alfabetização visual e a diversidade cultural.

3. Ações educativas nos espaços culturais e museus

As ações educativas desenvolvidas nos espaços acima referidos vêm se apresentando como um trabalho significativo para ampliar o diálogo com o público e as produções artísticas destes espaços, constituindo-se numa alternativa de melhoria da qualidade das ações pedagógicas e campo de investigação para a formação profissional.

Os estágios realizados em escolas, museus e centros culturais ao longo desses anos, vêm sinalizando elementos significativos no processo de formação e qualificação das ações educativas e do profissional de Arte. Os relatórios de estágios, as monografias de trabalho de conclusão de curso de graduação e especialização, são documentos fundamentais para contribuir no processo de análise e avaliação das ações desenvolvidas, valorizando e criando situações concretas para dinamizar as ações educativas em Arte.

Ana Mae Barbosa (1998, p.18) esclarece que “[...] uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre arte e o público.” Ressalta que os museus e centros culturais deveriam ser os líderes na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico e adverte que há poucos museus e centros culturais que propiciam ações educativas articuladas com a escola. Destaca ainda que:

[...] os museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar a idéia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante. [...] Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. [...] (BARBOSA, 1998, p.19).

Conforme abordei em estudos anteriores (MAGALHÃES, 2002), no início de nossa atuação com estágios em museus, a pesquisa “Estágio Supervisionado no Museu de Arte de Belém: Um Espaço para o Ensino de Arte,” apresentada por Medeiros, Curso de Educação Artística - Artes Plásticas da UFPA, revela a importância da atuação dos estagiários nestes espaços para a aproximação do público:

[...] com a inserção dos estagiários em Arte oriundos da Universidade Federal do Pará, engajados na proposta de fazer do MABE um espaço aberto à sociedade, observa-se a sua relevância no sentido de facilitar a relação público/museu [...] o MABE recebeu aproximadamente 6.000 visitantes de janeiro a junho de 1998, no qual 1/3 é composto por escolares da rede pública e particular [...] (MEDEIROS, 1999, p. 16).

Na mesma época, com o objetivo de conhecer o aluno/visitante do Museu de Arte Sacra, a pesquisa “Alunos e Museu - Diálogos Que Nascem Todo Dia” apresentada ao Curso de Educação Artística - Habilitação em Desenho da UNAMA, descreve as dificuldades de apreensão dos conhecimentos transmitidos pelo monitor durante as visitas pré-agendadas, para criar formas de superação para o problema. Ao refletir sobre os resultados da pesquisa, Carvalho (1999, p. 30) afirma que:

Quanto a educação visual, como um processo permanente e global necessário ao ser humano, devemos reconhecer que a escola não é o único lugar onde ela acontece ou deveria acontecer, pois, no lar, na escola, na rua, no museu e outros locais nos defrontamos com as manifestações artísticas e culturais, e somos envolvidos por elas, ou nos envolvemos com elas.

As reflexões dos discentes da UFPA sobre a relevância do estágio em sua formação são reveladoras de sinais possíveis para uma atuação consciente de seu papel enquanto mediadores assim manifestados em relatórios:

A atividade de estágio pode ser militante em prol de um exercício consciente da docência em arte, das novas perspectivas, do seu poder transformador e da sua capacidade de exercício crítico perante esta realidade. Pode também, exercer uma função de ligação das novas tendências discutidas nas salas de aulas das universidades com os espaços de educação em arte e seus professores. Mas para isso, é necessária uma postura igualitária que respeite ambas as experiências, tanto do aluno, futuro professor, quanto do professor que já atua na área. Posturas estas, coerentes com estas novas perspectivas, principalmente o convívio mútuo ante a diversidade cultural dos povos (BARROS, 2008, p. 7).

Chego a conclusão, nestes fatos relatados, que depois de participar desse estágio supervisionado, um pouco mais do que ontem, me sinto ciente do meu dever como Educadora em Artes, e um pouco menos que amanhã, detentora de total conhecimento já que no campo da Educação, nunca se sabe tudo (LOPES, 2008, p. 10)

A experiência que absorvi durante o estágio veio reafirmar a necessidade de haver o empenho contínuo do Arte Educador para enfatizar a importância da arte como área de conhecimento tão relevante quanto todas as outras disciplinas do currículo escolar (RODRIGUES, 2008, p. 6).

Muitas ações são construídas nas universidades, escolas, espaços culturais e museus do Pará no sentido de ampliar o repertório artístico, estético e cultural dos envolvidos nestes espaços. Vale destacar que o Sistema Integrado de Museus e Memoriais (SIM), da Secretaria Executiva de Cultura do Estado do Pará (SECULT-PA), por meio do Programa Educar e Preservar vêm desenvolvendo ações integradas com o objetivo de:

[...] fortalecer a ação de atendimento ao público e despertar nos visitantes de espaços museais o prazer poético e estético, além de transmitir conhecimentos que suscitem a valorização do patrimônio público e da cultura locais, a partir dos aspectos artístico-culturais do Estado do Pará (SECULT/SIM, 2005).

Assim, por meio de estágios em espaços de educação escolar e não escolar, muitos estudos vão surgindo com a perspectiva de contribuir para a ressignificação da área e as intervenções no processo ensino/aprendizagem nestes espaços são essenciais para qualificar a formação.

4. Atuação como mediador entre o objeto artístico e o público

No universo dessas propostas curriculares planejadas, executadas e avaliadas durante os estágios, nos interessa neste recorte analisar a atuação do profissional de Arte como mediador cultural entre o trabalho artístico e o público.

Assim, considerando a necessidade de qualificar as ações curriculares na educação escolar e não escolar para a mediação arte/público, vários estudos são fundamentais nos processos ensino/aprendizagem.

Segundo Teixeira Coelho (1997, p. 249):

[...] a meta da mediação cultural é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual – com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca da formação de públicos para a cultura ou de iniciar estes indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural.

Entendo que a mediação cultural por meio do ensinar/aprender Arte possibilita o acesso aos saberes artístico-estéticos quando há planejamento das ações curriculares. Porém, a maioria das escolas é desprovida de uma proposta pedagógica que possibilite a construção de conhecimentos articulados com a vivência artística/estética/cultural do estudante.

Ao analisar os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos professores de algumas escolas de Belém, Paiva, em sua pesquisa “Ações Educativas no Museu de Arte

Sacra: possibilidades de integração ao currículo escolar”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Curso em Teorias, Políticas e Práticas Curriculares do Centro de Educação da UFPA, problematiza a fragilidade conceitual e metodológica no processo de preparação para o acesso ao museu sendo um dos pontos de maior destaque em seu estudo. Discute as contribuições do Museu de Arte Sacra na formação dos conhecimentos histórico, artístico/estético do professor e alunos que procuram este espaço cultural e afirma que:

[...] a sala de aula não é o único local de aprendizagem. Para o ensino da Arte, os espaços museológicos podem produzir resultados positivos na formação do aluno, visto que o mesmo irá manter contato com a história cultural do país e perceber outras formas artísticas que estão além dos muros da escola (PAIVA, 2004, p. 30).

O planejamento das ações educativas em Arte é um dos assuntos recorrentes que venho discutindo no processo de formação do educador em Arte tendo em vista que as concepções modernistas ainda estão presentes nas instâncias de educação formal e não formal.

Ferraz; Fusari (1993, p.104), são contundentes em dizer que: “[...] o domínio do planejamento e articulação dos componentes curriculares depende então de uma continuada formação prática e teórica dos profissionais da educação em arte.” Para as autoras no processo de elaboração das ações educativas em arte é imprescindível articular os componentes curriculares básicos que se articulam nos projetos de ensino.

Assim, as pesquisas exploratórias sobre a relação teoria/prática na dinâmica do ensinar/aprender Arte desenvolvidas na UFPA e UNAMA, por meio do estágio curricular, contribuem para inferir nos planejamentos dos professores da Educação Básica e conseqüentemente na reflexão dos alunos/estagiários. Com isso, vários estudos têm sua origem na relação teoria/prática em espaços de educação não formal.

As análises dos estudantes nos campos de estágio possibilitam compreender os motivos de tantas tensões e contradições sinalizadas nestes espaços e contribuem para elucidar os caminhos de aprendizagem na interface museu, escola e universidade.

Assim sendo, é com essa intenção que os trabalhos desenvolvidos tanto na escola quanto nos espaços culturais e universidades, visam estabelecer articulação mais efetiva no processo de aproximação da Arte com o público.

Enfim, com base em questões que emergem no dia a dia em nossas ações curriculares, é importante enfatizar que, múltiplos são os espaços para ensinar/aprender Arte, mas os caminhos construídos coletivamente é que fazem a diferença.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARROS, Nielson Rodrigo. **Relatório de Prática de Ensino**. Belém: UFPA, 2008
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Brasília: MEC/CNE/CES, 2008.
- CARVALHO, Nelma Lúcia Lira de. **Alunos e museus-diálogos que nascem todo dia**. Belém: UNAMA, 1999, 34p.(Trabalho de Conclusão de Curso)
- FERRAZ, M. H. C. de e FUSARI, M. F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LOPES, Ângela Aparecida da Silva. **Relatório de Prática de Ensino**. Belém: UFPA, 2008
- MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Marchas e contramarchas do ensino de arte: tramas e relações das propostas pedagógicas**. Belém, Pa, 1998. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária) - Universidade da Amazônia.
- _____. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p.161-174.
- PAIVA, Zenaide Pereira de. **Ações educativas no museu de arte sacra: possibilidades de integração ao currículo escolar**. Belém, Pa, 2004. 51p. Monografia (Especialização em Teorias, Políticas e Práticas Curriculares) – Universidade Federal do Pará.
- RICHTER, Ivone Mendes. **Os congressos da FAEB**. Campinas, SP: 1996 (cópia do texto elaborado para apresentação no IX Congresso da FAEB em Campinas, SP)
- RODRIGUES, Murilo Carvalho. **Relatório de Prática de Ensino**. Belém: UFPA, 2008
- TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

**DE MEDIADOR PARA INTERCESSORES:
EXPERIMENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS**

Luís Felipe de Souza CARBOGIM

Maria da Natividade Ramalho BORBA

(Colégio de Aplicação João XXII – UFJF)

RESUMO: Este artigo é um registro do processo de criação/invenção que apresenta uma proposta experimental de Aprendizagem de Artes Visuais, embasado teoricamente em alguns dos conceitos trabalhados por Gilles Deleuze e Félix Guattari: o *Rizoma*, a *Desterritorialização*; e formulação própria de alguns outros conceitos. As idéias sobre a quebra da linearidade/tempo simultâneo e a diferença/diversidade também são fundamentais neste trabalho. Existem duas grandes problematizações que levantamos: a passagem de professor-mediador para mais um intercessor, ponto de vista que iremos defender e o ensino historicista de artes que é linear, cronológico, progressivo e excludente, com o qual discordamos. Para tal empreitada que tem o diferente como o único universal possível, necessitamos abordar a Arte atentos à sua diversidade. Em busca do contraponto da Arte Hegemônica, propomos uma leitura: Cultura Visual. Cultura Visual não é um paradigma, se trata de um *plano-elástico*, de um *plano molecular* que aglomera todos os possíveis, todas as manifestações artísticas; rompe com algumas categorias por não ser um *território arborescente* e sim um *reterritório rizomático*. Por fim, em busca de uma aprendizagem constituída pela experiência direta com a Arte, ou seja, não mediada, colocamos em evidência dentro da aprendizagem de Artes a produção dos envolvidos-alunos-intercessores. O que propomos aqui é uma aprendizagem contemporânea de artes, o movimento do estudo *em/sobre* arte, não apenas *sobre* arte – como é fato no processo ensino/aprendizagem historicista.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; intercessão; experiência; diversidade; arte.

1.

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Gilles Deleuze

Quando entramos em contato com a questão dos intercessores¹, desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, não tivemos dúvidas, Nati² e Luís³ são intercessores um do outro. Esse EU, essa pessoa que vos fala é a junção de nós dois com mais um amontoado amorfo e a-linear de experiências, múltiplo singular, é um processo contínuo e atento sobre o assunto em questão; invenção em devir.

Fazemos das nossas vozes apenas a da primeira pessoa do singular, mas esse “nossas”, esse plural, não está presente aqui pelo fato do nome dos autores do artigo serem Luís e Nati, Luti ou Naís, ou todos os outros possíveis nesse embaralhamento de letras formando um só nome; é infinito... se pensarmos em todos os de-mais... e ingenuamente tentarmos escrever os seus nomes aqui... concluiremos: é impossível. Vou dar uma mostra dos nossos intercessores: planta, terra, gaia, guina, beto, til, joão xxiii, carminha, cachorro teco, clarice, brinquedos, *spiral jetty*, neide, danziger, 47, botão, arial, pável, cristófar, vê, andré pires, fogo, naduska, capilares... estes são apenas os primeiros que passaram por-aqui-por-nós agora. Agora, vários caracteres depois já são outros, e um puxa o outro, é radiação de “e”, que se conectam e conectam... Não existe uma voz, existe um singular vozes que se compõe pela aglutinação de sons (abstratos) e/ou vozes (figurativas), portar a voz da experiência é exteriorizar um aglomerado de vibrações/forças que atravessam o porta-voz naquele instante de som/fala/fixação. São inumeráveis as forças que nos atravessaram até então. Optamos, Nati e Luís por ser um, pelo fato de o que pensamos aqui não ter um dono entre nós dois, nosso contato é deveras estreito, a fixação (nesse caso o texto) se dá na nossa intercessão, no nosso *meio*⁴; e para concluir, quem vos fala, que a partir de agora será Eu, a primeira pessoa do singular, não se esquece dos fluxos de forças que o atravessa na vida, no processo de escrita

¹ O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 1992, P. 156).

² Maria da Natividade Ramalho Borba. Licenciada em Artes pela UFJF. Especialista em Psicopedagogia pela UCB. Professora do Departamento de Letras e Artes da C. A. João XXIII – UFJF. Podemos relacionar sua participação neste artigo com os elementos terra e água.

³ Luís Felipe de Souza Carbogim. Licenciado em Artes pela UFJF. Professor substituto do Departamento de Letras e Artes do C. A. João XXIII. Podemos relacionar sua participação neste artigo com os elementos ar e fogo.

⁴ *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma *e* outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE e GUATTARI, 2007, p.37).

desse texto, tecido por mim num tear *in-próprio* com linhas que não são apenas minhas, com linhas que não tateio as pontas.

Gostaria de ressaltar que considero a escrita um processo de criação/invenção marcado pela movimentação atrituosa de um gradiente de acontecimentos, materializados por letras, que em último ou primeiro caso são desenhos também. É uma produção coletiva que me atravessa, aqui duplamente escrita por um, mas que junta em si várias falas; falas dos que não falam e também dos que falam. Mas isso não é exclusividade minha, nem do processo de criação, isto é intrínseco à vida, o mundo está em movimento, relações de forças, vento, caos. Aqui estou, mas este *aqui* espaço/temporal é um território desterritorializador, indócil, é um *aqui* sem âncora, ou que se ancora na lama do manguezal⁵, atolado, conectando-se nas conexões conectabilizantes, abertura e fluidez ampliada por ser múltiplo, diverso, inverso ao modelo universal/arborescente. Tomar a escrita com a certeza frouxa da ação criativa, utilizá-la com liberdade inventiva que posteriormente e por consequência não deixará o escrito datar-se, uma obra que não se esgota, ao contrário, incita no leitor um estímulo de inventividade, ler o texto atravessando-o, não ficar apenas na superfície: papel branco e letras pretas – alguns conseguem isto, outros o perseguem como é o meu caso.

2.

Tudo começou num afunilamento de forças que atravessavam Luís ao estabelecer contato com as idéias de Paulo Freire. Resume-se em uma frase “temos que partir da realidade dos educandos” a problemática levantada por Freire na passagem intitulada “O diálogo começa na busca do conteúdo programático” do seu livro “Pedagogia do Oprimido”. Estas poucas palavras reviraram a terra proporcionando em Luís um estado de reprogramação infinita. Isto ocorreu concomitantemente ao seu ingresso como monitor na EJA⁶ (Educação de Jovens e Adultos) do C. A. João XXIII. Na verdade, a relação de Freire com a EJA o conduziu até ele com maior profundidade em função da sua nova função: professor da disciplina artes no descrito projeto. A potente frase em conjunto com a ausência de um Programa para Artes, visto que 2007 era o ano de estréia dessa disciplina no Currículo, induziu-o a problematizar, ainda mais, o que e como seria trabalhado. Houve confrontos⁷ com

⁵ Referência ao artigo de Daniel Lins “*Mangue’s School* ou por uma pedagogia rizomática”.

⁶ A EJA (Educação de Jovens e Adultos) do C. A. João XXIII - UFJF é um Projeto de Treinamento Profissional, no qual estudantes da UFJF, que no caso são bolsistas selecionados por uma banca de professores, ministram as aulas das disciplinas relativas às áreas que cursam na graduação, sob orientação de professores do colégio. O projeto contempla do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio.

os orientadores que tentaram de todas as maneiras vetar o processo de criação de Luís, mas o seu embasamento se “engalfinhou” à ausência de argumentos contrários por parte deles (foi o que de fato aconteceu, extremo era o fechamento deles perante sua proposta) e com dificuldade foi implementado o que chamo hoje de *Programa Aberto*⁸, que foi uma proposta móvel de realização do tão especial problema incitado por Freire.

Incomodado pelas idéias de Paulo Freire, sempre na busca do dinamismo das perguntas, fomos caminhando em direção ao que não sabíamos, era o novo a cada aula, um permanente caminhar. Naquele momento o contato com as idéias de Deleuze e Guattari era ainda incipiente, já se sentia o calor delas, mas mornamente, farejava o que depois viria a comungar com questões pensadas por Luís que tocavam às deles, um desenrolar de um novelo sem cabo nem rabo, parecido com o encontro com Freire. Passaram-se seis meses, foi-se o semestre de uns e o ano letivo da EJA. E aquela que orientava Luís de fato durante todo o processo anterior, a pessoa oculta que dividia com ele o pensar, que não era a orientadora oficial, a intercessora Nati, assumiu oficialmente a orientação:

No segundo semestre demos continuidade ao trabalho iniciado, seguindo, numa visão ampla do processo, que não estrutura-se por fragmentos com começo-meio-fim, e sim pelo “vamos” seqüencial. Nossa seqüência (não relacionem aqui esta palavra com linearidade) trata-se de um desenrolar grupal, guiado pelo fluxo de um todo, perseguindo a problemática em questão. A proposta é potencializar ao máximo o *encontro*, ampliar os raios de ação dos envolvidos, experenciar arte, tornar a aula um processo de criação coletiva, assegurar o toque entre os raios, intercessionar sempre... O *acontecimento-intercessão* é um momento no qual nos fundimos por transbordamento; borrifos de cada um que se une numa névoa que é de/para todos. Neste processo escolhemos, e a escolha retém algo que será o material de estudo que é um parente do anterior e que continua desnudado pela busca, derivação dele mesmo, o ermo se tornando termo de aliança coletiva à deriva inventiva. O que há de rico não é o que eu posso passar a eles, isso que tentaram me fazer acreditar, o que chamaram no início de

⁷ Um dos duelos que mais me marcou foi quando um dos orientadores me disse “você vai ter que fazer um nivelamento com seus alunos, apresentar a arte a eles, afinal, eles nunca tiveram aulas de artes”; isto me corrou, foi uma injeção de pavor, e a minha resposta foi: “... nivelar? Apresentar a arte a eles? Que Arte é essa? A **sua** arte, a arte que lhe foi imposta pela academia, a arte hegemônica...” Eles queriam me orientar com uma postura de orientador *bancário*, eu que alertado por Paulo Freire não me deixei ser tapeado; ou fazemos isto **juntos** ou vai ser insustentável – pensava.

⁸ Trata-se de uma proposta de processo de aprendizagem endêmica, firma-se na diferença afinal em cada lugar (entendido aqui como sendo constituído pelos envolvidos) que for proposta, será composta por determinadas pessoas, e em cada qual ocorrerá um acontecimento distinto; a cada dia, a cada movimento... programa rizomático. Fazer *com* e não *para*, atento ao material *dos* alunos. Acho que talvez a palavra Programa nem caiba aqui, mas, por hora esse será o nome.

nivelamento; isto é *poda*⁹, indução, ignorar os sujeitos e considerá-los sem luz, alunos-muda e o professor-holofote como uma tesoura de poda que intensifica tanto sua ego-luz que bitola os alunos e os exclui do processo de aprendizagem.

O que proponho então, é que se transmute o professor para mais um intercessor em um universo de intercessores, não um mediador num universo de mediados.

Essa idéia de que a verdade não é algo preexistente, a ser descoberto, mas que deve ser criada em cada domínio, é evidente (...) Não existe verdade que não “falseie” idéias preestabelecidas. Dizer “a verdade é uma criação” implica que a produção da verdade passa por uma série de operações que consistem em trabalhar uma matéria, uma série de falsificações no sentido literal. Meu trabalho com Guattari: cada um é o falsário do outro, o que quer dizer que cada um compreende à sua maneira a noção proposta pelo outro. Forma-se uma série refletida, de dois termos. Não está descartada uma série de vários termos, ou séries complicadas, com bifurcações. Essas potências do falso é que vão produzir o verdadeiro, é isso os intercessores... (DELEUZE, 1992, p.157).

Para haver intercessão, é necessário haver conexões, e quando eu digo isto elimino tudo o que diz respeito à arborescência, linearidade e, sobretudo progressão; numa ação estritamente progressiva não há conexão, há seqüência. Numa ação-intercessão o sustentáculo é a conexão, conexões de todas as naturezas. Esferas em conexão = intercessão; a busca, não a meta ou o destino, da incipiente proposta aqui presente é o toque/ampliação dos raios dos envolvidos.

Segundo Deleuze (2006), a diferença pressupõe a autenticidade do sujeito, que só é construída pela própria experiência; portanto, a mediação compromete o enfrentamento do sujeito com a realidade, inibindo ou anulando o acontecimento. Diz ele: Não há síntese, mediação nem reconciliação na diferença, mas, ao contrário, uma obstinação na diferenciação. É esta a “virada”, para além da metafísica: “se o próprio ser pode aclarar em sua verdade a diferença, que ele preserva em si, do ser e do ente, ele o pode somente quando a própria diferença se manifesta especialmente...”¹⁰ (p. 105). (CARBOGIM et al, 2008, p. 12).

Em contraponto à arborescência, na proposta que faço, o intuito é criar um elo entre os envolvidos e fecundar coletivamente o espaço/tempo no *entre*. Passar da pedagogia-da-nuca para a pedagogia-do-meio, rizomática. O Conhecimento não se apresenta apenas no formato científico, cada um é o conhecimento, precisamos trocar/comungar/permutar. Se migrarmos do paradigma do estático para o paradigma do movimento, alargaremos nossos

⁹ Ação de podar no contexto da educação, que implica em conseqüências mais amplas que a poda de uma planta. Para alguns seres a poda = vida (cultivo de plantas); para outros a poda = esquarteramento (mamíferos). Existem dois tipos de poda: a *poda por subtração*, que é a o plantio de árvores no terreno-aluno-vazio, preenchendo-o; e a *poda=0*, que é o abandono sem tutela, o terreno-aluno-baldio. É a imposição dita necessária e inabalável, que se faz concreta pelo pensamento universal e seu carrapato pensamento linear. É a redução do raio de ação dos envolvidos, é o modelo arborescente que visa um futuro, é o esquecimento de que vivemos e não viveremos. A riqueza da diversidade se podada castra a virilidade violentamente curiosa e prazerosa da busca pelo saber que amplia o raio. A escola-árvore opta por uma voz-modelo, ao invés de várias vozes que alimentam o novo – novo de lã e não de lã.

¹⁰ Cf. (*Dépassement de la métaphysique*, p. 89).

raios, porque num eixo dinâmico, a pausa, o ater-se é movimento, mas no eixo estático o movimento é anormalidade visto seu estruturador, o imóvel sólido pilar universalizante. O que devemos é fazer o aluno caminhar com as próprias pernas:

Qualquer impedimento da manifestação de si acarreta inevitavelmente a exclusão do interdito. Ao contrário, a inclusão valoriza a diferença, ressaltando a importância e a necessidade do sujeito ser o próprio experienciador. Ocorre, de forma automática, a inserção do sujeito na e com a realidade. Isto significa nada mais que a ampliação do raio de ação do sujeito. Quando o raio de ação é restrito ao próprio eixo corporal, o movimento rotatório acarreta a “tontura” e o conseqüente desequilíbrio. Neste caso, é preciso que alguém estenda um amparo qualquer (um braço... uma muleta... uma mediação...). Ao contrário, quanto maior o raio de ação, menor será a possibilidade de se “tontear”. Cria-se, então, o espaço de construção pela interseção dos raios, ou seja, a mediação perde totalmente o sentido de “facilitadora” ou “condutora” do outro. É preciso abandonar esse modelo de “fábrica de tontinhos”, tão presente nas instituições responsáveis pela “formação das pessoas”, como é o caso da escola convencional, fundada no modelo arborescente. O sujeito, enquanto experienciador, não necessita de terceiros para “seguir algum caminho”, pois ele próprio constrói a sua trajetória. (CARBOGIM et al, 2008, p. 13).

Se cada envolvido caminhar com as suas pernas teremos uma centopéia-de-pernas-infinitas e não um Apolo no seu pedestal elevador subjugando as “esculturas menores”. Diversidade. O processo de aprendizagem não é linear, os alunos não são sementinhas que vão germinar, brotar, crescer, florescer... frutificar. Eles **são**, não serão. O conhecimento não é uma ferramenta a ser usada no futuro, ele **é** e sendo é ativado/ativo. A Educação não é uma árvore, ela está mais próxima do rizoma, assim como a arte.

3.

Mas, em se tratando de aprendizagem de artes, faz-se necessário indagar: Com qual conceito de arte atuar? Com qual paradigma de arte? Ou melhor, perante a arte essa proposta se posiciona onde? Dentro da arte hegemônica seria impossível, iria ocorrer um fechamento que anularia a ampliação necessária à proposta do Programa Aberto. A arte dominante é uma categoria unificada, se funda no princípio do universal que em seu eixo perpendicular exclui todas as linhas que não coincidem com a sua de 90°. Então, como trabalhar com a realidade do aluno incluindo sempre? A visão de arte apropriada à minha proposta é de princípio múltiplo, baseia-se na diversidade, não marca o diferente excluindo-o, encara-o como o único universal possível; ao invés de oprimir as *linhas de fuga* atenta-se à potência criativa de algumas delas. A diferença é a essência, não poderia ser de outro modo na arte. A arte é material de experiência presente em todos, partir da realidade, fazer *com* eles e não *para* eles,

perceber a arte *deles*, pressupõe um conceito de arte inclusivo. Cultura Visual é o conceito mais adequado para me referir ao que inclui a arte de elite¹¹ e todos os diversos possíveis.

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. (DELEUZE e GUATTARI, 2007, p.8).

Cultura Visual não é uma unidade. É um Plano no qual se encontra o múltiplo enquanto diversidade, é coletividade, é singular-múltiplo. “O problema não é mais aquele do Uno e do Múltiplo, mas o da multiplicidade de fusão, que transborda efetivamente toda oposição do uno e do múltiplo”. (DELEUZE e GUATTARI, 2008, p. 15).

“A cultura visual, como campo emergente de pesquisa transdisciplinar e transmetodológico, que estuda a construção social da experiência visual, é ainda extraordinariamente fluido, um conceito mutável, sujeito a múltiplos conflitos” (DIAS, 2005, p. 281). Por se tratar, de um conceito conflitante, como foi dito acima, firmo minha posição com relação a ele nos limites deste artigo.

Percebo na Arte, para fins de explicação, cinco dimensões: a Produção; a História da Arte; a Crítica de Arte; a Estética e o Ensino da Arte (não entrarei no mérito da Poética aqui). Mas é apenas uma dessas dimensões a que, primitivo-primordialmente sustenta as demais: a produção. Sem produção não existe história, crítica, estética, nem ensino de arte. Claro que estas dimensões contaminam-se, não existem fronteiras entre elas, na arte contemporânea esta ausência de território apresenta-se de modo explícito e como nunca antes visto. O que venho propor é um ensino de arte cujo enfoque localize-se na produção do aluno, que apague esta ilusória dicotomia da arte dimensionalizada, que perceba a arte como um todo – uma dimensão única, um *Plano*. Em busca de uma aprendizagem de arte que se dê no *entre*. Uma aprendizagem que não separe os produtores (arbóreo-historicistamente os grandes mestres da história da arte) dos fruidores; que *des-hierarquise* a arte, considerando toda produção como manifestação artística. É uma mudança de paradigma de arte/educação, que interfere na concepção de fruição dirigida às produções; a ausência de hierarquia não acarreta a ausência de senso crítico/juízo de valor, mas pára perante qualquer produção sabendo que a diferença é a essência, experienciando “aquela” manifestação artística.

Por um ensino de artes como experiência *em/sobre* arte. A produção dos alunos como propiciador do acontecimento artístico, da experiência *em/sobre* arte. Saber arte é diferente de

¹¹ Arte: Hegemônica, Dominante, de Elite, não são sinônimos, mas aqui, coloco-as “em pé de igualdade” com relação às discussões sobre diversidade.

fazer arte, quem somente sabe não faz, mas quem faz sabe, ou ainda, ao mesmo tempo em que se faz se sabe (aprende). A melhor maneira de se ensinar arte é através da experiência da arte – que acredito ser possível quando se trabalha *em/sobre* arte.

Trata-se aqui da vontade de ampliar as experiências, a *arte-educação-produção* inclui as discussões *sobre* arte, entretanto a linha historicista de ensino da arte aliena do processo a produção, e muitas vezes a crítica e a estética também são tão marginais quanto a produção – ocorre uma supervalorização da História da Arte. Este formato historicista de ensino é vertical, cronológico, progressivo e linear, enquanto a proposta aqui apresentada é horizontal, atemporal, aberta e a-linear.

Evidentemente não se trata de ignorar o que foi historicamente acumulado, mas sim buscar conexões, apropriando-se, mas nunca se enraizando num território, nunca considerar determinado setor mais importante sobrepujando os demais. Em outros termos e reforçando o caráter de ampliação da proposta, não se trata de exclusão, e sim de inclusão, e por vezes redimensionar, em vez de permanecer atuando nas sombras projetadas de um teatro de sombras no qual somos, pelas varas programadas, impossibilitados (atores e público) de improvisar e/ou sentir; impossibilitados de experimentar.

(...) cultura visual enfatiza as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das belas-artes ou da cultura de elite para a visualização do cotidiano. (...) Importantíssimo ressaltar que a cultura visual não se ocupa somente com o visual, mas com outras formas sensoriais (...) (DIAS, 2005, p. 281 e p. 284).¹²

[BA + AP + AV + x + y + w + z + (...) = CV]¹³; esta equação explicita a proposta de ampliação, que contemporaneamente mescla suas fronteiras erigidas com grande afinco durante a modernidade, que agora baixa suas vigílias, revê seus refutamentos, destrói seus prédios...

BA, AP e AV existem, para alguns, no chamado Mundo da Arte, um lugar metafísico, uma esfera alienada do mundo objetivo, como se o artista não pertencesse à objetividade. Cultura Visual não está neste Mundo da Arte, e sim em um *Plano da Arte*; *plano* entendido

¹² Utilizo o que diz Belidson Dias sobre Cultura Visual apenas como ponto de partida. Não operamos com o mesmo conceito, temos apenas alguns pontos em comum, eu não pretendo “mover a atenção” e sim ampliá-la. Eu não sou um pesquisador desta área delimitada por Dias e por outros autores como Cultura Visual, apenas aproprio-me do termo, e por consequência, das conexões inevitáveis desta ação.

¹³ Belas Artes (BA); Artes Plásticas (AP); Artes Visuais (AV); Cultura Visual (CV). Trato tais termos, neste exercício, como categorias, independente de suas fronteiras espaço/temporais (se é que elas existem de fato). Estas categorias estão implicadas com posturas perante a arte, maneiras de entender a arte, presentes na vida, em nosso cotidiano.

aqui como um *território desterritorializante*, atemporal e alinear, que se encontra no concreto, que atravessa e é atravessado por este, conectabilidade em devir, molécula-que-nunca-se-fecha. Qualquer manifestação artística faz parte da Cultura Visual entendida por mim. A intenção é fazer como Constantin Brancusi: tirar o mundo da arte do pedestal ou encarar o pedestal como parte constituinte da obra, prefiro ainda a primeira opção, no caso do Mundo da Arte é melhor colocá-lo ao chão, sem pedestal, horizontalizá-lo, rizomalizá-lo, trazê-lo para o mundo, para o convívio.

Cultura Visual não é um paradigma, nem visa superar o(s) anterior(es), como já foi constatado, como ocorreu historicamente. Cultura Visual é um *plano-elástico*, um *plano molecular*¹⁴ que aglomera todos os possíveis, todas as manifestações artísticas. Rompe com categorias por não ser um território arborescente e sim um reterritório¹⁵ rizomático.

A “oscilação *entre* molar/molecular/molar/molecular pode inspirar uma pedagogia rizomática inserida no movimento, abrindo à criação e às conexões: desterritorialização e linhas de fuga. Rizoma e não árvore. A árvore define o território, o crescimento vertical e a *identidade do ser*. O rizoma é horizontalidade que multiplica as relações e os intercâmbios que dele se originam. A vida assim compreendida é um contínuo fluxo e refluxo, potência de interação e produção de sentidos”. (LINS, 2005, P.1232)

Cultura Visual é um *plano* que propicia a discussão das diversas manifestações artísticas presentes nesse espaço atemporal que é a contemporaneidade. Não se trata de um conceito de arte e sim de uma maneira de sentir a Arte, possibilitando a percepção de toda a potência da sua riqueza diversa; Cultura Visual nasceu para mim como um problema de educação, de aprendizagem.

Nesse sentido Arte e ensino de Arte, ou seja, os exercícios para a compreensão da Arte são grandes desafios, pois instauram questões também pelas associações que permitem realizar, convocando diversas áreas do conhecimento. As definições de Arte são inúmeras em diversificados momentos e conforme estejam ligadas a concepções artísticas, estéticas e/ou educacionais, gerando outras problemáticas e estados de complexidades.

A Arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses. (BELLO, 2008, p.35 e p.36).

Esta citação vem apenas reforçar algumas das questões presentes neste exercício; destaca o sentido da incerteza na contemporaneidade e ressalta o caráter rizomático da arte ao dizer da convocação-conexão com as diversas áreas do conhecimento.

¹⁴ (...) molar delimita os nós, os laços, a arborescência, o molecular *une-os* numa *desunião* criativa instauradora, inclusive, de possíveis alianças. Atravessado (molar) e atravessador (molecular) (...). (LINS, 2005, p.1232).

¹⁵ Reterritório seria exatamente um “território” gerado pelo movimento de territorialização/desterritorialização.

Proponho aqui uma aprendizagem de artes firmada na produção, atenta à arapuca da representação. O Novo. Conceber a aprendizagem de arte como elemento de interferência no pensamento único que estrutura as instâncias dos territórios, os estratos.

Ao conjunto dos estratos, o CsO¹⁶ opõe a desarticulação (ou as n articulações) como propriedade do plano de consistência, a experimentação como operação sobre este plano (nada de significativo, não interprete nunca!), o nomadismo como movimento (inclusive no mesmo lugar, ande, não pare de andar, viagem imóvel, dessubjetivação.) (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.22)

Esta forma de entender a arte: Cultura Visual e a passagem para os intercessores, não são coisas diferentes. Convivem no mesmo ambiente, é um processo, estão imbricados. Não se pode falar em duas partes; elas são *a proposta*.

4.

A Educação Arborescente é como uma parasita invisível de propagação virótica, sementes que se instalam na superfície e enraízam em direção ao cerne, infectando a seiva com seu modelo; convertendo todos os possíveis em seu único/universal, por mudanças *genéticas*.

O pensamento moderno estrutura-se no universal; não é diferente com os movimentos modernistas. O caráter universal está explícito nas linhas ásperas dos manifestos, não propõem um convívio com as demais manifestações artísticas, ao contrário, posicionam-se na superação destrutiva, na *redução = 0* das idéias dos demais movimentos artísticos, comunicando incisivamente “o que será a arte a partir de agora!”. São textos que assassina os outros possíveis para a arte, aproximando-se do suicídio se tiverem que “viver juntos”. São emblemáticos para a percepção do universal na arte. O desaparecimento dos manifestos, ou a impotência de tais textos na atualidade [que já não tem mais certeza de nada, ou as certezas/incertezas são tantas que fixar-se na certeza já não pode: “O termo incerteza, não tem aqui o sentido da dúvida, do medo; mas significa a elevação do novo à enésima potência, ou seja, a cada instante nos vemos diante da infinitude de possibilidades, numa viagem imprevisível” (CARBOGIM et al, 2008, p.14)]; ou o hermetismo no qual se inserem, demonstram a crise de paradigmas na Atual sociedade, que “passa” do princípio do universal para o princípio do múltiplo¹⁷.

¹⁶ CsO, é a abreviatura de Corpo sem Órgãos.

¹⁷ Cf. MARQUES, Carlos Alberto e MARQUES, Luciana Pacheco, “Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão”. Texto publicado como capítulo de livro em LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de

“Com a explosão das vanguardas nas primeiras décadas do século, a obra de arte passou a ser tudo e qualquer coisa. Nenhum ideal teórico, nenhum princípio formal poderiam mais defini-la ou qualifica-la *a priori*”. (BRITO, 2001, p.202).

Como lidar com este objeto-abjeto, este *objeto não identificado*, que é a arte contemporânea, que é a aprendizagem (da arte)? Minha sugestão é rizomática: Cultura Visual.

Ronaldo Brito, no trecho que se segue, vem comungar de maneira “profética”/cúmplice com as questões até então tratadas:

Os novos procedimentos condensam as articulações do circuito: os ismos se atropelam a ponto de perderem o sentido, a “História da Arte” aparece cada vez mais maciça e, até totalitariamente. Os trabalhos acumulados não vão possuir uma cronologia explicativa de movimentos. Não existe mais uma ordem de sucessão temporal que permita o encadear de semelhanças, oposições, filiações e conflitos. Quem desaparece diante da produção contemporânea é a nitidez da instância genealógica da História da Arte e multiplica-se a densidade e complexidade da instância teórica. Não pode existir uma Teoria da Contemporaneidade. O próprio desta contemporaneidade é ser um “amontoado” de teorias coexistindo em tensão, ora convergente, ora divergente. (BRITO, 2001, p. 208).

A citação acima em conjunto com as demais questões já expostas marca uma posição: um ensino historicista de arte está falido. Cabe na atual sociedade esse formato de ensino/aprendizagem de arte? Ou precisamos de um outro processo de aprendizagem, um novo na intercessão, uma [Art(e, e, e...)ducação Contemporânea]?

4.

Direcionando a atenção novamente para a Educação: o que critico é a mediação ser o modelo da aprendizagem; na intercessão se trata de sujeitos em contato direto com o objeto do conhecimento, sem representação: experimentação em comunhão/descomunhão. O aprendizado na escola se dá na representação, dificilmente se dá na *apresentação*. O mundo que se “leva” aos alunos é o que Jorge Larrosa chama de *mundo interpretado e administrado*, este mundo já dado, pura representação, herança-indução; mas o mundo está além-aquém desta árvore dos interpretados, a apresentação do mundo está sempre em ato. A criança, o idiota, o louco, o estrangeiro em sua própria pátria, o artista... estas imagens (algumas tão presentes no pensamento moderno) podem nos fazer ler este mundo com nossos próprios olhos (?)... devir-criança; devir-idiota; devir-*gauche*; devir-?, e inevitavelmente me ocorre a frase: “como criar pra si um corpo sem órgãos?”, alcançaríamos a nossa interpretação, conseguiríamos sentir através do inter-pretado? Penetraríamos?

Aprendizagem para se chegar a ser o que se é¹⁸.

Últimas palavras ou um devaneio-apêndice

Como num dia quente, um instante ígneo-foto-magnético, surge/sou um cupim se debatendo na tela do monitor atraído pela luz, eu me pergunto e afirmo, lembrando de Larrosa na introdução do seu livro *Pedagogia Profana*, não estou aqui para trazer respostas, o presente exercício não tem pretensão de verdade, não tem certezas unificadoras, é mais brasa que cinza em meio à neblina, mas, não deixa de trazer contribuições para as atuais discussões de arte-educação; arte/educação; arteducação; aprendizagem de arte... Vivendo o dilema dilacerante da pergunta constante que me faço sem percebê-la, auto-tortura: como executar o que acredito ser a aprendizagem de arte? Brigo na tentativa disto, às vezes bato no muro instituído, às vezes fico escoriado, às vezes acho que erguer-me já não posso, às vezes me aborreço, às vezes me cresço. A busca é o que me faz ser o que sou; buscar a mim mesmo, descobrir-me, subir em si.

Se fosse para representar eu me assentaria, mas sou caminhante e caminho com as minhas próprias pernas pelos meus impróprios territórios.

(Lembrei-me da imagem da obra *Semeando sereias* de Tunga: a cabeça do próprio artista sendo arremessada por ele mesmo ao mar pelos longos cabelos-sereia; lembrei-me também das obras interativas do Seu Antônio da Madeira: nas quais se encontra fixo involuntariamente na cara dos macaquinhos a face do escultor – ao entalhar a madeira ele entalha a si mesmo e ao entalhar a si mesmo dá forma à madeira, e a forma da madeira deforma o artista...).

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BELLO, Lucimar. **Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁸ Jorge Larrosa em seu livro “Pedagogia Profana” trata desta questão nietzschiana com grande precisão e aprofundamento.

BRITO, Ronaldo. **O moderno e o contemporâneo (o novo e o ouro novo)**. In: BASBAUM, Ricardo (org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

CARBOGIM, Luís F. de S.; BURNIER, Frederika de A.; SILVA, Camila J.; AMARAL, Delane F.; GUSMÃO, Luka C.; SILVA, Raquel G. M. da. **Uma viagem imprevisível: vivenciando a educação e a aprendizagem a partir do pensamento de Deleuze**. Artigo publicado no IV Colóquio franco-brasileiro de filosofia da educação/ UERJ, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008. v. 3.

DIAS, Belidson. **Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer**. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LINS, Daniel. **Mangue's school ou por uma pedagogia rizomática**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS: AS MULHERES-PROFESSORAS E O ENSINO DE ARTES NO CARIRI CEARENSE

Sislândia Maria Ferreira Brito
(Universidade Regional do Cariri – URCA)

Resumo

O presente trabalho tem como horizonte investigar a atuação das mulheres professoras no campo do Ensino de Artes na Região do Cariri Cearense. Enquanto recorte do espaço considerado, optamos por tratar das Escolas de Educação Básica, almejando o tratamento das possíveis incompreensões e mal entendidos presentes no ensino desta disciplina, onde notadamente encontramos uma predominância de professoras. Nesta direção, estaremos considerando as concepções, conteúdos, abordagens e experiências orientadoras e implementadoras desta atuação, bem como os fatores definidores da presença desta disciplina nos currículos das Escolas. Como proposta metodológica, optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas onde podemos vislumbrar o diálogo com professoras que atuam nos três níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de artes; região do Cariri; professoras de artes.

1. Introdução

A minha trajetória na educação, enquanto professora, teve início com uma forte experiência no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental. Naquele momento, tive a oportunidade de trabalhar na Escola de Ensino Fundamental João Alencar de Figueiredo, onde algumas preocupações com os meus alunos estavam pautadas em posturas que refletiam, não podemos negar uma caminhada teórica ainda em seu início. A percepção dessas dificuldades associada ao anseio de superá-las logo nos instigou a almejar o curso de nível superior. Ao atingi-lo, chegava à academia já com uma carga de conhecimentos gestados na prática docente, no chamado “chão da escola”. Esse verdadeiro cotejamento entre uma prática – já que veio primeiro – e os debates na academia foram de profunda importância em minha trajetória docente. O diálogo estabelecido com autores expoentes me colocou em condições de leitura mais nítida acerca de situações que se encontravam ainda opacas e, por vezes obstaculizando um avanço maior de minhas ações.

Na Universidade, cursando Pedagogia, foram envidados esforços no sentido da criação, elaboração e implantação do debate acerca do Ensino de Arte na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica Brasileira. Nesse sentido, nos colocamos enquanto parte ativa da caminhada deste campo, onde estivemos acompanhando,

nos inteirando e efetivamente participando do debate que era desenvolvido no país. Há de se ressaltar que uma das pedras angulares dessa luta, a Professora Ana Mae Barbosa, esteve na aula inaugural do Curso Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte/Educador, ponta-pé inicial para ações que se desdobrariam na criação das disciplinas voltadas para essas discussões na Universidade Regional do Cariri, onde podemos estabelecer uma relação indelével com a criação da Escola de Artes Violeta Arraes Gervaiseau.

Atuando efetivamente na área, nos encontramos em plena produção e pesquisa em torno dos elementos centrais do campo notadamente nos integrando com as questões que nos aponta a autora Ana Mae Barbosa (2002, p.16) “como as mudanças no ensino/aprendizagem da Arte estão sendo percebidas por eles professoras, como agentes dessa mudança? Que mudanças são essas? Que aspectos dessa mudança são mais problemáticos, pouco entendíveis e mais difíceis de implementar?”

Seguindo essa premissa, nos foi apresentado um outro fator motivador de reflexões que se encontram amalgamadas: a presença da mulher-professora enquanto vetor delineador das posturas que são historicamente elaboradas e que se instauram em práticas efetivas em educação. Consoante Richter (2003, p.92) que nos coloca a problemática presente na dimensão histórico-cultural afirmando que “cabe a mulher o papel de estimuladora estética na família, serão seus padrões de referência estética aqueles que influenciarão os valores estéticos que serão trazidos para a escola pelos estudantes”.

Aludindo essa compreensão, apresentamos inicialmente as discussões que colocamos à baila os elementos que nos fizeram perceber os “pontos de gargalos” no objeto que nos leva preocupação, bem como aqueles elementos que são reconhecidamente postos pelas construções culturais presentes nos espaços estudados que aqui identificamos enquanto Cariri Cearense. São problemas que ao mesmo tempo justificam os nossos olhares de trabalho investigativo, nos levando, como veremos, a almejar uma desconstrução, ou melhor, ao que a proposta “foucaultiana” nomeia como “desnaturalização”.

Tratamos também de um outro encontro, desta feita com estudiosos que em suas obras apresentam pesquisas e resultados marcantes sobre o tema em questão. Para composição deste quadro, estabelecemos um diálogo onde contamos com a presença de renomados pesquisadores com forte produção na área. Nesse sentido, as elaborações da já citada Ana Mae Barbosa. Outra importante presença que aqui destacamos é a do Professor Fernando Hernández, em quem fomos buscar analisar a importância de um currículo de arte para a compreensão da cultura visual dentro e fora do espaço escolar.

A contribuição de Ivone Richter sobre a importância do trabalho com a multiculturalidade no Ensino de Arte é também elemento considerado como aporte, quando a autora evidencia que assim vivenciada o conceito de arte se amplia de um conceito mais restrito para algo não excludente e amplo.

Compondo um fator determinante e permeante de nossas reflexões e investigações também consideramos aqui as elaborações pós-estruturalistas de Michel Foucault, notadamente no que se volta para a localização dos elementos de historicidade que são emanadas de embates por poder e/ou resistência, sendo nesse sentido, construções que necessitam de um trabalho de reconstrução constante, pois não são naturais. No que toca a questão de gênero as elaborações desenvolvidas em M. Foucault, busca superar a forma tradicional de polarização homem/mulher e procedida aquilo que é evocado pelo autor enquanto processo de desnaturalização. No mesmo, é marcada uma localização histórica para os diferentes fenômenos, dentre os quais a construção do que é “tipicamente masculino ou tipicamente feminino”. Nessa direção, é crucial a pergunta: Nascemos mulheres e homens ou nos tornamos como tais?

Nesse sentido, estaremos almejando tratar os elementos históricos constituidores da idealização “da e sobre” a mulher professora. A movimentação estará verificando os fatores produtores de sentido e significado. Ressalta-se que aqui, a idéia de significado – característica “foucaultiana” – vem imbuída de sua inserção em uma dada cultura (ou, novamente, historicidade), não enquanto conceito cristalizado ou fixado. Como esse é ressaltado pelo autor em tela enquanto um espaço de embate e de dinâmica tem um fluir perene, onde “o mais constante é a mudança”. Nessa luta é que encontramos os significados históricos das unidades discursivas.

A partir disso, atribui-se à categoria gênero duas dimensões. Na primeira o aparato biológico do ser humano não explica a diferença entre masculino e do feminino em sociedade. Na segunda constata-se que o poder é distribuído de modo desigual entre os sexos.

Serão essas compreensões de importância lapidar para os nossos olhares que apontam para a questão da mulher-professora, a presença e a ausência da arte na educação e as práticas educativas em geral.

Partindo dessa compreensão é que procuraremos neste artigo apresentar um dialogo entre professoras de artes de escolas publicas da educação básica do Cariri cearense não somente para a constatação da realidade da educação escolar em artes, mas também para que possamos organizar conjuntamente soluções para superação de conflitos que assolam tal realidade.

Para esse exercício organizamos entrevistas em escolas públicas de três cidades da região em tela, onde foram estruturadas as seguintes colônias de depoentes: uma professora da educação infantil da cidade de Crato, uma professora do ensino fundamental da cidade de Barbalha e uma professora de artes do ensino médio da cidade de Juazeiro do Norte.

2. Abordagens e pressupostos teóricos

Nos últimos tempos, o debate acerca das chamadas ciências humanas se expandiu e assumiu uma dinâmica de interface e (re) criação constante. Tal característica pode ser percebida no crescente entrelaçamento e encontro entre diversos campos, o que tem marcado os múltiplos discursos que atendem como terminologia enquanto interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e mais um leque de adjetivos ou denominações para os diferenciados encontros, simbioses, verdadeiros mananciais de conhecimentos que, acredita-se, tem proporcionado um interessante avanço teórico/acadêmico nos mais diversos campos e direções.

Nesse sentido, podemos afirmar enquanto avanço significativo para o ensino de artes no Brasil os estudos e pesquisas realizados e apresentados pela autora Ana Mae Barbosa que enfatiza a preocupação com a arte e o seu ensino, com a democratização da arte na educação, com a formação do professor de arte no Brasil, com a busca de propostas contemporâneas, para tratar das questões do ensino-aprendizagem em arte nas instituições de ensino brasileiras.

Referindo-se aos propósitos específicos do trabalho de arte na escola, Ana Mae diz:

O que a arte na escola principalmente pretende formar é o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte [...] A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação [...] A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (BARBOSA, 2002).

Assim, no diálogo com a autora podemos compreender a necessidade de uma educação democrática, algo fundamental que se observa reivindicada na contemporaneidade. Encontramos na autora fundamentação e possibilidades de estudos para os confrontamentos de diálogos entre as abordagens práticas/teóricas e metodológicas no que concernem as inquietações sobre a formação do professor de arte, a prática pedagógica do professor de arte e questões que apontam para uma proposta metodológica para o ensino de arte.

É no estudo sobre as pesquisas realizadas pela professora Ana Mae Barbosa que podemos analisar e compreender a história do ensino de arte no Brasil, as propostas para esse ensino, ao longo das mudanças ocorridas em meio às nomenclaturas da arte na educação brasileira, compreender o a história, o surgimento e o papel das Escolinhas de Arte do Brasil e a mudança de postura nos professores da área nesse período. A legalização e a oficialização da arte na educação brasileira, o surgimento das primeiras licenciaturas em educação artística. O movimento dos Arte/Educadores do Brasil, o nascimento da arte como disciplina e a proposta em arte para a educação.

Observa-se que a autora considerada desenvolve uma proposta metodológica definida, a qual tem sido considerada referência neste campo. A proposta da professora Ana Mae tem como uma das suas principais marcas o ponto de encontro entre áreas distintas do conhecimento, delineando um perfil ao qual já nos referimos enquanto transdisciplinar/multidisciplinar/interdisciplinar. A proposta, denominada pela autora enquanto Triangular considera três dimensões como partes integrantes de um todo. Sendo assim, a sua proposta para o ensino das artes visuais se desdobra em: o *fazer*: que esteja fundamentado no processo criativo, encarado como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica; o *ler*: a leitura de imagem, nesta proposta de ensino da arte, contribui para o desenvolvimento das habilidades de ver, julgar e interpretar as imagens produzidas e em produção pela humanidade, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo da imagem; e o *contextualizar*: vivenciando os conhecimentos históricos, geográficos, antropológicos, econômicos, políticos e de tantas e quantas áreas se fizerem necessárias, interdisciplinarmente, não havendo nenhuma perspectiva de tratar qualquer dimensão de forma isolada ou fragmentada.

Outro autor de grande importância na área é o Fernando Hernández que tem também como horizonte em suas pesquisas à formação de professores. As suas preocupações estão também direcionadas no que trata da construção da identidade docente como eixo da proposta de formação, a não dissociação entre teoria e a prática desde o início da formação docente, a compreensão da organização curricular por problemas partindo da perspectiva da educação para uma compreensão crítica da cultura visual.

Para análise acerca das possibilidades de mudanças na formação de professores:

Nosso ponto de partida é que a formação docente (tanto inicial como a continuada) necessita ser revisada se pretendemos estabelecer um diálogo permanente entre o que acontece fora da escola (como instituição de formação que passa desde a educação infantil até a universidade) às mudanças

na organização dos saberes, nas representações simbólicas, nas formas de trabalho, nas comunicações e na atuação dos docentes em aula. (HERNÁNDEZ, 2000)

Todos esses aspectos são considerados como componentes essenciais para análise, compreensão e composição de caminhos que pretendemos percorrer e buscar superação às problemáticas aqui sinalizadas.

Metodologicamente Hernández desenvolve uma trajetória onde é almejado pensar a formação inicial do professor de arte como parte de um projeto emancipatório integrante da proposta curricular do curso.

Nessa perspectiva percebe-se em Hernández uma preocupação com a educação para a compreensão crítica da cultura visual como espaço de relação.

Consideramos fundamentais os estudos desenvolvidos pela autora Ivone Mendes Richter (2002, p.92) sobre a importância da multiculturalidade no Ensino de Artes e da necessidade do professor de arte “conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida.” Dessa forma a autora orienta que é a partir desta perspectiva que o professor de Arte deve construir a abordagem metodológica e a organização curricular e assim os conteúdos a serem trabalhados.

Por meio de uma pesquisa com abordagem etnográfica e uma visão êmica (visão interna do sujeito), a autora Ivone Mendes Richter metodologicamente desenvolve sua pesquisa realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental e com mulheres selecionadas entre as que possuíam relação com a escola e se destacavam em trabalhos considerados especiais. A autora afirma que foram pesquisados aspectos da estética do cotidiano e o ensino das artes visuais. Esse estudo versa sobre a estética feminina do cotidiano e o ensino intercultural das artes visuais na escola.

Observamos nas falas dos autores a cultura, as imagens, o ensino de arte rompendo o que chamamos de aspectos temporais e atemporais, abordagens de construções de conhecimentos, em tempos e espaços distintos, perspectivas além de seu próprio tempo. O ensino das artes visuais, no contexto de explicação das idéias de perpetuação ou mudanças na história de sujeitos, de culturas, de valores éticos, estéticos, políticos e das relações sociais, a busca urgente e necessária em compreender a cultura, na atualidade, as relações de homens e mulheres com o universo visual da sua cultura e da cultura de outros.

3. As mulheres-professoras e o ensino de artes no cariri cearense

O diálogo realizado entre os membros que compõem os atores e os sujeitos relacionados com o campo da Arte/Educação, logo entendeu o profundo desafio de lidar com a complexidade premente na área além da extrema diversidade nacional. São lugares – no sentido lato – temporalidades, tecidos culturais e sociais que possuem especificidades que devem ser consideradas no tratamento teórico, metodológico, filosófico, bem como dos próprios agentes envolvidos. É nesse ponto que passamos a considerar um quadro de problematizações que consideramos ao olharmos para o nosso objeto: presenças femininas no Ensino de Artes nas escolas de Educação Básica na região do Cariri Cearense.

Nesse sentido, teremos enquanto opção de construção do texto, o cotejamento entre os aspectos presentes no espaço considerado, percebendo que os mesmos possuem um “falar próprio” capaz de tornar perceptíveis as suas características e situações.

Vale ressaltar que o espaço ao qual estamos fazendo referência é por nós muito familiarizado, dado esse permitido por um período de trabalho no início de nossa trajetória docente. É exatamente deste que podemos entender como um “lugar de olhar e de fala”, que começamos a tratar de diversos elementos representantes de um manancial de questões que estruturam óbices para o Ensino de Arte no Cariri Cearense.

Nessa direção, apresentamos um diálogo entre professoras acerca da prática pedagógica, dos procedimentos metodológicos no que concernem as experiências didáticas com o ensino de artes, com a imagem, como esta é vivenciada dentro e fora do espaço escolar, como as professoras reconhecem a imagem e a vivenciam em sala de aula e qual a importância da imagem produzida culturalmente.

Professora 01:

O texto é um amontoado de informações, sendo também a imagem um amontoado de informações considero-a um texto. Tenho consciência de que devo trabalhar a imagem na sala de aula, mas não fui orientada durante a minha formação, não sei como fazer e acabo não oferecendo para os meus alunos algo que sei que é tão importante como os demais conteúdos que trabalho em sala de aula. Nessa missão árdua só tem três professoras com as aulas de artes, aqui na escola onde trabalho.

Professora 02:

Sei que a imagem não é somente marcas sobre um papel qualquer, mas resultados de criação. Durante a minha graduação não tive preparação para trabalhar a imagem na sala de aula, não sei como trabalhar com essas informações e por isso não trato dessas questões nas minhas aulas, prefiro não fazer a fazer errado e prejudicar os meus alunos mais ainda. O que tenho certeza é que não estou contribuindo com os meus alunos com essa leitura. Sei que a escola confia em mim, pois como mulher também tenho responsabilidades maiores com as aulas de arte, essa é também a minha missão e não estou cumprindo.

Professora 03:

A minha formação é em pedagogia e tenho pós-graduação em arte/educação, e como é uma exigência, ou seja, como a arte é de obrigatoriedade para todos os níveis de educação básica, fui convidada para lecionar a disciplina já que a escola não dispõe de professores com formação na área, trabalho nas minhas aulas o que aprendi no curso que fiz e o que vejo as minhas colegas fazendo.

Percebe-se então que não se vivencia na escola a imagem enquanto produto cultural, necessário para a criação de significados relativos ao mundo que nos rodeia. Desta forma, entendemos que a formatação de ações que venham propor um tratamento curricular onde estejam presentes elementos de cunho teórico, metodológico e prático acerca do trato com a imagem, constitui temática necessária a uma educação de pauta contemporânea.

Alcançar tais patamares se constitui também num componente dessa problemática com relação ao ensino de arte na educação escolar.

Aqui queremos ressaltar o nosso recorte com relação à temática da presença feminina em tais desafios. Na região do Cariri Cearense encontramos uma forte tradição onde as atividades docentes, notadamente relativas ao ensino de arte na educação encontraram na mulher o seu principal viés.

Essa representa uma importante e profunda discussão que abrange elementos acerca de gênero. Observando-se que toda conceituação encerra limitações, procuraremos trilhar os caminhos apontados pela proposta pós-estruturalista que aponta a importância das relações, notadamente das relações de poder. Nesse sentido, “desnaturalizar” os diferenciados papéis sociais e ambientá-los numa perspectiva histórica, significa entender a questão de gênero enquanto culturalmente concebida.

Os elementos da pesquisa até o momento tratados nos mostram uma forte presença da mulher na educação por um lado, e por outro, uma disposição maior para os trabalhos com arte e imagem nas escolas a partir das professoras da região considerada. Esse quadro nos leva a algumas problematizações: quais as explicações históricas para os papéis educacionais atribuídos à mulher no Cariri Cearense? Como se desenvolve o imaginário acerca das professoras e destas consigo mesmas? Por que se atribui predominantemente à mulher os trabalhos que envolvem a arte nas escolas? Se o espaço escolar se desdobra em delimitações e funções, escrutinando o que se pode ou não se pode fazer o que se espera de cada sujeito, onde podemos encontrar os elementos de discursos que delineiam as idealizações das mulheres professoras de artes nas escolas da região considerada?

Os emaranhados de narrativas emanadas das entrevistas e de trabalhos que realizamos para os momentos iniciais da pesquisa nos colocam diante da problemática sobre os chamados papéis femininos – que aqui queremos insistir, são convenções históricas que necessitamos “desnaturalizar” – dentre os quais, o pedagógico.

Quando instigadas a se expressar sobre a sua atuação, as professoras se apoiavam em termos que refletem uma compreensão que já carrega problematizações: missão árdua, sacrifício que exige resignação, sacerdócio, dentre outros.

E quanto a termos de auto definição, mais elementos problemáticos: psicóloga, luz, caminho, sol, artista, etc.

Dentre os diversos elementos definidores dos perfis dessas professoras, bem como da forma como a arte é tratada nos currículos escolares do espaço considerado, nos incomodam alguns questionamentos: quem institui tais noções? A quem interessa essas noções – para as professoras e para a arte? Se representam relações de poder, como são desenvolvidas?

Na esteira de discussões que acaloram o debate deste campo, queremos enfatizar uma indagação: Será a arte realmente necessária na escola? Fusari e Ferraz (1993) vêm situar tal questionamento afirmando a necessidade da arte na escola por ela ser fundamentalmente importante fora do espaço escolar. Quando as autoras nos remetem a tal reflexão também afirmam que é importante ser professor de artes e saber os conteúdos e as linguagens das artes, ou seja, saber ser professor de arte. Nessa última afirmação há um chamado aos professores da área para firmarem um compromisso com a formação pedagógica evidenciando a qualidade e o comprometimento dos cursos onde buscamos tal qualificação.

Podemos observar no diálogo com as professoras que a formação em arte ainda é uma questão que merece análise e mudanças de postura dos que organizam os documentos de cunho legal e fazem à educação escolar no nosso país. Outra problemática é que são poucas as

universidades que possuem graduação em arte. Não são ofertados cursos de formação pelos órgãos responsáveis pela educação pública deixando a disciplina a mercê de profissionais despreparados, perpetuando, assim, esse quadro que permanece presente na educação pública desde o início da história da educação escolar brasileira.

Igualmente, é fundamental o entendimento de que tais elementos são ambientados em historicidades que delineiam perfis e marcas nas trajetórias de profissionais bem como em seus espaços de atuação, onde lidam com aspectos de cotidiano, de cultura, de filosofias, de crenças, de ideologias, “modus vivendi”, e inúmeros elementos que permeiam as relações de ensino/aprendizagem em qualquer campo.

Essas considerações nos fornecem importantes aportes para o que aqui estamos tratando enquanto relações: contatos cotidianos, perenes; leituras, consumos, formações e informações. Elementos de historicidade que, por assim se apresentarem, vêm carregadas de intencionalidades, funções, objetivos a serem percebidos e investigados.

Conclusão

Na busca de um desenvolvimento pleno o ser humano insatisfeito deseja melhorar e apoderar-se cada vez mais das experiências, sejam as suas próprias, como também de outros, e é nessa busca que a arte se faz presente como elemento essencial para essa conquista, desempenha um papel que lhe é inerente a de desvelar.

As imagens construídas por mulheres e homens ao longo da História, trazem em si traços do tempo presente e de outros tempos, dos elementos do espaço de produção por vezes de fracassos, anseios, sonhos e vitórias. Questões latentes que favorecem reflexões e leituras, contemplações e interpretações. Imagens retratos de seu tempo e de todos os tempos, com propósitos e características explícitas, possibilidades de questionar o mundo, as sociedades e organização de tomadas de posturas; formação de consciências, domínio cultural.

Nesse ínterim a arte desempenha uma função de contribuir com o descortinamento da realidade, pois nesse mundo alienante, cercado de cortinas necessitamos da arte também para nos auxiliar a observar melhor as realidades que nos condicionam a confinamentos mediocrementemente aprovados em práticas de subserviências negadas, mas vivenciadas a olhos nus. A esse respeito Ernst Fischer (2007, p.20) afirma que “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”.

É nesse contexto que evidenciamos a importância da exposição e análise dos diálogos apresentados neste artigo, observando e buscando modificar as realidades aqui confrontadas,

tais como: a formação do professor e professora de arte, escolas desprovidas de material didático e teórico, professoras com formação em outra área, mas assumindo a disciplina de artes nas escolas, o ensino de arte entregue nas mãos de sujeitos que desconhecem ações que venham propor um tratamento curricular coerente ao ensino de arte de pauta contemporânea.

Observamos que não se vivencia a arte na escola como algo necessário para a construção de uma sociedade mais humana. Afirmamos então a necessidade de estudos e debates acerca da documentação pertinente à obrigatoriedade da arte na escola que tratam da arte e do seu ensino.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento de atividades como estudos sistematizados, pesquisas, simpósios, seminários, eventos de diversas naturezas; e ainda, a formação de cursos que venham tratar de uma fundamentação que se proponha enquanto veículo e aborde elementos de cunho teórico, prático, legal, assim mesmo, de forma ampla, diante de uma temática tão complexa e diversa como a que aqui nos propomos a estudar. Sem dúvida, estamos “mais uma vez” convidando para o diálogo a dinâmica de atitudes, posturas e abordagens que tenham no seu horizonte uma formação contínua e continuada para professoras e demais agentes envolvidos com essas práticas.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e Furasi, Maria F. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: TTC editora, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – A Vontade de Saber**. Vol. I RJ: Graal, 1977.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COMUNICAÇÃO
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE A DISTÂNCIA:
CASO UNIMES VIRTUAL
GT1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

*Maria Emilia SARDELICH*¹
mariaemilia@unimesvirtual.com.br
emilisar@hotmail.com

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES VIRTUAL)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência que vem sendo desenvolvida no curso de formação de professores, Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade à distância, da *Universidade Metropolitana de Santos*, a *Unimes Virtual*. Dada a amplitude de aspectos que podem ser tratados nessa temática, o recorte realizado focaliza o desenho instrucional original do projeto e as transformações que estão ocorrendo no processo de acompanhamento da aprendizagem de educandos e educadores da Unimes Virtual, na Licenciatura em Artes Visuais. O relato constata que estamos produzindo um curso híbrido, resultante de um processo que ocorre “entre” os modelos de comunicação *broadcasting* e *web*, “entre” as concepções de transmissão e comunicação, “entre” as culturas do aprender e do ensinar.

Palavras-chave: formação de professores, formação arte-educador, educação a distância.

INTRODUÇÃO

As três edições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei 4.024, de 1961, Lei 5.692, de 1971 e Lei 9394, de 1996) justificaram, cada uma a seu modo, a inclusão da Arte no currículo escolar da Educação Básica. Apesar da inclusão das diversas modalidades artísticas nos currículos escolares, a sociedade brasileira vem enfrentando, ao longo de todo o século XX e início do século XXI, o problema da carência de professores de práticas artísticas para atuarem na Educação Básica.

No Brasil, até 1961, não contávamos com um curso de Arte destinado à formação de professores que atuassem na escola básica. Por essa razão, a Escolinha de Arte do Rio de Janeiro organizou o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). O programa do curso de 1961, surpreende, até hoje, pelos temas abordados, como por exemplo Arte e Indústria, Cinema na Educação, Arte como Expressão de Problemas Humanos, e pelo eclético corpo docente que se envolveu com este projeto.

¹ Dr.a em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Supervisora do Projeto Artes Visuais, da Universidade Metropolitana de Santos, Unimes Virtual.

Os cursos de formação de professores de Artes foram regulamentados, no Brasil, pelo Ministério da Educação, em 1978 (Parecer 781 do, então denominado, Conselho Federal de Educação), sob o conceito polivalente de Licenciatura em Educação Artística, com a possibilidade de serem organizados em quatro anos de formação. A legislação da época pretendia preparar um professor capaz de conduzir atividades em música, artes visuais e teatro, para os alunos dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (BARBOSA, 1988).

Nos trinta anos que nos separam da primeira regulamentação dos cursos de formação de professores em Artes, os educadores brasileiros, organizados em torno de Associações de Arte-Educadores, de vários estados do País, que configuraram a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, têm conseguido transformar essa proposta de licenciatura polivalente. Atualmente, o Brasil conta com as Diretrizes Curriculares específicas para as Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

É a partir das Diretrizes Curriculares em Artes Visuais, que a Universidade *Metropolitana de Santos* (UNIMES) organizou o seu curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância.

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência que vem sendo desenvolvida no curso de formação de professores, Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, da *Universidade Metropolitana de Santos*, a *Unimes Virtual*. Dada a amplitude de aspectos que podem ser tratados nessa temática, vamos focalizar o desenho instrucional original do projeto e as transformações que estão ocorrendo no processo de acompanhamento da aprendizagem de educandos e educadores da *Unimes Virtual*.

O PROJETO DO CURSO

A *Universidade Metropolitana de Santos* (UNIMES) constituiu-se em Universidade, em 1985, consolidando uma trajetória iniciada em 1968, sob a denominação de Sociedade Civil de Educação Física de Santos. Credenciada pela Portaria do Conselho Nacional de Educação, do Ministério de Educação do Brasil, MEC/CNE, nº 559, de 20 de fevereiro de 2006, para a oferta de cursos superiores à distância, no Estado de São Paulo, a UNIMES VIRTUAL, iniciou suas atividades oferecendo os cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Pedagogia, em agosto de 2006.

Segundo o Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais (UNIMES, 2006), a opção pela oferta dos cursos de Licenciatura deu-se pela experiência desta Universidade na área e seu compromisso com a qualidade de ensino no Brasil. Os dados

do Censo Escolar de 2005, realizado pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), para a região da Baixada Santista, onde está localizada a UNIMES, sinalizavam a existência de 2.354.667 funções docentes nas redes públicas estaduais e municipais da Educação Básica. Entre as mais de 2,3 milhões de funções docentes das redes públicas registradas em 2005, o censo indicou que dispúnhamos de 661.438 profissionais com Ensino Médio completo. Com licenciatura, que é a formação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o INEP registrou 1.476.599 funções, mas o Censo Escolar apontou, também, que mais de 15 mil professores, na época, contavam, apenas, com o Ensino Fundamental. Das 403.145 funções docentes atuantes no Ensino Fundamental de nove anos, apenas 68% possuíam a formação em curso superior completo, sendo 63% com licenciatura. Outros 114.251 (28,33%) haviam cursado, apenas, a formação em nível médio, enquanto 272 nem chegaram a completar o Ensino Fundamental.

Os números apresentados justificaram a opção do Projeto Político Pedagógico da Unimes Virtual pelas Licenciaturas, com o objetivo de contribuir para a reversão desse quadro não apenas na região em que se localiza sua sede, mas em todo o Brasil, visto que estas licenciaturas, oferecidas na modalidade à distância, possibilitam a formação de educadores em todas as regiões do País.

Segundo o Projeto Acadêmico do curso (UNIMES, 2006), para a criação de um corpo de licenciaturas visando à formação de professores das diferentes áreas da Educação Básica, a Unimes Virtual teve como ponto de partida uma “cultura acadêmica que valoriza, incentiva e dá suporte à construção de saberes do exercício profissional docente que supere as dicotomias entre teoria e prática.” (UNIMES, 2006:18)

Com esse objetivo, todos os cursos de licenciatura partem de um Núcleo Pedagógico Comum, constituído pelos conhecimentos que dão suporte ao exercício da docência. O Projeto Acadêmico do curso enfatiza que “Essa pluralidade de conhecimentos e saberes, durante o processo formativo inicial das licenciaturas, sustenta a conexão entre a formação inicial, o exercício da profissão e as exigências da educação continuada apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos do ensino superior.” (UNIMES, 2006:19)

Compreende-se a Arte, no Projeto Acadêmico, como “fenômeno cultural que remonta ao desenvolvimento da própria capacidade para a linguagem”. Desse modo:

“a arte deve ser apreendida enquanto conhecimento sócio cultural, relacionado à realidade subjacente à sua produção, capaz de estimular a visão analítica desta mesma sociedade que a produz, ao mesmo tempo em que incita o desenvolvimento de ações criadoras e transformadoras

dessa realidade social. A partir dessa perspectiva, reconhece-se a importância da presença da arte como conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, com a inserção em atividades interdisciplinares. O diálogo acadêmico proposto numa perspectiva cultural instiga a relação com outros conhecimentos, valorizando tanto a atuação de professores pesquisadores, quanto à de alunos pesquisadores.” (UNIMES, 2006:19-20)

É a partir dessa compreensão de Arte, fundamentada em uma “racionalidade cultural” (HERNANDEZ, 2000) para a sua inserção no currículo da Educação Básica, que o Projeto Acadêmico destaca:

“Para que esses perfis de professores e alunos pesquisadores possam ser concretizados, o ensino /aprendizagem da arte deve ocorrer de forma questionadora, com destaque à reflexão e o desenvolvimento do “olhar”, numa práxis contextualizada histórica e culturalmente, recolocando questões pertinentes à experiência estética e sua inserção na sociedade hodierna.” (UNIMES, 1996:20)

O Projeto Acadêmico do curso enfatiza que os professores que fazem opção pela Arte como conteúdo curricular

“tornam-se aprendizes nos caminhos e descaminhos da relação ensino/aprendizagem. É a esses profissionais que nos remetemos com o objetivo de fornecer subsídios para ampliar propostas educativas, estabelecendo elos entre o ensino da arte e a identificação de possibilidades de interdisciplinaridade com outros conteúdos do ensino escolar.” (UNIMES, 1996:20-21)

A matriz curricular se organiza em 6 (seis) semestres, logo o prazo mínimo de integralização do curso é de 6 (seis) semestres, e máximo de 12 (doze) semestres. A carga horária total do curso é de 3.080 (três mil e oitenta) horas, distribuídas de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1: Organização do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

DURAÇÃO DO CURSO	HORAS
Núcleo de Formação Pedagógica	840
Núcleo de Formação Específica	1560
Atividades Complementares	200
Trabalho de Conclusão de Curso	80
Estágio Curricular Supervisionado	400
Carga Horária Total do Curso	3.080

Fonte: UNIMES (2006:35)

O Projeto Acadêmico do curso, descreve o perfil do arte-educador (UNIMES, 2006:25-26) que espera formar, de modo que este arte-educador, demonstre, ao final do curso, capacidade de:

- I. Realização de produções artísticas individuais ou coletivas, em consonância com a reflexão e pesquisa sobre essas práticas.
- II. Investigação e compreensão das práticas artísticas de artes visuais, pela análise, reflexão e compreensão de seus vários processos, com seus diferentes instrumentos e manifestações sociais, culturais e históricas.
- III. Compreensão, análise e reflexão sobre os critérios culturalmente constituídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros.
- IV. Contextualização dos aspectos históricos e sócio-culturais da arte, analisando e refletindo sobre as diversas manifestações de arte, em suas relações espaciais e temporais e em suas múltiplas funções, nos diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional em sua dimensão sócio-histórica.
- V. Compreensão de vários domínios do conhecimento da arte-educação e dos conteúdos disciplinares específicos e respectivas metodologias, numa perspectiva de formação com técnica e auto-aperfeiçoamento.
- VI. Implementação de projetos educativos em artes visuais consoantes com a diversidade cultural contemporânea e que contemplem as diversas esferas do social: artística, estética, ética, científica, tecnológica e cultural.
- VII. Mobilização de conhecimentos, capacidades e tecnologias para intervir efetivamente em situações educacionais concretas, relacionando a arte ao corpo de conhecimentos que compõem o processo educacional.
- VIII. Articulação no processo de reflexão da arte na escola, de recursos humanos, metodológicos, técnicos e operativos, mediante práticas participativas.
- IX. Desenvolvimento de competências e atitudes investigativas para a arte educação, implicando mapear contextos e problemas, argumentar e captar contradições em situações.
- X. Desenvolvimento de sensibilidade ético-profissional, implicando responsabilidade social e atuação por uma sociedade justa e solidária.

Para formar o perfil desse arte-educador, o curso de Licenciatura em Artes Visuais conta com um corpo docente de 20% de professores especialistas, 60% de mestres e 20% de doutores. O desenho instrucional estrutura-se em torno das seguintes atividades:

- Aulas Presenciais = 20% da carga horária. Semanalmente, o aluno comparece às instituições educacionais conveniadas para assistir as aulas em formato de vídeo e participar de atividades práticas, ocasião em que, também, poderá encaminhar suas

dúvidas diretamente aos professores. As aulas presenciais são obrigatórias, estando, automaticamente, reprovado o aluno com frequência inferior a 75%.

- Mediatização = 40% da carga horária. Diariamente, o aluno poderá acessar os conteúdos das disciplinas da matriz curricular, além de resumos, indicações para estudo, exercícios, trabalhos, avaliações, dentre outros.
- Interatividade = 40% da carga horária. Diariamente, o aluno poderá receber orientação individual diretamente dos professores, com o apoio de fóruns ou troca de e-mails. A interação dos alunos com os professores e tutores é de fundamental importância para o processo de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento do curso, sendo amplamente estimulada ao longo do programa. Esta interatividade é controlada pelo sistema operacional.

Para o Projeto Acadêmico, a mediatização apoia-se no material didático em formato de texto, que

“é um dos elementos de comunicação entre os alunos, professores e tutores, que se complementa por: arquivos de textos do conteúdo programático das disciplinas; arquivos de vídeos ou imagens; textos impressos; instruções e orientações por e-mail; instruções e orientações por fóruns de conversação; outras formas para disponibilização de conteúdo.” (UNIMES, 2006:71)

O modelo de curso

“proposto integra-se na nossa missão de democratização do ensino, possibilitando o acesso de alunos de cidades distantes dos grandes centros urbanos ao ensino de graduação de qualidade. As Instituições Conveniadas são parceiras educacionais da Universidade que devem cumprir obrigações contratuais e didático-pedagógicas estabelecidas no presente projeto. Cabe à Instituição Educacional Conveniada oferecer a infra-estrutura de apoio para a realização das vídeo-aulas, bem como garantir as condições para que o aluno obtenha o melhor aproveitamento no curso em que está matriculado.” (UNIMES: 2008: 71-72)

É a partir desse Projeto Acadêmico, que o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, da UNIMES VIRTUAL, inicia sua primeira turma, no primeiro semestre de 2007.

AS TRANSFORMAÇÕES

Nesses quase dois anos de caminhada, o planejamento inicial das ações do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) para implementar o projeto do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Unimes Virtual tem sido revisto para atender as condições reais da concretização desse projeto, em busca de aprimorar o processo de aprendizagem de educandos e educadores dos cursos de formação de professores. Essa revisão do planejamento inicial se realiza como um processo de “aprender a avaliar ao aprender a modificar o planejamento” (FREIRE, M.

1997). Desse modo, compreendemos o processo de avaliação como um “processo permanente de pesquisa” (ESTEBÁN, 1999) e re-planejamento.

No desenho instrucional dos cursos da Unimes Virtual percebemos um modelo híbrido. Compreendemos o vocábulo híbrido a partir da noção de “hibridismo” (CANCLINI, 1997), como forma cultural amalgamada, de fronteiras maleáveis que aparecem na negociação de sentido dos fluxos discursivos entre centro e periferia do mundo. O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unimes Virtual, apresenta uma forma amalgamada entre o modelo de comunicação da radiodifusão, ou *broadcasting* (um-para-todos) (MACHADO, 1995:7), e o modelo de comunicação *web* (todos-para-todos).

O modelo *broadcasting* refere-se ao modelo de radiodifusão e transmissão televisual. A transmissão televisual inicia-se no Brasil na década de 1950. Na década de 1970, viveu um de seus momentos de maior expansão, fomentada pelo regime militar instalado com o golpe de Estado de 1964 (1964-1986), assim como, 40 anos antes, foi promovida a difusão do rádio pelo regime militar do Estado Novo (1937-1945). A estrutura de transmissão, que parte de um pólo irradiador aos receptores individuais distribuídos por uma grande extensão geográfica, potencializa a homogeneização política e a pasteurização cultural. Milhões de aparelhos receptores distribuídos por um território recebem diariamente a mesma informação, autorizadas pela mesma instituição governamental. Esse fenômeno foi estudado por Theodor Adorno (1903-1969), entre outros teóricos, que criticaram severamente o meio televisivo por compreendê-lo como fonte de comportamentos passivos que gera a autocracia e os regimes totalitários (ADORNO,1998). A discussão acerca dos possíveis efeitos da transmissão televisual sobre as pessoas tem sido polarizada entre a veneração pelo progresso técnico e a rejeição a esse meio, que enfatiza os efeitos semi-hipnóticos e criadores de “teledependência”. Apesar das enfáticas críticas que tem sido feitas ao sistema televisual, os aparelhos receptores desse tipo de transmissão continuam distribuídos pelo mundo.

Denominamos de comunicação *web* o modelo resultante da multiplicidade de meios e ou códigos computacionais que se configuraram ao longo dos últimos trinta anos do século XX, que permitiram o *Transaction Control Protocol/Internet Protocol* (TCP/IP) e a conseqüente comunicação entre os computadores em rede. Em 1990 a Linguagem de Hipertexto (HTML) e o Protocolo de Transferência de Hipertexto (*Hypertext Internet Protocol* - HTTP), permitiram o que nós conhecemos como a navegação de página para página na rede. Dessa forma, qualquer computador pessoal equipado com um *modem* que o ligasse à linha telefônica, um programa de navegação (*browser*) e um provedor de serviço de acesso, pôde começar a fazer uso de serviços de busca de informação em rede como o *World*

Wide Web (Web), entre outros. Esse processo gerou a possibilidade de que qualquer ponto conectado à rede não só pudesse buscar informação, mas também, produzir e trocar, informação. Portanto, possibilitou a comunicação de qualquer ponto da rede com os demais, ou seja, todos-com-todos, sem o controle de um centro difusor ou regulamentador desse processo. Estudiosos como Manuel Castells (CASTELLS, 1999) e Steven Johnson (JOHNSON, 2001) tem analisado este fenômeno a partir de perspectivas diferentes.

Na bibliografia educacional encontramos diferentes expressões para denominar a modalidade de formação que faz uso das tecnologias da informação e comunicação como: educação à distância, educação a distância *on-line*, ensino a distancia, ensino *on-line*, teleformação, instrução baseada na *web* (ibw), educação baseada na *web* (ebw), *e-learning* e outras mais. Utilizamos a expressão educação baseada na *web*, como aquela que se configura nessa modalidade de comunicação, entendendo-a como uma prática em e para as redes de aprendizagem que fazem uso de várias tecnologias para a circulação de experiências entre sujeitos de identidade múltipla que apresentam necessidades de formação diferenciadas. Desse modo, reconhecemos as possibilidades e potencialidades da *web* para os processos de transmissão de informações; comunicação, apropriação e construção de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, assim como sua função de suporte, instrumento, dispositivo de criação e articulação de estratégias e comportamentos democráticos.

A partir desses modelos, consideramos que o desenho instrucional do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Unimes Virtual embute o modelo transmissor (*broadcasting*) ao propor uma modalidade semipresencial de participação nos cursos. Os participantes dos cursos devem freqüentar uma vez por semana o Pólo irradiador dos conteúdos da Unimes Virtual para a assistência à transmissão das aulas em formato de vídeo. A presença do aluno é obrigatória, pois, tal como nos cursos presenciais, só se permite ao participante a ausência de 25 % desses momentos de transmissão de vídeoaulas. Como educadores, sabemos como essa estrutura de transmissão potencializa a homogeneização e a pasteurização dos conteúdos. Sabemos que esse modelo propicia comportamentos passivos e heterônimos, porém reconhecemos que, dada a infra-estrutura de telecomunicações do Brasil, em meados de 2008, muitos municípios brasileiros ainda apresentam grandes dificuldades de conexão à Internet, o que dificulta a conexão dos estudantes ao ambiente virtual de aprendizagem. Logo, se os participantes não contam com as condições de infra-estrutura tecnológica mínima para poder acessar sem dificuldades o ambiente virtual de aprendizagem em rede, esses alunos precisam contar com alternativas de atendimento, além do previsto para o ambiente virtual.

Percebemos o privilégio que o desenho do curso confere aos 40% da carga horária do curso para a “mediatização” com as “aulas em formato de texto” e 20% de “aulas em formato de vídeo”. Para nós, esse privilégio revela uma estrutura de apresentação de conteúdos linear, ou seja, os conteúdos são seqüenciados em um único sentido, supostamente do mais simples ao complexo, sem possibilidades de se alterar a ordem estabelecida. Essa apresentação e transmissão de conteúdos traduzem a transmissão, o fluxo unidirecional professor-aluno, em pequenas doses para facilitar a apreensão da informação.

Em nossa compreensão, a hibridação do desenho do curso se revela de modo mais evidente na proposta de 40% da carga horária para atividades de “interatividade” no ambiente virtual de aprendizagem. Nos últimos anos, o vocábulo “interatividade” tem dado espaço a uma grande produção bibliográfica na tentativa de compreender esse conceito. Na Unimes Virtual esse conceito também tem gerado acalorados debates nas reuniões de seus grupos de estudo.

Na bibliografia educacional encontramos referência ao conceito interatividade a partir da teoria da informação e da perspectiva interacionista da cognição humana. No marco de referência da teoria da informação, a interatividade refere-se à relação que se estabelece entre a pessoa e o ambiente digital mediada pelo *hardware*. Sims (1995) é a referência fundamental dos pesquisadores que trabalham nesse marco teórico. Este autor afirma que a implementação da interatividade é uma arte que exige a compreensão da amplitude de níveis e demandas do usuário, uma apreciação das capacidades de engenharia de *software*, a produção rigorosa de ambientes educativos e a aplicação de interfaces gráficas adequadas. Para esse autor, a interatividade deve ser descrita como uma atividade entre dois organismos envolvendo o usuário em um diálogo verdadeiro. Nesse caso emerge uma interação de qualidade, desde que as respostas do sistema sejam adequadas às necessidades do usuário. Sims (1995) propõe uma taxonomia para níveis de interatividade em dez itens que, muito próximos uns dos outros são difíceis de diferenciar. A taxonomia de Sims parte dos conceitos de: reativo (as opções e feedback são dirigidos pelo programa, havendo pouco controle do usuário sobre a estrutura do conteúdo), coativo (possibilidades do usuário controlar a seqüência, o ritmo e o estilo da aplicação) e proativo (o usuário pode controlar tanto a estrutura quanto o conteúdo).

Na perspectiva interacionista da cognição humana, a interatividade remete a idéia de atividade entre, o que leva alguns educadores se referirem, genericamente, como o conjunto articulado de ações, recursos e materiais didáticos, que intervém na ação educativa a fim de facilitar o processo de aprendizagem. Compreendemos o conceito de interatividade a

partir de Silva (2000) como sendo uma relação imbuída de disposições para maiores interações, do “mais comunicacional” que considere a complexidade, a não-linearidade, a bi-direcionalidade da ação que permite a liberdade de participação, intervenção e criação dos envolvidos no processo de comunicação.

A noção de interatividade presente no desenho original dos cursos da Unimes Virtual é a concepção fundamentada na teoria da informação, ou seja, a relação que se estabelece entre a pessoa e o ambiente digital mediada pelo *hardware*. As atividades de interatividade previstas no desenho original dos cursos resumem-se às atividades de Fórum. Apesar de não ser um consenso entre os professores desta Universidade, a concepção de interatividade que emerge em seus grupos de discussão, e que foi publicada a partir de uma experiência coletiva na modalidade *Weblog*, situa-se na perspectiva interacionista da cognição humana, como sendo todas aquelas ações que os professores desenvolvem para facilitar o processo de aprendizagem.

Tanto no desenho do curso do projeto original como no acompanhamento da aprendizagem que se realiza no ambiente virtual (atualmente utilizamos o *Learning Management Systems* MOODLE), percebemos uma ênfase na atividade do educador. Juntamos nossas vozes à de Juana Maria Sancho (2004), para nos perguntar: que papel e responsabilidade admitimos ao educando em seu próprio processo de aprendizagem? Percebemos que cabe aos nossos discentes estudar os materiais preparados pelos docentes, cumprir as tarefas que são propostas pelos docentes, participar de fóruns, e um ou outro chat, moderados pelos docentes, realizar provas com perguntas de múltipla escolha programadas pelos docentes.

Como educadora da Unimes Virtual, desejo um modelo de curso centrado no educando e compreendo, como Sancho (2004), que nesse modelo os educandos: discutem as atividades de aprendizagem tanto quanto o educador; participam na escolha e organização dos conteúdos a aprender; negociam as normas de comportamento no ambiente e os critérios de avaliação; realizam atividades de modo individual e coletivo sem padrões dominantes de distribuição. Reconheço essa ênfase no docente como outra decorrência da nossa situação existencial estar entre as culturas do aprender e do ensinar.

Diferente da Sociedade Industrial que se caracterizou pela cultura do ensino, e privilegiou a instrução, massificação, linearidade, treinamento, conteúdo, controle e produto final, Castells (1999) afirma que a sociedade contemporânea, denominada metaforicamente como “Sociedade em Rede”, enfatiza a cultura da aprendizagem. Nesta, o foco recai no processo, na competência, no respeito mútuo, na colaboração, na co-autoria, na identificação e

resolução de problemas. Os princípios mecanicistas do Taylorismo, e conseqüentemente da Sociedade Industrial, valorizavam o individualismo, a homogeneidade, a universalidade, a ausência de contextos, a rotina, a mecanização, a passividade. Na metáfora mecanicista a “pessoa-peça-de-máquina” aprende de forma isolada, inserida em uma multidão de outras “pessoas-peças-de-máquinas” isoladas, porém amontoadas.

De um modo bem diferente da Sociedade Industrial, a Sociedade em Rede valoriza a comunidade, a interatividade, o contexto, o fluxo do processo, a complexidade, a mudança. Nos ambientes em rede, as “pessoas-nós-de-redes”, membros de comunidades, percebem que a construção do seu conhecimento é uma construção coletiva. Ao ser “pessoa-nós-de-redes”, ela constrói o conhecimento próprio ao mesmo tempo em que contribui para a construção dos saberes das outras “pessoas-nós-de-redes”. Com os outros nós da rede, cada “pessoa-nós” constrói o que não conseguiria construir sozinha. As “pessoas-nós-de-redes” aprendem que fazem parte, em simultâneo, de muitas redes, muitas comunidades, e que o que se partilha com uma rede também é importante para o que partilham com as outras redes a que pertencem. As pessoas-nós-de-redes aprendem que o seu próprio valor para uma comunidade depende, não apenas de si próprio como seres isolados, mas da forma como podem contribuir para essa comunidade pelo fato de pertencerem a outras comunidades.

Sem tratar de pensar em termos de oposição binária, pois em qualquer polarização entendo que há um amplo espaço de transição, as qualidades dessas duas culturas, a do ensino e a da aprendizagem, remetem às noções de “educação bancária e problematizadora” (FREIRE, P., 1976) de Paulo Freire. Na cultura do ensino, a educação é uma prática de transmissão por meio de uma pedagogia reprodutora, enquanto que na cultura da aprendizagem é um processo de comunicação que, conseqüentemente, requer uma pedagogia problematizadora.

A noção de conhecimento da cultura do ensino admite a sua transferência, mas na cultura da aprendizagem o conhecimento não se transfere, ele se constrói a partir da atividade do sujeito da aprendizagem. A relação na cultura do ensino é uma relação competitiva, mas a cultura da aprendizagem fomenta uma relação colaborativa. A atividade é predominantemente individual para a cultura do ensino, porém orienta-se para o coletivo na cultura da aprendizagem. O docente é um transmissor do conhecimento acumulado e logicamente sistematizado na cultura do ensino. A cultura da aprendizagem compreende o docente como um comunicador, conseqüentemente essa cultura percebe o educando como um ser ativo responsável pela sua aprendizagem, por auto-regular a sua aprendizagem enquanto que a cultura do ensino atribui ao aluno a qualidade de um ser passivo, um receptor de informação.

É por essa razão que na cultura do ensino os papéis são fixos, o professor é sempre o emissor da informação enquanto que o aluno é sempre o receptor da informação. Na cultura da aprendizagem, no modelo de comunicação *web*, esses papéis são intercambiáveis, potencialmente, professores e alunos, podem transformar-se, receber informações e produzir suas próprias mensagens.

Em relação ao planejamento, na cultura do ensino ele tem um caráter normativo, é entendido como uma técnica que independe do contexto no qual vai ser desenvolvido. Na cultura da aprendizagem compreende-se o planejamento como intervenção na realidade, como processo que está constantemente sendo revisto em função da sua própria implementação. Na cultura do ensino os conteúdos são universais enquanto que na cultura da aprendizagem os conteúdos são contextualizados, dependem das necessidades de aprendizagem do grupo. Na cultura do ensino avaliar tem o sentido de medir o desempenho do aluno enquanto que na cultura da aprendizagem a avaliação tem o sentido de negociação, de acordo, de pesquisa, de processo de obter informações para sabermos em que momento do processo de aprendizagem nós nos encontramos.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Pelo exposto até o momento, já tenho sinalizado o grande desafio, que se apresenta para o curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Unimes Virtual, o de avançarmos no caminho da cultura da aprendizagem. Em meio a esse desafio, também contamos com uma grande oportunidade.

Os educadores que, como nós, utilizamos as Tecnologias da Informação e da Comunicação, seja no modelo de comunicação *web* ou híbrido, em ambientes de aprendizagem presenciais ou virtuais, enfrentam-se com o mesmo desafio que os educadores que vêm utilizando as tecnologias tradicionais, como o giz, a lousa, o lápis, o carvão, o pincel. Os educadores continuam tendo que considerar onde querem chegar, o que pretendem realizar, com quem se comunicam, como vão desenvolver essa comunicação e, em que medida, o uso que fazem das tecnologias que têm a sua disposição para realizar seu trabalho está sintonizado com o processo de inclusão social e escolar da, ainda, grande faixa da população brasileira excluída desse processo no início do século XXI.

A inclusão social é o grande desafio, não só dos educadores, mas de toda a população brasileira, que, por razões históricas vem acumulando uma tradição de desigualdade social, pela falta de distribuição da riqueza que produzimos, da terra que compõe o território delimitado como Brasil, dos bens materiais, políticos e culturais, que tem transformado a sociedade brasileira em uma das mais injustas do planeta. Como observa

MOREIRA (2006), podemos entender a inclusão social como ações que promovam a qualidade de vida de cidadãos plenos, dotados de conhecimento, meios e recursos de participação política, que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente. Sabemos que a ação do Estado é central para uma política de inclusão social, porém como educadores, também temos nosso papel nessa política.

Para nós, o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade à distância, da Unimes Virtual, contribui para ampliar as possibilidades de formação do professor de práticas artísticas na Educação Básica, em um País no qual o acesso a qualquer formação, e sobretudo, a formação nas práticas artísticas, ainda é um sinal de distinção, uma insígnia de superioridade, em decorrência da perversa desigualdade na produção e consumo de bens culturais, sem falar do desigual acesso a serviços básicos e ao consumo dos bens mais elementares.

Desse modo, o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade à distância, da Unimes Virtual, possibilita que pessoas afastadas dos grandes centros urbanos do Brasil tenham condições de sistematizar um saber e um fazer que, sem a formação à distância, continuaria no plano intuitivo.

Consideramos que o acesso ao curso, aos conteúdos organizados e sistematizados sobre Arte e Educação, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, é uma experiência que fomenta a construção do conhecimento do professor nas práticas artísticas. Somos conscientes de que o curso não enfatiza as atividades de “ateliê”, atividades em que, tradicionalmente se estabelece uma relação presencial “mestre-aprendiz”. Afirmamos que a não presencialidade “mestre-aprendiz” não impede que o educando possa, por meio das tecnologias da informação e comunicação, visualizar e se apropriar do modo como o “mestre” faz uso do pincel, cinzel ou qualquer outro instrumento e tecnologia visual².

Compreendemos que a segurança do gesto, que imprime a “maestria” em qualquer instrumento ou tecnologia visual utilizada, não depende, exclusivamente, da relação presencial mestre-aprendiz, mas sim do fazer disciplinado de todo aquele sujeito que se relacione com os instrumentos e tecnologia visual, que se submeta às determinações desses meios, materiais e processos ao mesmo tempo em que explore e expanda as possibilidades dos mesmos.

² Sobre o conceito de tecnologia visual, consultar MIRZOEFF, N. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2003: 19 *“tecnologia visual como qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e ou para aumentar a visão natural, abarcando da pintura a óleo até a televisão e a Internet”*

Também aceitamos que a formação do professor de práticas artísticas é um *continuum*, que se inicia muito antes da sua participação no curso formal (REALLI; MIZUKAMI, 2002) e se estende ao longo de todo o seu “desenvolvimento profissional”. Compreendo o “desenvolvimento profissional” como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão do professor sobre a própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a experiência” (GARCIA, 1999:144).

O processo relatado até o momento revela o momento de aprendizagem em que nós, os educadores e educandos, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, da Unimes Virtual, nos encontramos. São inúmeros os desafios, e também as oportunidades, que o corpo discente, docente e o GAP da Unimes Virtual têm pela frente.

Para nós, caminhar em direção à cultura da aprendizagem significa avançarmos no modelo de comunicação *web*, de todos com e para todos; enfatizarmos o “mais comunicacional”, a bi-direcionalidade da ação que permite a liberdade de participação, intervenção e criação dos envolvidos no processo de comunicação; fortalecermos a co-autoria docentes-discentes em nossos cursos; ampliarmos a compreensão da avaliação como processo de pesquisa e re-planejamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor (1998). *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA ARTE EDUCAÇÃO 2. Salvador, 1988. Brasília: MEC/FNDE, FCDEA, 1988.
- CANCLINI, Nestor Garcia (1997) *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- CASTELLS, M. (1999) *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- ESTEBAN, M.T. (org.) (1999). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- FREIRE, Paulo (1976). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Madalena (1997). *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- GARCIA, C.M. (1999) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal, Porto.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- JOHSON, Steven (2001) *Cultura da Interface*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MACHADO, Arlindo (1995). *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense.
- MOREIRA, I. C. (2006) . “A inclusão social e a popularização da ciência e da tecnologia no Brasil.” *Inclusão Social*. Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16.
- REALLI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G. (orgs.) (2002). *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCAR.
- SANCHO, J. M^a. (2004) “Para promover el debate sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje”. <www.pbh.gov.br/smed/capeonline/seminario/juana.html> Accessed 15 may 2004.
- SILVA, Marcos (2000). *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- SIMS, Roderick (1995). "Interactivity: a forgotten art?", 1995. <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper10/paper10.html>> Accessed 4 january 2007.
- UNIMES (2006). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação: Licenciatura em Artes Visuais*. Santos-SP: Unimes – Universidade Metropolitana de Santos, Núcleo de Educação a Distância.

RELATO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS-LICENCIATURA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA-EAD

ARTES VISUAIS

*Prof^ª. Dra. Leda Guimarães
Helga Valeria de Lima Souza Junqueira
Madalena Maria Vieira Alves*

(Faculdade de Artes Visuais- Universidade Federal de Goiás)

Resumo

Este relato tem por objetivo apresentar o processo de investigativo realizado no Pólo Aparecida de Goiânia, um dos nove Pólos do curso Licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância, parceria entre a Faculdade de Artes Visuais – UFG/UAB. A presente investigação teve início no primeiro semestre de 2008, e tem como objetivo conhecer, junto aos os graduandos deste Pólo, seu cotidiano virtual, suas relações com AVA – Ambiente de Aprendizagem Virtual, dificuldades encontradas, e sua compreensão do sistema. A primeira etapa investigativa, através de um questionário composto por cinquenta e seis questões objetivas e quatro discursivas, visou levantar um perfil da turma. A análise desta primeira etapa de investigação, para nos, constitui-se no passo inicial para conhecer os diferentes espaços de possibilidades de atuação pedagógica, investigando a realidade, a fim de possibilitar caminhos dentro das realidades configuradas. Enquanto investigadoras desse espaço, a configuração de tais realidades permitira um diálogo amplo, composto de questionamentos e respostas, o que se configurara em rico material para possíveis desenvolvimentos de propostas de trabalho específica para o sistema EAD.

PALAVRAS-CHAVE: formação; professor; modalidade EAD

Infra-estrutura: data-show

1. Contextualização

A UFG – Universidade Federal de Goiás em convênio firmado com MEC-UAB Universidade Aberta do Brasil, implantou o curso de graduação, modalidade EAD, de Licenciatura em Artes Visuais na FAV – Faculdade de Artes Visuais, desde setembro de 2007. O curso de Artes Visuais EAD da UFG, foi implantado através do:

Estrutura

São várias as instâncias para o funcionamento de cursos de EAD na Instituição. Por exemplo, temos o CIAR- Centro Integrado de Aprendizagem em Rede que

“Tem como competência a implementação e apoio de atividades acadêmicas de graduação, de pós-graduação, de extensão e pesquisa, integradas pelas tecnologias da informação e comunicação, desenvolvidas na UFG.

Tem como objetivo implementar e acompanhar políticas de Educação a Distância (EaD); acompanhar projetos que envolvem aprendizagem em redes na apropriação de tecnologias da informação e comunicação; promover atividades de formação continuada para profissionais envolvidos nos projetos de aprendizagem em rede desenvolvido pela UFG; promover articulação pedagógica entre os projetos de Ensino a Distância (EaD) realizados pela UFG; desenvolver matérias multimídias para a realização de projetos institucionais do CIAR/UFG.”

Manual do Aluno 2008

Centro de Seleção

Seu acesso é via vestibular, tendo duração de quatro anos e visando a formação de profissionais licenciados em artes visuais para atuarem em escolas municipais e estaduais, dentro do ensino fundamental, médio e EAJA.

As unidades de Ensino: Faculdade de Artes Visuais

O curso de licenciatura em Artes Visuais- EAD foi visto neste projeto como um novo espaço para o desenvolvimento do estágio e do TCC, que neste caso, ocorreram simultaneamente, como disciplinas do curso de artes visuais na modalidade presencial. O estágio, que deve ser visto como um importante espaço de pesquisa e um exercício de reflexão crítica, é também uma das propostas curriculares que mais gera questionamentos devido seu caráter desafiador.

Por se tratar de um campo ainda em construção, o estágio no ensino a distância, se apresenta de tal forma inovador, que por si só, ou seja, talvez pelas suas diversificadas características, ainda não fomentou em sala de aula, junto a nossos colegas, nenhuma indagação sobre sua função, necessidade ou possibilidade. Porém, o mesmo não ocorreu em

outra turma da FAV, na qual foi discutido a legalidade do desenvolvimento do último período de estágio, dentro do EAD. Esses fatos, podem ser vistos tanto como fatores de complexidade e valorização da importância do desenvolvimento de um estágio no EAD, como também pode se justificar na falta de conhecimento, vivência ou credibilidade que o rodeiam o sistema EAD de ensino.

A Faculdade de Artes Visuais oferece desde 2007 dois cursos de licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD. Essa modalidade desafia a forma como temos aprendido artes visuais ao longo da nossa formação na modalidade presencial.

Muitas são as indagações e os conflitos, como também as expectativas e possibilidades em torno dessa modalidade para a formação de docentes das artes visuais tais como:

- Será possível uma experiência de ateliê no EAD?
- Como aplicar uma oficina prática no EAD?
- Qual o material a ser utilizado no desenvolvimento dessa oficina/pesquisa?
- Quais as possíveis parcerias para o desenvolvimento dessa proposta?
- De que modo essa proposta poderá contribuir para nosso aprendizado enquanto futuras docentes?

Em relação a esse último ponto é patente o distanciamento entre a produção acadêmica gerada nos cursos presenciais nas universidades e a realidade da educação básica. Podemos citar como exemplo as pesquisas resultantes de Trabalho de Conclusão de Curso, de Projetos de Iniciação Científica, monografia, dissertações, etc. Será que os resultados e reflexões chegam até a escola? Atingem e impactam o cotidiano escolar bem como as políticas públicas relativas a educação básica?

Essas perguntas acompanharam todo o nosso trajeto de formação docente no curso superior. No momento final dessa formação, no qual estamos as voltas com a elaboração do TCC, perguntamos: Será que o modelo de ensino EAD, repetirá esses distanciamentos do modelo presencial? Embora não tenhamos certeza, esperamos que essa proposta de TCC se apresente como inovadora, ajudando a romper esse círculo vicioso das distâncias entre a produção na academia e a realidade da educação básica. Essas questões, também constituem pontos de reflexões, os quais procuraremos analisar e compreender dentro do desenvolvimento desta proposta.

Contextualizar o Pólo de Aparecida

Relatos e impressões...

O início de outra etapa na construção novos saberes...(Madalena Maria)

Começar nova etapa, na disciplina de TCC, pressuponho ser sempre o início a uma nova construção, onde temos a oportunidade de dar asas à imaginação, tamanhas são as expectativas que essa ação gera em nós, diante das várias possibilidades e dos tantos caminhos que temos opção de trilhar.

Quando definimos que TCC seria desenvolvido no ensino a distância, especificamente no Pólo de Aparecida, imediatamente comecei a imaginar (poderia dizer: vislumbrar), tamanha foi minha euforia, por ter a oportunidade de experienciar essa nova modalidade para o curso de Artes Visuais – EAD: Ensino de Artes a Distância, para enriquecer ainda mais meu repertório de conhecimentos acerca da arte, que com certeza contribuirá imensamente na edificação do meu perfil como arte-educadora, que acredita no aperfeiçoamento do ser humano por meio da arte, tornando o mundo melhor para se viver.

O espaço, na minha viagem mental, era um lugar parecido com um campus universitário, algo mais próximo do Campus II da UFG, no que diz respeito à arquitetura, ao espaço físico e sua localização, ou seja, imaginei um lugar completamente diferente do qual me deparei no primeiro contato (confesso que me surpreendi bastante, ele é muito melhor do que o espaço que idealizei em minha imaginação).



Desenho representativo da pré-concepção do Pólo-EAD de Aparecida (Madalena Maria).

Nossa construção começou a partir de um telefonema, quando num primeiro contato ligamos para nos informar do endereço do Pólo EAD para nossa primeira visita, e a pessoa que nos atendeu disse que era do: “Centro Municipal de Informática”. Posso dizer que a partir daí deu-se início a minhas surpresas. Tudo lá era muito diferente do que eu havia imaginado, pois por se tratar de um curso de Artes Visuais à distância, imaginei que o TCC aconteceria por meio de ferramentas como: computador, do acesso à internet, teleconferências... Deu para ver que grandes serão as surpresas e também as aprendizagens no decorrer da experiência.

O espaço real do pólo é bem diferente do que eu havia imaginado, a começar por sua localização, que é bem centralizado, num bairro residencial de fácil acesso, completamente habitado, com grande movimento, situado na Avenida Rudá, esquina com a Rua Pindorama, Vila Brasília, no município de Aparecida de Goiânia.

Suas linhas arquitetônicas são bem diferentes das que eu imaginava em todos os aspectos. Isso sem falar da dinamicidade que pólo possui, pois eu esperava encontrar um local que funcionasse exclusivamente para o ensino a distância, pensava que quando chegássemos encontraríamos apenas a coordenadora, sua secretária, e algum vigilante, mas o que encontrei lá foi o contrário disso, pois me deparei com um espaço altamente dinâmico.

O pólo oferece apoio presencial para cursos de ensino de arte à distância (EAD) no sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), ofertados através da Universidade Federal de Goiás, aberto para a formação de professores de artes visuais atuantes, mas que não possuem formação específica na área; atende os alunos que apresentarem dificuldades ou que por ventura ainda não saibam utilizar recursos digitais e tenham o desejo de aprender.

Outra atividade que o espaço oferece além do curso de EAD, é o curso de informática básica, totalmente gratuito, aberto também à comunidade para a juventude e para as turmas da “melhor idade” que tem grande procura por parte da comunidade do município de Aparecida de Goiânia e seu entorno, com o único critério para o acesso ao espaço é o de ter disponibilidade para assistir as aulas e segundo a coordenadora a procura é grande a ponto de existir uma fila de espera, sem falar na participação ativa de turmas da terceira idade, que lá são chamadas de “melhor idade”.

Confesso que fiquei muito surpresa com a realidade que me deparei, pois, o pólo possui ótima estrutura física, que conta com um laboratório de informática bem equipado.

Usado paralelamente pelos alunos do curso de Artes Visuais na modalidade a distância, como pela comunidade de Aparecida que engloba a comunidade no geral e o grupo da melhor idade, e ainda abre oportunidade a participação de moradores do entorno de Aparecida, o quesito exigido é apenas que se tenha disponibilidade para frequentar as aulas.

Minha expectativa sobre a estrutura do Pólo... (Helga Valéria).

Quando eu e minha parceira, Madalena Maria, optamos por fazer o nosso TCC no Ead, a primeira imagem que veio a minha mente, por se tratar de um Pólo construído (montado) e localizado no Município de Aparecida, cidade ligada a Goiânia, foi relacionada com a minha construção imagética do modelo das escolas municipais ou estaduais da cidade de Goiânia.

Pensei em um espaço que estaria localizado em uma rua residencial secundária, para o qual teria sido utilizando uma construção já existente, talvez, por exemplo: uma casa. A casa, que provavelmente teria sido reformada para a montagem do pólo, ocuparia o lote todo, tendo a frente fechada por um muro branco, no qual estaria escrito PÓLO DE APARECIDA- EAD ou algo semelhante.

Suas dependências seriam: uma sala transformada em recepção, um corredor com três quartos, que teriam se transformado em salas para encontros presenciais ou para aplicação de oficinas, banheiro e uma cozinha que teria sido mantida. Seria cercada em parte com grama, e em parte com terra, como costuma acontecer nas escolas estaduais ou municipais. Um portão de grade que daria acesso a um estacionamento interno, e algumas árvores nativas.

Acreditava que o Pólo funcionasse somente para atendimento do EAD, e que por isso, ao entrarmos, as salas estariam vazias, já que não seria dia de aulas presenciais. Encontraríamos apenas a Orientadora e algum, ou talvez mais de um tutor. O Pólo estaria cercado por casas comuns. Na rua encontraríamos crianças brincando. O acesso ao Pólo provavelmente não seria difícil, mas por ser tratar de nossa primeira visita, e por pensar que se trataria de uma rua “qualquer”, ou seja uma rua centrada em um setor residencial sem um ponto de referencia como se costuma falar, imaginei que talvez tivéssemos alguma dificuldade em encontrá-lo.

Diante desta construção mental, inicialmente pegamos o telefone com a professora Leda, tanto para confirmarmos o endereço, quanto à procura de informações que facilitassem a localização do Pólo. Resolvemos fazer nossa primeira “visita” na manhã de quarta-feira, dia 08/04/2008. Seguimos o endereço e, apesar da expectativa inicial, não tivemos dificuldades de encontrá-lo.



Desenho representativo da pré-concepção do Pólo-EAD de Aparecida (Helga Valéria).

Nossa pesquisa se realizou no Pólo de Aparecida de Goiânia. O público investigado foi os Graduandos de Licenciatura em Artes Visuais- Ead- UFG. Tivemos como objetivo conhecer e compreender, através de visitas, registros fotográficos, relatórios, participação em aulas presenciais e em oficinas práticas, o curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD, e suas peculiaridades.

Objetivos Específicos

Conhecer e compreender o curso de Artes Visuais – Licenciatura – EAD/UFG desenvolvido no pólo de Aparecida de Goiânia- Go, e traçar o perfil de seus alunos,

Justificativa

Nosso TCC, durante seu processo de desenvolvimento, se constituiu de uma serie de etapas, que foram se sobre pondo, hora, pelo surgimento de novas idéias, hora, na medida em que as condições de desenvolvimento da nossa proposta foram sendo impossibilitadas de concretização. Desta forma, acreditamos que o ponto de maior riqueza em nosso aprendizado, foi o processo em si, processo esse, que percorremos no período de um ano, e no qual podemos perceber sua infinidade.

No processo de desenvolvimento desta pesquisa, procuramos conhecer e entender a proposta teórica do sistema EAD de ensino, o sistema de ensino EAD do curso de Artes Visuais da UFG, conhecer sua estrutura física, conhecer a equipe de coordenadores e professores, conhecer a turma do curso de Artes Visuais- Licenciatura através do sistema on line, e de aulas presenciais, traçar, através de questionário, o perfil dos alunos do Pólo de Aparecida de Goiânia (nosso público alvo), conhecer, através de acesso on line, seu funcionamento e a relação (compreensão e visão) de seus alunos com o mesmo.

Descrição e análise

Nossa pesquisa iniciou com a construção de um embasamento teórico, adquirido através de sites do EAD, da Universidade Aberta do Brasil, da UFG, da FAV e dos livros que compõe nossa bibliografia, juntamente com as aulas ministradas na matéria de TCC e estágio, através de textos lidos e discutidos em sala de aula, com o professor Marcos, nossa orientadora professora Leda, e a nossa turma do sétimo período. Entendemos que esta junção de fontes informativas, fortemente diversificadas, constitui uma importante parte do nosso aprendizado e formação, como estagiarias e graduandas.

Através de um novo conhecimento assim adquirido, iniciamos nosso processo já com a quebra de alguns “preconceitos” firmados por falta de conhecimento sobre a proposta e sobre o funcionamento do Curso de Artes Visuais Licenciatura FAV/UFG no sistema EAD.

Inúmeras surpresas se apresentaram aguçando nosso desejo de prosseguir nessa nova forma de estudar artes. A alta carga horária necessária para leitura dos textos, sem a qual se torna impossível o acompanhamento do curso. A liberdade de escolha dos locais e dos horários de estudo. Um melhor aproveitamento na utilização do tempo, agora já não mais gasto no vai e vem dentro de ônibus e carros. E sobre tudo, a disponibilidade dos tutores, a qualquer hora e a qualquer dia para o atendimento aos alunos.

Todos esses fatores, observados por nós, apresentaram-se como diferencial positivo, características peculiares desta nova proposta de ensino para o aprendizado das artes. Porém, apesar do sistema ser entendido, dentro de uma visão do senso comum, como um processo 100% on line, ficou imediatamente claro para nós, a importância de se conhecer também a parte física do EAD, nomeada como Pólos. Nossa opção foi a de nos direcionarmos, como estagiarias, ao pólo de Aparecida de Goiânia, objetivando, através do que definimos como “parte concreta do sistema”, um maior entendimento de toda sua realidade.

A partir de então, conhecemos sua estrutura física que foi por nos avaliada como excelente, parte da equipe que compõe o atendimento no pólo, a qual nos recebeu com muita atenção, e posteriormente, em um encontro presencial ocorrido no “nosso Pólo”, tivemos a oportunidade de conhecer três professores e parte da turma, num total de vinte e cinco alunos que vieram a constituir o nosso publico alvo.

Desta maneira, e diante já de um grande número de informações, optamos por desenvolver um questionário através do qual construímos o perfil dos alunos do EAD, Licenciatura em Artes Visuais, do Pólo de Aparecida.

A possibilidade da introdução do questionário via campo virtual, foi uma das nossas primeiras opções, que gerou as seguintes questões: A quem procurar? Em que área entrar? Existe dentro do campo um espaço neutro? Quanto tempo deveria o questionário ficar a disposição do aluno para que o mesmo o respondesse? Esse tempo seria viável? Qual a frequência de acesso dos alunos ao campo para que o respondessem?

Esses questionamentos, foram definidores para optarmos por desenvolvê-lo na aula presencial, ao invés de via campo virtual, o que inicialmente, nos pareceu o mais lógico. Também a possibilidade de assistirmos as aulas presenciais, foi de fundamental importância para que pudéssemos conhecer os alunos do EAD de Artes Visuais.

Ao analisarmos este primeiro encontro, ocorrido com a turma, percebemos posteriormente que logo ao chegarmos, cometemos o que acreditamos ser o nosso primeiro erro. Não nos apresentamos à turma como estagiarias da FAV. Este fato, depois por nos avaliado, também passou despercebido pelas professoras e coordenadores presentes.

Assistimos à primeira aula, que ocorreu no dia trinta de maio de 2008, com muita liberdade e naturalidade, andando e fotografando livremente pela sala de aula, sem que ninguém questionasse nossa presença, fato que se repetiu no dia seguinte, para o qual estava programado uma avaliação e uma oficina pratica com o professor Gomes de Souza.

Aulas presenciais dos dias 30 e 31-05-02008

Como é proposto no programa do EAD, o curso se divide em dois momentos: um reservado às aulas virtuais, via ambiente, e outro destinado às aulas presenciais: encontros destinados às avaliações das disciplinas em curso, e também para situações como oficinas e palestras, entre outras.

A parte reservada a essas atividades prático- presenciais é bem menor se levado em conta a extensão do programa no geral. Tivemos a oportunidade de assistir ao quarto encontro

presencial, ocorrido nos dias trinta e trinta e um de maio, no pólo de Aparecida de Goiânia. Para nós enquanto estagiárias este foi um momento muito significativo, pois foi nosso momento de “materialização” em relação ao campo de pesquisa.

A aula do dia trinta, que teve início às 19 horas começou com uma socialização dirigida pela professora orientadora Vânia Eulália. Após a socialização, a professora Vânia deu continuidade à aula com a apresentação de trechos de músicas e de filmes, nos quais, o termo arte era empregado. Sua intenção era a de trazer para a discussão, os vários conceitos sobre arte. Também usou como exemplo uma experiência vivenciada por ela numa bienal de artes, na qual ela foi intencionando ver prioritariamente, as obras de Van Gogh, a quem ela considerava o único e verdadeiro artista ali exposto. Porém, ao passar pelo quadro que representa o esarteamento de Tiradentes (Pedro Américo- 1893) a professora teve o seguinte impacto: _“Tive que me encostar para não cair. Fiquei muito impressionada. Para mim o estilo clássico, não agradava. Foi para mim uma experiência estética.”

A partir destas exposições feitas pela professora, toda a sala participou com comentários: _”Isso já diz um pouco do que é arte. É você criar uma coisa que anos depois, nos atinge”. “Acho que de repente agente tem que pensar se a arte não é mais simples. Parar de mistificar. Eu acho que já desvendamos o que é arte.”

Na aula do dia trinta um, observamos que a turma está bem integrada, e que compareceram ao quarto encontro presencial com disposição. As discussões apresentaram um alto nível de conhecimento sobre, artistas e períodos históricos, algumas vezes colocando em xeque-mate, o conhecimento dos professores presentes. Este fato se justifica através das análises feitas no questionário respondido pelos alunos no item *escolaridade e atuação*, onde constatamos que a maioria dos graduandos já possui alguma formação superior completa, e já atuam, ou no ensino de arte, ou como artista plástico.

Ao analisarmos a prova aplicada para os alunos do ensino a distância, nos veio um questionamento: se esta mesma prova, fosse respondida pela turma do 7º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial, qual seria a média de notas obtidas? Essa indagação justifica-se pela complexidade da prova. Esse fato pode problematizar as críticas feitas ao EAD sobre a baixa qualidade na formação de seus graduandos, em relação a uma formação de melhor nível na modalidade presencial.

Público Alvo: Pólo de Aparecida

Objetivando conhecer o nosso público alvo, utilizamos como ferramenta um questionário composto por cinquenta e seis questões objetivas, e quatro discursivas. O objetivo deste questionário foi traçar o perfil dos alunos quanto indagando as razões do que os levou a cursar um ensino superior na modalidade a distância, o que buscam e ao que se propõem. O questionário foi respondido por 25 alunos de um total de cinquenta alunos inscritos, dos quais trinta alunos estavam presentes durante o 4º encontro presencial. Foi também aplicado um questionário discursivo com quatro perguntas. Analisando as respostas coletadas, para cada uma das perguntas respectivamente, os pontos em comum que se apresentaram foram:

1º- Quais são suas expectativas em relação ao curso de Ensino de Artes- Licenciatura a Distância? Respostas: Conclusão do curso e aquisição de conhecimentos

2º- O que as Artes Visuais representam para você hoje? Respostas: Novos horizontes, realização pessoal e uma profissionalização.

3º- O que seus amigos e familiares acham de você cursar um ensino superior à distância? Respostas: Uma pequena parcela não compreende e demonstra algum tipo de preconceito, a grande maioria apóia e considera muito bom.

4º- Quais são as suas expectativas profissionais após a conclusão do curso? Respostas: Melhores possíveis, lecionar, trabalhar e prestar concursos.

A definição do perfil do nosso público alvo se baseia na análise dos dados coletados via questionário. Nosso público alvo compõe-se de uma turma em sua maioria feminina, com uma média de idade de 37 anos, moradoras do município de Goiânia, casadas, independente economicamente, com uma média de 2 filhos, casa própria, carro e uma renda média familiar de 3 a 6 salários mínimos, e de um grupo no qual nenhum dos participantes possui necessidades especiais.

Sua escolaridade é de nível superior completo, no geral formadas no curso de pedagogia, a maioria atua na área da educação, no ensino público, em artes visuais.

Sobre o EAD, tomaram conhecimento através da Internet e principalmente de amigos. Um total de 99% possui computador em casa, com acesso a Internet. Declararam acessar a Internet quase todos os dias, com interesse nas áreas da cultura, educação e ciência. Também acessam a Internet para o uso do MSN e Orkut, e não possuem inscrição em sites relacionados à educação.

Outro ponto levantado pelo questionário é a dificuldade de manuseio do programa classificada como mediana, e os principais pontos de dificuldade em relação ao material do

EAD, são: dificuldade para o acesso e entendimento dos textos. O tempo médio de estudos apresentado através da pesquisa é de quatro dias por semana, com uma carga horária semanal de sete horas, tendo como horário de estudo predominante, o noturno. Sobre o tutor, a maioria considera sua função importante, recorrem ao seu auxílio uma vez por semana, e avaliam seus auxílios classificado-o como: Muito bom. Em relação às aulas presenciais, apresentam uma avaliação positiva classificando-as como: Muito boas.

Caminhamos até esse ponto, realizando as visitas de investigação e aplicando os questionários como preparação para outra etapa que não chegou a acontecer: a imersão no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem para compreendermos de fato como todo esse processo de EAD se dá no espaço desmaterializado.

Reflexão Final

Apesar das dificuldades, consideramos que adentramos num campo novo para o ensino de artes visuais que merece ser investigado. Entendemos que este projeto, devidamente orientado, vai ao encontro dos mesmos objetivos da FAV e da UFG: entendendo-se que toda a análise aqui apresentada, pode de alguma forma ser construtiva, para romper com “a estrutura do conhecimento arbóreo, instalando relações conectivas e não-lineares entre os sujeitos e seus saberes”, e contribuindo para a formação dos graduandos de Artes Visuais, ampliando seus conhecimentos e lhes apresentando novas possibilidades de aprendizagens e atuações.

Fica aqui, como questionamento e sugestão, a proposta da criação de um espaço para o estagiário do curso presencial dentro do sistema EAD de ensino. Objetivando o desenvolvimento de estudos e pesquisas, que possam contribuir com a melhoria do ensino e o desenvolvimento de todos os alunos de arte, graduandos ou não, do sistema EAD ou presencial.

Bibliografia:

- Arte e Percepção Visual - uma psicologia da visão criadora – Rudolf Arnheim
- Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem – Eunice Soriano de Alencar
- Educação a distancia: fundamentos e práticas – Maria Cândida Morais
- Educação a distância: algumas considerações LANDIM, Claudia Maria Ferreira.
- Metodologia do Ensino da Arte - Fusari e Ferraz
- Educação do olhar - Analice Dutra

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ PRÁTICA E POLÍTICA

Marcia Alves dos Santos

Orientadora: Sislândia Maria Ferreira Brito

(Universidade Regional do Cariri – URCA)

Resumo

O presente artigo tem como objetivo abordar a Formação do professor de Artes no Brasil, buscando possibilitar ao docente da área, um campo de reflexão acerca da sua prática, para que esse possa reinventar e ressignificar a sua ação pedagógica. Neste sentido, busca-se com este trabalho estabelecer ligação não somente com os aspectos teóricos/práticos como também com as questões que assolam as realidades das políticas públicas para o Ensino de Artes no nosso país. Como aporte teórico utilizaremos abordagens das produções presentes em expoentes da área como Ana Mae Barbosa, Maria Helena Andrés, Marilda Oliveira de Oliveira, Carmen Lúcia Abadie Biasoli, entre outros.

PALAVRAS – CHAVE: Formação de professor; Ensino de Arte; Aprendizagem.

1. Introdução

A arte tem função tão importante quanto as outras áreas de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, isso não se pode negar. Vale ressaltar a sua importância desde o início da história da humanidade, pois é certo que a arte esteve presente nas formações culturais. O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

Nesse sentido é compromisso das escolas brasileiras se manifestarem a favor da arte da democratização do seu ensino, do acesso a todos indistintamente, nessa perspectiva Ana Mae Barbosa (2001, p. 6) afirma “precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um

mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população”.

Na história do ensino de arte no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos. O que se observa, então é que sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicos para alicerçar sua ação pedagógica, pois a partir dessas constatações procurou-se formular princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico, de como se ensina e como se aprende arte.

2. A formação inicial do professor de arte no Brasil – uma análise

A arte está presente no sistema educacional brasileiro há pouco tempo, ela aparece na estrutura curricular, com o nome Educação Artística na lei 5.692/71, no ensino de 1º e 2º graus com: artes plásticas, artes cênicas e música. Mesmo oficializada por lei observa-se nas escolas sua ausência do sentido real do trabalho com as linguagens da arte. Essa é vivenciada como técnica, trabalhos manuais e distração, mera atividade; ou como complementação da carga-horária dos professores que não a completaram com as disciplinas ditas fundamentais, esses na maioria das vezes, sem nenhum conhecimento teórico-prático, mas, assumindo o papel de professor de Educação Artística, imposto pelo próprio Estado. A abordagem tecnicista da arte favoreceu, por sua vez, um entendimento e uma ação pedagógica polivalente: um único professor com a missão de trabalhar com todas as linguagens da arte.

A arte na educação escolar brasileira nasce em meio a interrogações e reflexões dissociada do conhecimento/ saber.

Desde a sua implantação observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o parecer número 540/77: não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses. (FUSARI e FERRAZ, 1993, P.37)

Assim, a Educação Artística era uma mera atividade, nem sempre de cunho artístico, pois refletia uma indefinição quanto aos saberes estéticos e artísticos, isso porque os projetos eram voltados para a formação profissionalizante enfatizando o domínio técnico, exigido pelo conjunto de propostas da abordagem tecnicista de educação escolar, que reforçava o ideário da ditadura militar.

Nesse ínterim em 1973 surge no Brasil os primeiros cursos de licenciatura em Educação Artística, esses formavam o professor em um curto espaço de tempo (licenciatura curta) e dentro de uma abordagem pedagógica da arte polivalente.

Com a obrigatoriedade da Educação Artística nas nossas escolas, os professores passaram a usar cada vez mais os livros didáticos que eram produzidos pela “indústria cultural”, devido ao despreparo e insegurança, pois a abordagem polivalente mostrava-se incapaz de favorecer ao professor atuar em sala de aula com a arte.

Não há absolutamente nenhuma preocupação com uma teoria da arte-educação no currículo, a única disciplina especificamente relacionada em arte-educação é a tal Prática de Ensino de Educação Artística, em que os professores em geral se limitam a levar os alunos à observação de classes de arte em escolas de 1º grau. Pretende preparar em dois anos, com este currículo, um professor que terá a obrigação de ensinar ao mesmo tempo, música, Por outro lado, o legislador educacional artes visuais e artes cênicas da 1ª a 6ª e até mesmo a 8ª série. (BARBOSA, 1998, p.16)

Nesse contexto, percebe-se que o professor formado nessa concepção teve seus conceitos de arte totalmente deturpados, na concepção de um currículo que obrigava o professor a ensinar um leque de linguagens sem apoio na formação teórico-metodológica que o orientasse e o direcionasse a um trabalho não polivalente. Essa prática de formação de professores de Educação Artística levou gerações inteiras a sofrerem de um quase que total analfabetismo estético e artístico, no processo de desenvolvimento escolar em Arte.

Uma formação universitária aligeirada e incipiente era a principal causa da insegurança dos professores de arte nas salas de aula.

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de Arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.39)

O que se observa nesse contexto é um ensino de arte sem fundamentação teórica, descontextualizado, voltado aos aspectos técnicos e visivelmente descomprometidos com os conhecimentos em arte, necessitando de aparatos teórico-metodológicos que o norteassem e o fundamentassem.

Mesmo com a obrigatoriedade da arte como atividade a partir da lei 5692/71 observa-se que a Educação Artística na escola sofria o seu mais grave problema no campo da formação docente.

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos [...] é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade do Brasil é de dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas. (BARBOSA, 2001, P.10)

Despreparados e inseguros os professores de arte encontraram-se no dia-a-dia das suas aulas, com atividades que nada ou quase nada favoreciam a um real conhecimento em arte, vagando em torno de um expressar ou um construir artístico inconseqüente e descontextualizado.

Por outro lado o Movimento Escolinhas de Arte – MEA desde 1948 difundia no país a idéia da Livre Expressão fundamentada na experimentação, valorizando a livre expressão para crianças, jovens e portadores de necessidades especiais. Esse movimento estava articulado a Escola Nova.

No MEA destacam-se, entre tantas outras, as idéias de Augusto Rodrigues.

Um dos mais entusiastas da arte na educação no Brasil. Suas idéias, defendendo a criança da massificação, tornaram mais consciente o ensino nas escolas primárias, secundárias e nas escolinhas de arte nascidas da experiência da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro [...] elaborou com o auxílio de sua equipe, um plano de expansão visando a conscientizar professores e educadores da grande tarefa que lhes compete no crescimento da criança como ser humano total. (ANDRÉS, 2000, p. 148)

O MEA estava profundamente influenciado pelo Modernismo e propunha uma educação que respeitasse o processo criador dos educandos, por meio da valorização da expressão original que consistia em deixar a criança fazer, inventar, criar sem a interferência do professor, cabendo a este oferecer espaço e material para que o ato de criação ocorresse sem interferência envolto em um clima de magia e mistério.

O curso intensivo de Arte na educação criado na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro foi até 1973, o único que formava em caráter não oficial gerações de professores de Arte tentando atender a demanda de todo o país.

O MEA foi o primeiro movimento importante em Ensino de Arte no Brasil e por isso nos anos 80 integrou o Movimento de Arte/Educação na busca de alternativas que eram exigidas após as críticas elaboradas a Educação Artística dos anos 80.

3. A arte na educação hoje: uma reflexão acerca da fundamentação política no Brasil e no Ceará

Nas décadas de 80/90, em pleno processo de abertura política no Brasil, ocorre a revisão do Ensino de Arte impulsionando as lutas dos arte/educadores na busca de incluir a arte como disciplina do saber escolar na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que só foi aprovada em 1996.

Com a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é assegurada a obrigatoriedade da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, com a nomenclatura Ensino de Arte, que estabelece no artigo 26, parágrafo 2º: “o ensino de Arte componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Com a luta dos arte/educadores e assim as vitórias advindas na nova LDB surgem no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, o PCN de Arte. No entanto queremos assinalar que se faz necessário uma leitura acerca das observações feitas por Ana Mae Barbosa aos documentos em questão e em especial ao PCN de arte no livro Tópicos Utópicos (1998).

Outras vitórias foram sendo somadas desta feita regulamentada no dispositivo parecer CNE/CEB nº. 22/2005, solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica

plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, colocaram em pauta novas direções para o Ensino de Artes no Brasil. Simbolizando a marca de uma grande luta empreendida por diversos profissionais e setores a esse campo relacionados, podemos colocar enquanto destaque: a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, Fundada em setembro de 1987. É o órgão de representação nacional das Associações Estaduais, Regionais e Municipais dos profissionais de Arte/Educação e tem, dentre seus objetivos, “o fortalecimento e valorização do Ensino de Artes em busca de uma educação com identidade social e cultural brasileira”. Surgida num momento político marcante do Brasil, nos anos de pós-ditadura, a FAEB teve participação intensa na elaboração da atual LDB.

No estado do Ceará vimos nascer da Resolução nº. 411/2006, do Conselho de Educação do Ceará - CEC, que vigora no Estado do Ceará desde 2006. No texto do documento, três artigos prevêem normas para o componente curricular Artes.

Em seu Artigo 3º, são atribuídas responsabilidades às instituições públicas e privadas como: oferecer condições à arte-educadores para o cumprimento dos objetivos contidos na Resolução, disponibilizar material adequado as suas necessidades, havendo horários para manifestação artísticas no cotidiano escolar, bem como desenvolver programas de formação continuada para os profissionais da área.

De acordo com o Art. 7º da presente Resolução, “a formação de professores para a disciplina Artes será feita em curso de licenciatura específica na área, conforme as diretrizes curriculares para a formação de docentes” (CEARÁ, 2006, p.3). Neste item, reside uma reivindicação amplamente feita pelos Arte-educadores, principalmente no que tange à abordagem da Arte com conteúdos específicos subjacentes à formação inicial. É uma aspiração nacional que, como consta nas diretrizes, não pode flutuar ao sabor de indefinições. O que falta textualmente neste artigo, entre outras coisas, é especificar que além da base de conteúdos da área de arte, é necessária uma boa base de conhecimentos pedagógicos, imprescindíveis de articulação na prática pedagógica artística e estética.

Temos nessa resolução outras orientações que se faz necessário apresentar, o Art. 8º prevê que: “Além dos professores habilitados, a escola poderá utilizar para enriquecer o processo didático os talentos locais: brincantes, artistas, artesãos no ensino de Artes, orientando-lhes pedagogicamente para o desenvolvimento das atividades com os alunos”.

Nessa compreensão da história das lutas travadas pelos arte/educadores em prol da arte nas escolas, se percebe as mudanças no ensino de arte no Brasil e a luta para que a Arte seja respeitada na educação escolar como área do conhecimento, deixando de ser uma atividade, uma disciplina à margem das outras disciplinas do currículo escolar, lutas essas vitoriosas. Mas, para tornar concreto este ganho é necessário que todos: professores, alunos e a sociedade de modo geral, estejam atentos para os direitos propostos nos documentos de cunho legal, para que essas não fiquem restritas às gavetas de gabinetes ou à mercê da vontade de políticos inescrupulosos e administrações arbitrárias, mas na legalidade do exercício pleno de execução e funcionamento para que, no caso, a arte tenha um espaço próprio na escola e o acesso da mesma esteja direcionado a todas as camadas da sociedade alcançando a população estudantil brasileira.

5. Conclusão

A obrigatoriedade do ensino da arte como da disciplina presente no currículo da escola de educação básica, oficializada na LDB 9.394/96 fez surgir novos debates, reforçados posteriormente em outras leis e documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), editados pelo MEC em 1997 e, no âmbito do Estado do Ceará, em 2006, através da Resolução nº. 411/2006, fixados pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC). Contudo, as lutas continuam e a formação docente ainda persiste com problemas como a falta de oferta de cursos de graduação na área, a escassez de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação, o espaço desigual da Arte em relação a outras disciplinas no currículo, dentre outros.

Os problemas que afetam diretamente o ensino da arte no Brasil também podem ser localizados no campo da formação docente. Isso porque não podemos apostar na prática pedagógica do professor de arte sem que identifiquemos que está prática resulta, de sua formação que tem se caracterizado pela postura clara dos cursos de formação de professores. Os problemas tornam-se crescentes quando se identifica que nos cursos de formação de arte a questão dos professores que atuam nas séries iniciais, estes são obrigados a trabalhar com o ensino de arte sem que tenham pelo menos tido no curso de Magistério uma reflexão sobre a área. Assim afirma Marilda Oliveira (2005, p.65) “é preciso atribuir significado ao que fazemos e, por isso, a construção da profissionalização do professor não pode estar baseada exclusivamente na cognição”.

Pode-se afirmar que a temática formação de professores de arte em meio a uma proposta pedagógica consciente deve ser a questão principal nos cursos de licenciatura em artes como afirma Biasoli (1999, p.80) “a arte como qualquer outra área do conhecimento, tem um domínio, uma história. É por isso mesmo, um campo de estudo específico”. Assim respeitar a arte é um dos compromissos do trabalho educativo que podemos desenvolver, em meio a uma questão de tão grande importância, dentro da escola, e explicitamente deixada à margem das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos.

Diante dessa realidade, uma escola que se quer, de verdade, para atender aos apelos sociais da atualidade, é uma escola que pense uma educação com propostas reais, que viva as questões da realidade, que parta de uma realidade prática, social e retorne a ela, uma escola que contribua para que os sujeitos que dela fazem parte interpretem, compreendam e possam manifestar-se conscientemente a respeito do mundo que fazem parte e nele possam relacionar-se e comunicar-se, interpretando a realidade e como esta pode afetar a sua vida.

Tendo em vista a mudança de paradigmas em relação ao ensino de arte, apresenta-se como urgente a necessidade de uma mudança de atitude perante a complexidade da formação docente em arte, o que, atrelado aos avanços conceituais e metodológicos e à ampliação das oportunidades de contato intenso dos profissionais da educação com a cultura de modo geral e às “formações”, poderá elucidar a idéia de que ensinar arte exige domínio de conhecimentos específicos em arte, dos fundamentos de seu ensino e da articulação constante com outras áreas do conhecimento.

Desta forma, entendemos que a formatação de ações que venham propor um tratamento curricular onde estejam presentes elementos de cunho teórico, metodológico, prático e político acerca da arte e seu ensino, constitui temática necessária a uma educação de pauta contemporânea.

6. Bibliografia

ANDRÉS, Maria Helena. **Os caminhos da arte**. Belo Horizonte: C/arte, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001 – 4ª edição.

_____. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BIASOLI, Carmen Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio... a encenação**. Campinas, São Paulo: Papius, 1999.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **PCN – arte**. MEC/SEF, 1997.

CEARÁ, Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 411/2006**. Fortaleza, 25 jan. 2006.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e Furasi, Maria F. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB Nº. 9.394**. Brasília, 20 Janeiro de 1996.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e HERNÁNDEZ, Fernando (orgs). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: editora UFSM, 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

Adriana Rodrigues Teles
Carolina Gomes de Oliveira

ARTIGO:

**IMAGEM COMO MEMÓRIA:
UM RESGATE À MEMÓRIA ARTÍSTICA DE GERALDINHO NOGUEIRA E A
CIDADE DE BELA VISTA DE GOIÁS**

Goiânia
2008

**IMAGEM COMO MEMÓRIA:
UM RESGATE À MEMÓRIA ARTÍSTICA DE GERALDINHO NOGUEIRA E A
CIDADE DE BELA VISTA DE GOIÁS**

Adriana Rodrigues Teles

Carolina Gomes de Oliveira

(Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais).

Resumo

Apresenta-se neste documento o relato referente à busca por reflexão acerca da compreensão de imagens em processos de ensino e aprendizagem em artes. Através do tema memória, resgatamos em nosso processo de aprendizado, o artista, compositor e contador de “causos” Geraldinho Nogueira.

Tal relato constitui-se no processo que nos levou a uma rememoração histórica referente aos encantos e manifestações culturais que ocorreram no decorrer de sua vida e nesse processo, a descoberta de possibilidades de construção de sentidos por via da imagem, fez parte da experiência vivenciada em 2008, sétimo período do curso licenciatura em Artes Visuais, através da disciplina Compreensão e Interpretação de Imagens, que visa interpretar imagens em contextos e práticas educativas de significação do olhar.

Esta experiência nos levou a refletir o quanto o papel da imagem e da memória estão presentes em nosso cotidiano e a importância do papel do arte-educador mediando práticas como a da compreensão das diferentes abordagens de entendimentos imagéticos que contribuem para que as pessoas se interessem e tenham acesso a suas culturas locais. Na busca pela reflexão, buscamos a participações de pessoas antigas da cidade de Bela Vista de Goiás, que foram de fundamental importância no processo de busca de dados para o trabalho dessa cidade, que em grande parte, foi tombada em Patrimônio Histórico e Cultural Artístico. Após essa vivência, refletimos que a memória está contida em tudo, desde as presenças até as ausências e que o processo educativo e artístico cria relações a partir desses conhecimentos e acontecimentos, unindo as memórias no decorrer dos fatos históricos. Percebemos que é possível rememorar fatos históricos por via do estudo e reflexão das imagens, na esperança que ao entrarem para nossas aulas de arte tragam consigo referências e significados sobre nós e o meio do qual fazemos parte.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem; memória; cultura artística local.

1. Introdução

Este trabalho se deu de início no sétimo período do curso de licenciatura em Artes Visuais, na disciplina de Compreensão e Interpretação de Imagens do primeiro semestre do ano de 2008, ante a necessidade com que nos deparamos de indagar sobre as nossas memórias e acima de tudo sobre as nossas experiências estéticas que muita das vezes não percebemos diante de nossas vidas corridas e agitadas do dia-a-dia. Então percebemos que ao nosso redor existe uma infinidade de contextos históricos que merecem nossa atenção onde a arte está presente e desempenhando muitas das vezes uma ação de registro dos fatos ocorridos mais do que uma ação artística. Construções, monumentos, fotografias, todos contêm histórias, mas

acima de tudo são imagens que retratam a memória e os costumes de um povo, de uma sociedade, de uma nação.

Que relações podem ter esses monumentos com nossa vida? Qual o significado desses símbolos em nossas memórias e costumes? Até que ponto um registro histórico pode ser considerado arte? Como levar essas memórias para dentro das aulas de artes estabelecendo ligações entre estudantes e sociedade? São algumas das indagações que nos moveram a realizar esta investigação.

Na verdade, esse processo de pesquisa nos motivou e iniciou-se a partir dessas e outras inquietações a respeito das artes visuais e de todo esse contexto de memória que todos temos na vida e não nos permitimos adentrar nessas relações. Então a partir do texto: “A imagem como memória” de Peter Eisenman, essas inquietações se mostraram mais afloradas a respeito de nossas memórias, monumentos, heróis e vivências e principalmente com a forma com que nos comunicamos com essas memórias.

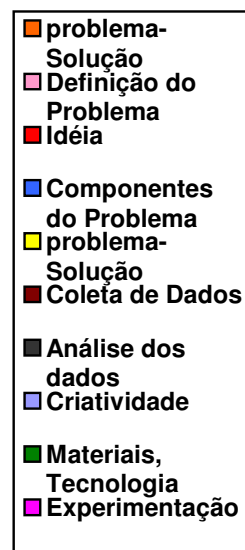
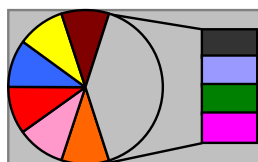
Essa compreensão de imagens em processo de ensino-aprendizagem em artes visuais nos faz questionar sobre nosso papel como arte-educadoras tanto dentro quanto fora de sala de aula.

2. Componentes da pesquisa

Dividimos a pesquisa em etapas para assim estabelecer melhor nossos objetivos.

Foi usado o seguinte esquema:

Imagem como memória



- **Problema – solução:**

Nosso objetivo é explorar o tema: “A imagem como memória” a fim de obter resultados em um diálogo entre imagens e materiais didáticos.

- **Definição do problema:**

A questão da imagem dos monumentos como memória.

- **Idéia:**

Realizar uma pesquisa sobre a Cidade de Bela Vista de Goiás e de personagens que fizeram parte da história da cidade. Personagem em evidência: “Geraldinho Nogueira”.

- **Componentes do problema:**

O Método iconológico e biográfico foram associados para definir que tipo de pesquisa foi realizada. Estabelecer uma relação entre monumentos e vidas: De quem nos lembramos? A quem destina essa homenagem? O que a ausência da memória representa? Qual a relação que estabelecemos com o tempo? O que percebemos com isso?

- **Coleta de dados:**

Na coleta de dados estabelecemos o seguinte percurso: obter o máximo de materiais possíveis para posteriormente realizar uma seleção.

- **Análise dos dados:**

Dentre todos os dados pesquisados focamos a imagem de família, trazendo o contexto histórico de sustentação do tema.

Escolha por um personagem – *Geraldinho Nogueira*.

“Uma construção é a espécie: um monumento, o indivíduo”.

(EISENMAN, 2002, p. 273).

- **Criatividade:**

Realizar a produção de um documentário que retrata a cidade de Bela Vista de Goiás em seu contexto histórico-cultural, explorando a vida do artista, compositor e contador de “causos”, Geraldinho Nogueira.

- **Materiais, tecnologia:**

Gravador, computador, câmera fotográfica, scanner.

- **Experimentação:**

Relacionar voz, imagem e memória.

3. A cidade de Bela Vista de Goiás

“O monumento é eficaz na simplicidade de sua intenção dramática: pôr o visitante em cena. Mas a experiência continua valiosa, somente como um signo ou um símbolo. O monumento de fato desperta nossa emoção, registra um momento...”.

(EISENMAN, 2002, p. 277).

A partir de então identificamos algumas relações que nos direcionaram para a construção deste trabalho. A rememoração de fatos e de imagens que relatam acontecimentos é de total importância para o desenvolvimento da leitura visual.

Dando ênfase a essa afirmação, apresentamos uma construção narrativa realizada a partir de fatos históricos, imagens fotográficas, vídeos e outros elementos que ilustram e ao mesmo tempo rememoram a história de Bela Vista de Goiás e principalmente do artista Geraldinho Nogueira.

Bela Vista de Goiás surgiu na segunda metade do século XIX. Nesse período, os transportes de mercadorias com origem de Minas Gerais e com destino a Goiás fizeram deste local um ponto de dormitório, construindo ali o “rancho dos tropeiros”, a partir do qual surgiu o povoado.

A cidade foi fundada basicamente pelo catolicismo através da fé em Nossa Senhora da Piedade, que fez com que os fazendeiros mais ricos da região fizessem doações de terras para a construção da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Piedade em 1909 e de outros locais que

perduram até os dias atuais, tendo como apoio, ainda, a comunidade católica em parceria com a prefeitura da cidade e sua Secretaria de Desenvolvimento Cultural, que fizeram a cidade e seus artistas serem lembrados através da literatura e registros históricos sobre a cidade. “Terra branca, terra vermelha, (memórias) de Maria Adélia Mendonça Arantes, 2007”; a fundação em 15 de novembro de 2007 da Academia Belavistense de Letras, Artes e Ciências, que tem como presidente a professora e historiadora Nancy Ribeiro de Araújo e Silva, cujos objetivos principais são a preservação do patrimônio histórico, que tem como base a conscientização popular da língua portuguesa, o incentivo a iniciativas que têm por finalidade a educação e a instrução dentro do município, o apoio a atividades intelectuais, científicas e artísticas e a valorização e divulgação da literatura goiana, na linha de frente e da literatura brasileira, no geral.

Também contamos com artigos, manifestações artísticas lembrando a história da cidade, do seu início aos dias atuais em festividades, como as de aniversário da cidade, o Tombamento Histórico e Cultural Artístico de grande parte da cidade (casarões antigos, Igreja Matriz Nossa Senhora da Piedade, praças e avenidas, etc. Todos com seus respectivos detalhes preservados por obras que visam à restauração desses locais como eram no original. Algumas obras de restauração ainda estão em fase de desenvolvimento e têm data prevista para seu término: final de dezembro de 2008.) em “Patrimônio Histórico e Cultural”, já reconhecidos pelo IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que é uma autarquia do Governo do Brasil, vinculado ao Ministério da Cultura, responsável em preservar o patrimônio cultural brasileiro.



Igreja Matriz Nossa Senhora da Piedade. Foto cedida pela Secretaria de Cultura e Desenvolvimento da cidade de Bela Vista de Goiás. Acervo da Prefeitura Municipal. Foto antes da atual restauração da Matriz.



Uma das construções que foram Tombadas pelo Patrimônio Histórico e Cultural da cidade de Bela Vista de Goiás. Casarão já restaurado, mantendo tanto por dentro quanto por fora suas formas originais. Fotografia digital por Carolina Gomes em maio de 2008.

Em 1876 foi criado o curato, e em 30 de março de 1880 é elevado à categoria de freguesia. Somente em 5 de junho de 1896 o distrito de Bela Vista de Goiás passou à categoria de cidade, elevando assim, o número de moradores que se encantaram com a beleza e tranqüilidade do lugar de clima ameno e terras férteis, promovendo conseqüentemente o nascimento de legítimos belavistenses, dando início a uma verdadeira cidade, que conta hoje com aproximadamente 20.000 habitantes, segundo dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

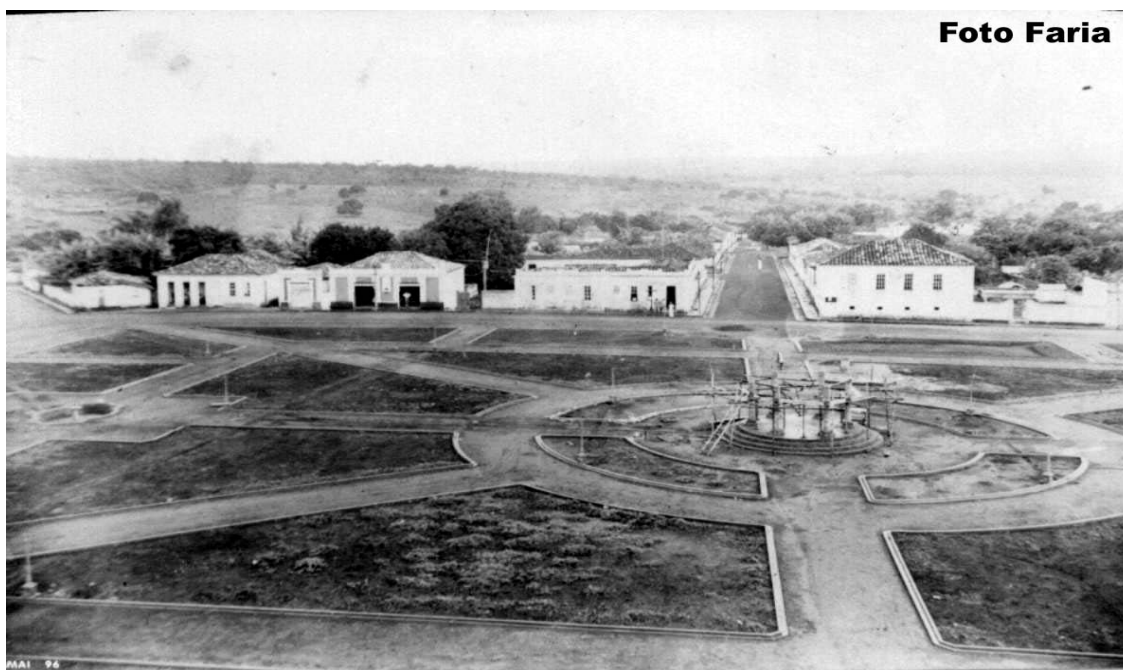


Foto do início da construção da Praça José Lôbo de Bela Vista de Goiás - Fotógrafo: Antônio Faria.

4. O artista, compositor e contador de “causos” Geraldinho Nogueira

Impossível seria falar de memória quando se trata de um pouco da história da cidade de Bela Vista de Goiás, cidade metropolitana de Goiânia, sem falar da relíquia artística, filho dessa cidade, Geraldinho Nogueira.

Geraldo Policiano Nogueira, mais conhecido como Geraldinho Nogueira, ficou famoso por ser um homem simples, de uma vida interiorana, mas com muitas histórias para contar.

Através do tema memória, resgatamos em nosso processo de aprendizado, o artista, compositor e contador de “causos”, nascido na cidade de Bela Vista de Goiás em 18 de dezembro de 1918 na fazenda Aborrecido, onde morou juntamente com sua família por alguns anos.

Viveu grande parte de sua vida na fazenda Nuelo localizada no município de Bela Vista de Goiás. Casou se com dona Joana Bonifácio e tiveram 8 filhos: Alcides, João, Divino, Dalva, Benedita, Sebastiana, Aparecida e Sebastião.

Geraldinho Nogueira, além de contador de “causos”, gostava muito de participar da “Folia de Reis”, onde dançava catira e tocava sua viola. Sua simpatia envolvia crianças, jovens e adultos com suas prosas e “causos”.

Sua apresentação ao público se deu por José Batista e Hamilton Carneiro em 1984, que os levaram para as emissoras de TV no programa “Frutos da Terra” e propagandas como a da Caixa^{1*}, trabalhos que o fizeram conhecido dentro e fora do Brasil.



Catira e folia de reis na fazenda Nuelo: Geraldinho Nogueira, o terceiro componente ao lado esquerdo
Fotógrafo: Antônio Faria.

Infelizmente seu trabalho não foi devidamente reconhecido e recompensado em vida, embora a descoberta artística-cultural do homem simples do campo tenha beneficiado outras pessoas que se aproveitaram de sua simplicidade. Em 1993 faleceu em consequência de uma trombose intestinal.

^{1*} Caixa: Caixa Econômica do Estado de Goiás. A Caixa foi criada pela Lei Estadual Nº. 4.206, de 06/11/1962. Era uma instituição de médio porte e contava com uma excelente estrutura administrativa. Teve atuação destacada nas áreas bancárias de créditos comercial e rural, na captação de poupança e na intermediação de recursos para investimentos em infra-estrutura urbana do Estado e municípios.



Peças cedidas pela família de Geraldinho Nogueira após seu falecimento à Secretaria de Cultura e Desenvolvimento da Cidade de Bela Vista de Goiás. Fotografia digital por Carolina Gomes em maio de 2008.

Nesse processo, conseguimos resgatar imagens antigas que oscilam desde o contexto político-histórico da cidade de Bela Vista de Goiás até mesmo da organização e formação familiar na cidade.



Foto Faria

Foto de uma das famílias mais tradicionais da cidade (família Camilo de Oliveira). Fotógrafo: Antônio Faria.

Realmente nos surpreendemos com a quantidade de acervo visual encontrado, desde o registro de encontros familiares, casamentos, eventos da cidade até mesmo a presença do presidente Juscelino Kubitschek.



Visita de Juscelino Kubitschek à cidade de Bela Vista de Goiás. Fotógrafo: Antônio Faria.

Ao longo desta pesquisa nos deparamos com várias indagações, entre elas a representação dos símbolos e dos “heróis” que estas imagens criaram ao longo da história da cidade de Bela Vista de Goiás. Ilustres moradores como: Domingos Arantes (comerciante), Eliane Quinan (filha do senador Onofre Quinan) dentre vários homenageados que passaram pela cidade como Getulio Vargas, JK e o Senador Pedro Ludovico Teixeira.

A partir dessa lembrança, a descoberta de possibilidades de construção de sentidos por via da imagem fez parte da nossa experiência no sentido de resgate da memória de um povo e de suas personalidades.

O fotógrafo Antônio Faria é responsável por todo o acervo de fotos da época e, ainda vivo, aceitou fazer de sua casa, o “Museu Antônio Faria”. Já encontramos dados concretos de que esse projeto será realmente construído até o final de 2012, pois, em pesquisas por nós realizadas dentro da Secretaria de Desenvolvimento e Cultura, com a permissão da Secretária Ana Amélia Faria e do prefeito Wilson Marcos Teles, tivemos acesso a um acervo imenso de dados, documentos, fotografias e plantas arquitetônicas, inclusive esta que indica a construção do Museu Antônio Faria.

Nele serão expostos todo o acervo fotográfico já tirado por Antônio Faria, que nos possibilitará conhecer com maior riqueza visual, como se deu a concretização e o surgimento da cidade de Bela Vista de Goiás. No momento, contamos com cerca de 300 fotografias desse artista, e alguns documentos históricos da cidade que nos foram cedidos pela Secretaria de Cultura e Desenvolvimento da cidade.

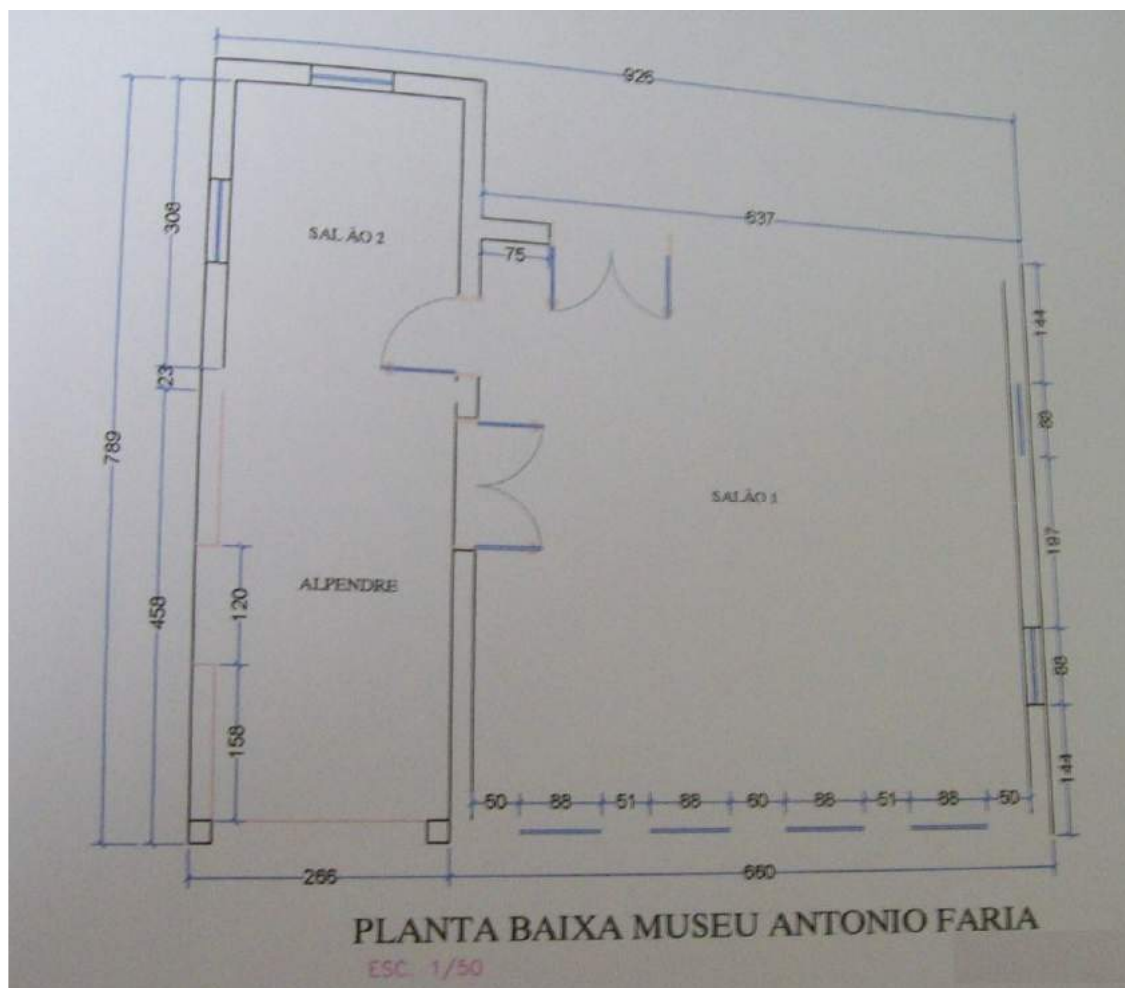


Foto da planta baixa do futuro Museu Antônio Faria. Fotografia digital por Carolina Gomes em maio de 2008. Acervo documental da Prefeitura da cidade de Bela Vista de Goiás.

Este processo revelou-se um grande desafio, pois percebemos que o aprendizado artístico está contido não somente em livros, pinturas ou estátuas da renascença, mas também na história de um povo, que se constrói e reconstrói a cada momento.



Casas Pernambucanas: antigo estabelecimento comercial da cidade de Bela Vista de Goiás.
Fotógrafo: Antônio Faria.

Após essa vivência, refletimos que a memória está contida em tudo, desde as presenças até as ausências e que o processo educativo e artístico cria relações a partir desses conhecimentos e acontecimentos, unindo as memórias no decorrer dos fatos históricos. Dessa forma, percebemos que é possível rememorar fatos históricos por via do estudo e reflexão das imagens, na esperança que, ao entrarem para nossas aulas de arte, tragam consigo referências e significados sobre nós e o meio do qual fazemos parte.



Busto em homenagem a Geraldinho Nogueira na entrada da cidade de Bela Vista de Goiás. Fotografia digital por Carolina Gomes em maio de 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Imagens fotográficas cedidas pela Prefeitura de Bela Vista de Goiás – Secretaria de Cultura e Desenvolvimento, na pessoa de Ana Amélia Faria, Secretária de Cultura e Desenvolvimento e do Prefeito Wilson Marcos Teles.

ARANTES, Maria Adélia Mendonça, 1906-1991. *Terra branca, terra vermelha* - Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2007. 452 págs.

LÔBO, José Ferreira de Sousa. *Ligeiras Notas Históricas da Cidade de Bela Vista de Goiás – Trabalho dedicado à sua administração Municipal*. Editora: Typographia Barillari, Ribeirão Preto, 1939. 45 págs.

EISENMAN, Peter. *A imagem como memória*. pp. 271 a 286.

Fatos históricos da cidade de Bela vista de Goiás - Geraldinho Nogueira. Disponível em <<http://www.belavista.info/?pg=12>> Acesso em 04 de setembro de 2008.

Dados históricos do Patrimônio Artístico e Cultural da cidade de Bela Vista de Goiás. Disponível em <<http://www.iphan.gov.br/>> Acesso em 04 de setembro de 2008.

Dados geográficos e estatísticos da cidade de Bela Vista de Goiás. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 25 de setembro de 2008.

ANEXO

BREVE BIOGRAFIA DAS AUTORAS



Adriana R. Teles, 29 anos. Reside na cidade de Goiânia, Goiás.

Adriana Rodrigues Teles: é autora do Artigo intitulado: *Imagem como memória: um resgate à memória artística de Geraldinho Nogueira e a cidade de Bela Vista de Goiás*, em parceria com Carolina Gomes de Oliveira aceito para apresentação no 18º Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB), em novembro de 2008.

É graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás. Foi autora juntamente com Carolina Gomes, do artigo intitulado: **Imagem como memória: um resgate à memória artística de Geraldinho Nogueira*, que se tornou capítulo integrante do nível 7 do livro *Compreensão e Interpretação de Imagens*, das professoras do Mestrado em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais, Maria Emília e Noeli Batista, livro este, que servirá de apoio para a próxima turma do EAD (Ensino de Artes a Distância) de 2009 da Universidade Federal de Goiás.

Está encerrando sua graduação com um trabalho que explora a importância do cinema e as tecnologias de bolso na educação, linha de pesquisa que provavelmente seguirá ao final dessa formação em Artes. Atualmente, atua como pesquisadora em sua área.



Carolina G. de Oliveira, 25 anos. Reside na cidade de Bela Vista de Goiás.

Carolina Gomes de Oliveira: é autora do Artigo intitulado: ** “Imagem como memória: um resgate à memória artística de Geraldinho Nogueira e a cidade de Bela Vista de Goiás”*, em parceria com Adriana Rodrigues Teles aceito para apresentação no 18º Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB), em novembro de 2008.

É graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás e Pós-graduanda do curso de Arteterapia pela Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás e Alquimiy Art. Foi autora do Artigo em Arteterapia intitulado: ** “A Arteterapia na reabilitação de pacientes Pós-AVE/AVC”*, juntamente com a Dra. Ana Cláudia Afonso Valladares da Faculdade de Enfermagem da UFG, Mires Najar, Aline Pereira e Mariana Teixeira da Silva em outubro de 2008 na V Mostra Científica e Cultural da Faculdade de Enfermagem, co-autora do trabalho intitulado: ** “A Arteterapia aplicada a pessoas em sofrimento mental: pacientes psiquiátricos e seus familiares”*, no V Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX), em outubro de 2008 na UFG, campus 2. Foi autora juntamente com Adriana Rodrigues, do Artigo intitulado: ** “Imagem como memória: um resgate à memória artística de Geraldinho Nogueira”*, que se tornou capítulo integrante do nível 7 do livro *Compreensão e Interpretação de Imagens*, das professoras do Mestrado em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais, Maria Emília e Noeli Batista, livro este, que servirá de apoio para a próxima turma do EAD (Ensino de Artes a Distância) de 2009 da UFG. Está encerrando sua graduação com um trabalho sobre a importância dos estímulos cromáticos na educação, linha de pesquisa que se seguirá com maior ênfase na Pós-graduação. Atualmente, atua como professora de História da Arte e pesquisadora em sua área.

RELATO
IMAGEM E IMAGINÁRIO - UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA
ARTES VISUAIS

Profa. Noeli Batista dos Santos
Adriana Rodrigues Teles
Ângela Maria da Silveira Lima
Antônio Geraldo Queiroz Campos
Carolina Gomes de Oliveira
Frederico Elias Barbosa Silva
Helga Valeria de Lima Souza Junqueira
Leonardo Carlos de Sousa Tavares
Lisiane Alves Vieira
Madalena Maria Vieira Alves
Petrônio Magalhães Fernandes
Sammuel Gonçalves Peixoto
Valdson Ramos Pereira
Virginia Paula Regozin

(Faculdade de Artes Visuais/ Universidade Federal de Goiás)

Resumo

Este relato refere-se à experiência vivenciada na disciplina Compreensão e Interpretação de Imagens, no sétimo período do curso Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais- UFG, modalidade presencial, neste ano de 2008. Imagem como enigma, filosofia, reflexo, memória, subversão, teatro e testemunho constituíram-se eixos norteadores em buscas pessoais e coletivas na construção de sentidos. Apoiados em diferentes leituras e na busca por soluções de problemas, o grupo encontrou olhares diferenciados para questões relativas ao relacionar e refletir formas de falarmos sobre aspirações e projetos de vida em contextos educativos mediados pelo uso de imagens. Pensando nas imagens capazes de nos levar à lua e na possibilidade de estabelecer diálogos mais próximos entre intenções docentes e posicionamentos discentes, apresentamos neste texto, catorze vozes autoras de uma experiência comum na busca pela significação do processo de ensino e aprendizagem por via do olhar crítico e das diferentes possibilidades de interpretação e compreensão de imagens.

Palavras-chave: imagem, significado, relações.

1 - Introdução

Falar sobre imagem e imaginário sob o ponto de vista pedagógico é um convite a refletir sobre quais imagens tem povoado o universo dos nossos alunos. Que tipo de tempo e espaço temos encontrado nestas superfícies interpretativas? Em nenhum outro tempo da história do homem as imagens estiveram tão presentes, mediando nossos olhares, ditando “modismos”, padrões sociais. Cada dia mais, tais imagens são consideradas espelhos,

modelos de conduta, de padrões estéticos. Nas revistas, voltadas para o público jovem, com raras exceções os textos e as imagens estão sempre a serviço de uma marca e/ou de uma campanha publicitária com fins de massificação. O que existe como foco não são pessoas em processos de construção social e sim um público alvo. Alvo da submissão imposta pelo que muitos chamam de “o poder da imagem” em prol do lucro e da venda, não apenas de produtos, mas também de valores. E o questionamento? O convite à reflexão? Estariam eles permeando nossas práticas pedagógicas?

Escolher ou delimitar caminhos é sempre um processo angustiante. Assumir uma disciplina é ao mesmo tempo posicionar-se na relação ensino- aprendizagem de forma tendenciosa, afinal, são nossas crenças que seguem sala adentro. Em contrapartida, pensar de que maneira poderemos trabalhar tais direcionamentos configura-se em um grande desafio. Se por um lado a escolha deixa de fora um universo de possibilidades, por outro, nasce o desafio de que estas sejam uma porta de entrada para esse universo paralelo. Quais autores privilegiar nesse momento? Como propiciar encontros de aprendizagem onde a discussão não parta do que os estudantes não sabem, mas que ao contrário, tenha início justamente na ampla bagagem que cada um trás consigo. A princípio quis falar sobre imagem. Compreender alguns conceitos e definições que alimentam nossas discussões e que ampliam o leque de compreensão acerca do termo. Mas como tais imagens entrariam para nossa sala de aula, qual seria seu sentido?

Nessa perspectiva, nasceu a proposta de trabalho por temáticas. A proposta foi que cada aluno fosse responsável por ampliar a rede de compreensões acerca de uma temática específica. O texto base escolhido para ser o ponto de conexão foi o livro *Lendo Imagens* do autor Alberto Manguel. As narrativas apresentadas no livro conectam uma série de informações direcionadas ao campo da compreensão da imagem. O livro está dividido em capítulos e cada um apresenta uma problemática relacionando tema e imagem. A turma foi dividida em duplas de trabalho. Cada dupla ficou responsável por uma temática específica. A proposta foi desenvolver um trabalho que pudesse demonstrar o caminho reflexivo partindo da escolha do tema, desenvolvimento e apresentação da proposta final. Cada dupla de trabalho ficou responsável por um capítulo/problema exposto no livro *Lendo Imagens*.

Após a divisão dos grupos e temáticas, foram definidos quais seriam as etapas a serem desenvolvidas no decorrer do processo. A metodologia proposta para o desenvolvimento dos projetos partiu do texto elaborado pelo designer Bruno Munari em seu livro *Das coisas nascem coisas* (1998). A primeira etapa do processo metodológico proposto por Bruno Munari corresponde à definição do problema e sua conseqüente solução.

Sua proposta parte de um problema e a busca pela solução deste problema. Neste processo, a primeira etapa é definir o problema e a sua possível solução, na sequência define-se o problema detalhando-o na busca pelos seus componentes. Em seguida, busca-se na coleta de dados informações que possam orientar o desenvolvimento do processo. Na análise dos dados selecionam-se os conceitos práticos, poéticos e filosóficos que interessam aos desenvolvedores. Na sequência abre-se espaço para a geração de idéias e do que chamamos de criatividade. A partir da geração de idéias e criatividade buscam-se materiais e tecnologias que possam dar sustentação ao desenvolvimento da proposta.

Os problemas foram configurados nos capítulos escolhidos do livro em estudo. Após a definição do problema, passou-se à etapa de definição dos componentes do problema, ou seja, que outras informações estariam relacionadas ao problema inicial. A etapa seguinte foi a coleta de dados, fase que ampliou a discussão de como os componentes dos problemas diagnosticados configuravam-se no olhar de seus pesquisadores.

Após a coleta de dados, o conteúdo pesquisado passou por uma análise em que cada grupo optou por uma nova abordagem relacionada ao tema inicial. Os problemas continuaram os mesmos, no entanto as motivações e as referências foram ampliadas. Cada grupo nesse momento foi desafiado a investigar e descobrir, por via da reflexão e do fazer artístico, qual idéia seria desenvolvida pelo grupo. Essa análise foi fundamental para que cada grupo, partindo da narrativa apresentada no livro de Manguel (2001), pudesse contrapor suas próprias observações acerca do tema escolhido. Após a escolha do tema cada grupo desenvolveu a metodologia proposta, tendo como desafio construir uma imagem que dialogasse com o tema proposto.

3 - A imagem como teatro –Valéria de Lima e Madalena Maria Vieira

Na busca pela delimitação do problema e buscando uma solução baseamos no texto *A imagem como teatro*, para desenvolver uma apresentação em Power Point, dialogando com imagens de artistas conhecidos e imagens construídas pelos participantes do grupo. Ao definir o problema, apresentamos a temática pobreza/ santidade/ preconceito, fazendo uma ligação com obras artísticas que abordassem as mesmas temáticas. Para tal abordagem utilizamos imagens clássicas e do nosso cotidiano, dialogando com a ideologia da igreja católica tão presente no contexto barroco.

Para desenvolvimento das idéias buscamos conceitos referentes à forma de representação, contraste entre a ideologia católica e a realidade social através de imagens, bem como a quebra de padrões (sacro x humano). Na delimitação dos componentes do problema, identificamos termos chaves tais como: Caravaggio; Igreja Católica; Quebra de padrões; Relações sociais; Representações da Pobreza; Cena e Cenário; Método biográfico, sociológico e formalista de compreensão das imagens; Instantâneo; Relações fotográficas. Na coleta de dados buscamos imagens que representassem desigualdade social ou cenas construídas com fins teatrais, tais como a de um político beijando crianças. Definições sobre teatro também fizeram parte da discussão. Artistas contemporâneos, Caravaggio, Portinari (os retirantes, pobres carregados na rede), Hélio Oiticica (Cara de Cavalo, Estandarte), novelas Páginas da Vida (fotos usadas na exposição). Artista de regiões e técnicas diferentes, e um vídeo de Sebastião Salgado (programa Roda Viva/TBC) também fizeram parte da nossa busca. Para finalizar fizemos um ensaio fotográfico com uma amiga para ilustrar a temática abordada. Com a construção da apresentação do Power Point foi possível fazer uma abordagem da mesma temática, em contextos sociais que podem ser equiparados a palcos. Na experimentação do trabalho buscamos recursos técnicos que pudessem nos auxiliar. Para registro das cenas utilizamos a câmera fotográfica digital.



Foto: Helga Valéria de Lima e Madalena Maria Vieira.

Fotografia de Cleusa em sua casa. 2008.

4 - A imagem com memória – Adriana Rodrigues Teles e Carolina Gomes de Oliveira

Impossível seria falar de memória, quando se trata de um pouco da história da cidade de Bela Vista de Goiás, interior de Goiânia, sem falar desta relíquia artística, filho dessa cidade. O ilustre bela-vistense nasceu no dia 18 de dezembro de 1918, na Fazenda Aborrecido. Viveu boa parte de sua vida na Fazenda Nuelo, localizada no município de Bela Vista de Goiás. Casou-se com Joana Bonifácio e com ela teve oito filhos. Geraldinho possuía grande amor pela Folia de Reis, onde dançava catira, tocava viola e também alegrava as pessoas com suas histórias. No ano de 1984, o contador de causos foi descoberto artisticamente por José Batista e Hamilton Carneiro.

A função do trabalho “matriz”, feito pelas alunas do curso de Artes Visuais, compreendia uma extensão em que todos os dados possíveis de serem encontrados referentes à história artística e cultural da cidade de Bela Vista de Goiás, foram dentro do possível, minuciosamente citados, porém o que possuíamos de mais rico a ser abordado neste instante seria sem dúvida um pouco da vida e história de Geraldinho Nogueira. O presente artigo da memória se inscreve como um desdobramento infinito, culto paradoxal do presente, combate, esboço, arte de um instante pleno. Nesse contexto, é importante atentar para a consequência da singularidade do instante. Por isso, o trabalho pode ser considerado tanto como *imagem-origem como imagem-memória*, pois é, a cada vez, uma nova imagem, é tempo e movimento.

5 - A imagem como testemunho – Adriana Rodrigues Teles e Carolina Gomes de Oliveira

Problema: a imagem como testemunho.

Componentes do problema: método biográfico, estruturalismo.

Coleta e análises dos dados: Na coleta de dados referente ao tema “imagem como testemunho”, nas imagens em movimento destacamos as copas do mundo e vídeos musicais dos anos 60, como registro de uma época e de formas de comportamento. Nas imagens fixas destacamos a foto do beijo na *Time Square* como representação de um período pós-guerra "O que é fora do comum para aquela época é que os dois personagens não eram um casal, eram perfeitos estranhos que haviam acabado de encontrar-se". A questão é: até que ponto podemos acreditar nas imagens? A foto do vestido de Marilyn Monroe esvoaçante nos trouxe a mesma questão.

O gosto excessivo pela imagem no nosso tempo não pode ser confundida como perda da capacidade crítica ou capacidade intelectual. O texto não é mais fácil de ler e nem mais rico de informações do que a imagem. "Não seria a imagem um dos vários tipos de texto e como tal não demandaria técnicas de leitura específicas"? Leitura de imagens como auxílio para compreensão de nossa história, nosso comportamento, nosso modo de ser e de pensar. Leitura de imagem como exercício de alteridade, ler o outro, as referências e o mundo do outro, compreendê-lo e respeitá-lo além dos estereótipos e dos reducionismos.

- **Criatividade:** Planejamos a captação de imagens no momento da aula, como se estivéssemos em estúdio. Na proposta cada colega poderia ser fotografado dependendo de sua disponibilidade em participar, podendo compor um personagem ou sendo ele mesmo na construção de sua identidade.
- **Materiais para desenvolvimento da proposta:** Máquina fotográfica digital; roupas e acessórios, programas de manipulação de imagens, acesso a internet, Cd para registro do processo.
- **Experimentação:** Após a apresentação da proposta convidamos nossos colegas a servirem de modelos para nossas fotos. Levamos vários acessórios como: óculos, chapéus, máscara, lenços, cachecol, nariz de palhaço, luva e blusas. Todos colaboraram, sendo nossos modelos e se deixando ser fotografados. Usaram os acessórios compondo personagens e fazendo poses para nossas máquinas digitais. O clima de euforia foi intenso, palpites surgiam a todo o momento. "Use isso, faça tal pose, sorria, fique sério, faça cara de mal!", foi uma experiência muito divertida, percebi que os colegas participaram espontaneamente e com prazer.

As fotografias produzidas em sala foram enviadas para todos os participantes por via de e-mail. Cada colega escolheu a(s) foto(s) e um programa de manipulação de imagens de sua preferência. Após fazer as alterações desejadas nas fotos escolhidas, encaminharam novamente a dupla responsável pela proposta para que as imagens manipuladas fossem encaminhadas a todos os participantes.

6 - A imagem como testemunha - Aleones Eduardo de Castro e Lisiane Alves Vieira

Diante do desafio de apresentar um seminário sobre o texto *A imagem como enigma*, de Alberto Manguel, no qual ele apresenta como enigma os elementos simbólicos no ambiente das obras, *A virgem e o menino* e *Virgem abençoada castigando o Menino Jesus*. Consentimos em utilizar a metodologia de trabalho utilizada pelos profissionais de design

descrita da seguinte forma: definição do problema, componentes do problema, coleta de dados, análise dos dados, criatividade, materiais, tecnologia, solução, e experimentação, para a análise e apresentação. Seguindo a proposta metodológica, chegamos ao *briefing* que apresentou como problema, do desafio – como realizar a transferência do enigma da imagem, para o espectador? Como componentes do problema delineamos os conceitos seio, mãe, filho, leite, maternidade, aureola, divino, sagrado, profano, construção de discurso, relação entre elementos, interior e exterior, superior e inferior e composição e percepção.

Na coleta de dados buscamos imagens que pudessem representar os conceitos enigma, mãe, madrasta. Conjuntamente, realizamos um brainstorming, de onde surgiram termos como esfinge, charada, jogo de xadrez, mulher da atualidade, novela duas caras, madrasta da branca de neve, madrasta do "caso isabela" e revista Pais e Filhos.

Seguimos para a próxima etapa – análise dos dados – na qual verificamos que a construção e disseminação de visões que caracterizam os termos do brainstorming bem como das imagens coletadas, se dão através da elaboração dessas imagens, com elementos simbólicos construídos e reproduzidos nos âmbitos das culturas. Assim, durante o processo criativo percebemos que para realizar a transferência do enigma da imagem, para o espectador, teríamos que descontextualizar os elementos simbólicos de uma das imagens que o autor discute, apresentando-os separadamente aos espectadores (alunos) para que eles pudessem falar a respeito de cada um.

Para tanto, selecionamos alguns dos elementos (peneira, cadeira, livro, mesa, filho, mulher e janela) que compunham a sena da imagem escolhida ("A Virgem e o Menino") e realizamos um ensaio no qual fotografamos um a um separadamente, dando foco ao objeto fotografado e isolando todo o contexto. Depois, montamos uma apresentação em Power Point e apresentamos cada imagem aos espectadores, perguntando a eles o que viam. Evidentemente, quando se tratava da janela eles diziam "uma janela". Alguns aprofundavam mais e extraíam outras leituras que diziam mais sobre suas experiências ora com a "janela", ora com a "peneira" e assim por diante. Durante esse processo, fomos discutindo sobre o significado que esses elementos teriam se estivessem sendo apresentada para outras culturas como a indígena, a africana, a asiática ou mesmo para uma pessoa do campo. O consenso de que cada cultura traria significados pertinentes ao seu universo simbólico e cultural foi unânime.

7 - A imagem como filosofia - Petrônio Magalhães Fernandes e Frederico Elias Barbosa Silva

A arquitetura anda enamorada pela filosofia. Nos últimos cinquenta anos, tornaram-se raros os discursos teóricos sobre arquitetura em que não compareça pelo menos uma referência a Kant, Hegel, Nietzsche, Benjamin, Heidegger, Merleau-Ponty, Gadamer, Popper, Barthes, Foucault, Habermas, Derrida, Baudrillard, Deleuze, Lyotard. Em princípio, isso parece muito bom. A cultura arquitetônica amplia a sua reflexão para além das especificidades da disciplina e procura inserir-se nos debates relevantes para toda a cultura.

O distanciamento de problemas pragmáticos imediatos e a ultrapassagem da divisão academicista do saber enriquecem o pensamento e geram novas idéias, novos olhares para a constelação em que a arquitetura se encontra hoje. O recurso à filosofia indica a busca de um fundamento a partir do qual se possa pensar e produzir arquitetura com mais consciência e consistência. Por outro lado, é curiosa a forma como a escrita arquitetônica tem se apropriado da filosofia.

É extremamente difícil produzir arquitetura sem uma "visão de mundo" que balize as decisões de projeto, pois, ao menos potencialmente, essas decisões afetam o mundo. A referência a uma idéia filosófica figurativa, na arquitetura, como referência a um pretense espírito de época, como se uma época fosse determinada, diagnosticada ou resumida pelos filósofos. Talvez a filosofia seja, ao mesmo tempo, “muito menos” e “muito mais” do que o pensamento arquitetônico gostaria.

No Brasil, temos as capitais planejadas, desde Belo-horizonte, ainda no século XIX, passando por Goiânia, Brasília e, mais recentemente, Palmas. Em todas estas cidades estão impressas as marcas do pensamento de quem exercia o poder e de quem deu forma a esse pensamento. Mas Brasília, talvez seja o exemplo mais eloqüente no mundo no que tange ao conceito de arquitetura como filosofia, porque se trata de uma capital de um país, mas também porque traz consigo a marca do pensamento visionário de Juscelino Kubitschek somado ao pensamento socialista dos arquitetos Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. Entretanto, não foi simplesmente pelas concepções político-ideológicas que Niemeyer e Costa foram escolhidos para serem os arquitetos responsáveis pela construção de Brasília, pois tiveram de submeter os seus projetos a um concurso, no qual a premissa era de uma arquitetura que fosse compatível com a sua época e com a relevância da obra.

No caso de Goiânia, a crise do transporte público e a especulação imobiliária são dois dos mais graves sintomas do crescimento desordenado nesse início de século XXI. Projetada

por Atílio Correia Lima no início da década de 1930, foi concebida para abrigar uma população de 50.000 habitantes, ultrapassando 1.200.000 em 2005, conforme dados do IBGE. Com o crescimento de Goiânia, ocorreu a conurbação com os municípios vizinhos que também tiveram um grande aumento populacional, formando uma região metropolitana com mais de 2.000.000 de habitantes. Nesse sentido, nascem projetos como o viaduto da avenida 85 em Goiânia. Uma obra monumental que nos convida a refletir sobre qual ou quais sentidos filosóficos esta a serviço.

8 - A imagem como subversão - Antônio Geraldo Queiroz Campos e Valdson Ramos Pereira

Marcel Duchamp foi o responsável pelo conceito de ready made, que é o transporte de um elemento da vida cotidiana, a priori não reconhecido como artístico, para o campo das artes. A princípio como uma brincadeira entre seus amigos. Duchamp passou a incorporar material de uso comum nas suas esculturas. Em vez de trabalhá-los artisticamente, ele simplesmente os considerava prontos e os exibia como obras de arte. Em outras palavras ele tirava a funcionalidade dos objetos. Seguindo esta poética procuramos imagens que estão deslocadas ou subvertidas no seu contexto de funcionalidade.

Nosso foco foi na coleta de dados, que contribuísse para um diálogo como o texto, segundo a nossa visão. Para selecionar as imagens fizemos um trabalho de campo na cidade de Anápolis. Ouve uma dificuldade de conciliar as duas coisas, texto e imagens, mas com o decorrer do processo a idéia foi tornando mais clara e nossa visão focou em um ponto principal, a subversão da forma para sua função, fazendo este exercício se torna mais fácil e prazeroso.

Um avião tem por finalidade a locomoção, já este se tornou uma obra de adorno para uma praça pública para isto ele foi fixado com solda e parafusos. Perdendo totalmente sua finalidade principal. Sua imagem como meio de transporte foi subvertida, algo que a rotina e correria do dia-a-dia não nos permite analisar criticamente, como estão posto os objetos imagéticos ao nosso redor e qual o seu significado, se é que tem, que ele quer ou possa nos passar.

9 - A imagem como reflexo – Leonardo Carlos de Sousa Tavares e Sammuel Gonçalves Peixoto

O texto a Imagem como Reflexo explica a princípio que todo retrato é um auto-retrato que reflete o espectador e na alquimia do ato criativo, todo retrato é um espelho. Em seguida o texto conta a história da batalha de Isso, onde Alexandre o Grande invade a Ásia para tomar o reino da Pérsia. Essa batalha foi retratada por várias vezes na antiguidade e a sua mais famosa reprodução é um mosaico descoberto em 1831. Ainda pelas histórias antigas o texto nos conta a lenda de Beowulf, lenda essa que deu origem a criação de máscaras. O texto enfoca que para conhecer quem somos, devemos nos ver fora de nós mesmos, em algo que contém nossa imagem, mas não é parte de nós, descobrindo o interno no externo, como fez Narciso quando se apaixonou pela sua imagem no lago. Dezenas de falsas imagens de nós mesmos nos rodeiam e por essa razão o emblema do conhecimento (espelho) é também símbolo da vaidade.

Diante desse novo conhecimento decidimos partir para uma pesquisa feita na web de maneira que pudéssemos analisar como as pessoas se enxergam, ou melhor, como elas querem que os outros as enxerguem. Nessa pesquisa descobrimos um blog “<http://www.blogdapga.blogspot.com>”, onde os autores do blog recebem de internautas imagens de todas as espécies retiradas de perfis do site de relacionamento orkut. O blog que é chamado de PGA (Perfil de gente que se acha) faz uma análise rasa e cômica da personalidade das pessoas tendo por base suas fotos postadas no orkut.

Em seguida fizemos uma experiência prática dentro da sala de aula não relacionada ao site, mas diretamente relacionada ao texto imagem como reflexo e onde colocamos alguns alunos em frente ao espelho, na sala escura, tendo como luz apenas uma lanterna com o seu foco direcionado de baixo para cima. Pedimos a esses alunos que dissessem o que enxergavam ali, que falassem deles mesmos, da maneira que eles se vêem e o que pensam da sua própria personalidade. A princípio, antes de colocar a experiência em prática, pensamos que não poderia dar certo, que provavelmente ninguém faria a experiência e muito menos falando de si mesmo. Mas nos surpreendemos e pelo contrário do esperávamos os alunos participaram e fizeram exatamente o que pedimos, o que causou um certo impacto na turma. Um dos alunos levou muito a sério a experiência e se retratou como uma pessoa contrária a imagem que tem, que sua fisionomia é de uma pessoa cansada, de alguém com pouca alegria

no rosto, mas que essa análise fica apenas para a imagem e ele, apesar de não parecer é uma pessoa muito alegre e nem tão exausta quanto sua figura o apresenta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. (Org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación**. In: JORNADAS FUNDACIÓN LA CAIXA, 2002.

_____. **Espigadores de imágenes**. Barcelona: Octaedro. No prelo.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 1996.

MANGUEL, C. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eicheberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 128, p. 15-31, 2006.

METRÓPOLES GRAVADAS

Maria de Fatima França Rosa.

(Orientadora) Leda Maria Barros Guimarães.

(Faculdade de Artes Visuais/ Universidade Federal de Goiás).

RESUMO

Este relato trata-se de um projeto de intervenção pedagógica de ensino de arte/gravura: “Metrópoles Gravadas” desenvolvido na Prática Pedagógica dos Estágios IV e V e a sua contribuição na nossa formação inicial de Professor de Artes Visuais, estabelecendo pontes entre a teoria e a prática. A política do estágio no ensino de Artes Visuais na FAV/UFG compreende cinco etapas. Nos Estágios I, II e III, realizamos pesquisas e análises em diferentes contextos de ensino de arte. Nos Estágios IV e V a prática pedagógica foi elaborada na construção de parcerias entre a Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussen e universidade. A construção de parcerias é recente no curso de Licenciatura em Artes Visuais, a proposta foi elaborada pela coordenadora do estágio Dr^a. Leda Guimarães. Em Barbosa (2003), buscamos o embasamento metodológico na sistematização do ensino de arte através da Metodologia Triangular, que tem como base um trabalho pedagógico que integre as vertentes do conhecimento em arte: o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a contextualização. Em Guimarães (2005), na sua abordagem sobre a cultura visual e o ensino de arte encontramos fundamentos teóricos para um ensino de artes integrado à cultura visual. No estudo dos processos e técnicas de gravura obtivemos o embasamento teórico/prático em autores que pesquisaram sobre a gravura em diversos contextos históricos, técnicos e pedagógicos: *Caixa de Cultura Gravura* (2002), Franco (2005), Clímaco (1990, 2004) e Rosa (2006). Em Salles (1998, 2002) e Goya (2006), buscamos os conceitos sobre a *Crítica do Processo de Criação*, que estuda a gênese da obra com base na semiótica de Peirce. O nosso trabalho foi estruturado em três partes. Na primeira parte relatamos à construção das parcerias, a história dos Alunos, da escola e do Bairro. Na segunda parte relatamos a Prática Pedagógica do ensino de arte. Na terceira parte apresentamos a reflexão sobre a Prática Pedagógica e o ensino de arte na cultura visual.

Palavras-chave: Ensino; Arte; Gravura.

1. Relato de Experiência Pedagógica em Artes Visuais.

O projeto de ensino de arte/gravura: *Metrópoles Gravadas* foi fruto das pesquisas e reflexões dos alunos: Elias Batista Marinho, Maria de Fátima França Rosa e Paulo César

Martins, sobre o ensino de artes visuais em escolas públicas na cidade de Goiânia-Go.

Durante os Estágios I, II e III pesquisamos e analisamos diferentes contextos de ensino de arte visuais. Nos diferentes contextos observados constatamos que a gravura quase não é trabalhada sendo até desconhecida entre os alunos. Como resultado quando chegamos aos Estágios IV e V para a nossa prática pedagógica elaboramos o projeto *Metrópoles Gravadas* buscando a construção de parcerias entre a comunidade escolar e universidade na tentativa de propiciar uma experiência para o ensino de arte com base na gravura.

O projeto teve como objetivo geral investigar e contextualizar, através do ensino de arte/gravura, o trânsito entre as memórias visuais e a visão de mundo dos alunos da Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussen em diferentes contextos urbanos: O bairro onde residem; o bairro onde estudam (a escola); o centro da cidade de Goiânia e as cidades de papel da série *Metrópolis* do artista plástico José César, professor do nosso curso na universidade e que tem seu atelier no bairro da escola pesquisada.

Adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, o levantamento de dados visuais históricos e culturais do Bairro Feliz e da escola, a investigação de materiais alternativos, como telas, suportes para impressão, tintas, formas de gravar, que ofereçam novas possibilidades, praticidade e economia na prática da técnica de gravura com serigrafia.

Buscamos conhecer e pesquisar o processo de criação de Zé César: sua trajetória, obras e linguagens artísticas na gravura, utilizando como método de investigação “A crítica do processo de criação”, que estuda a gênese da obra de base Semiótica Peirciana e mediar esses conhecimentos no ensino de arte/gravura, com os alunos que participaram do projeto da Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussen.

As referências indicadas pela coordenadora do projeto e professora da disciplina dos Estágios IV e V, Dr^a. Leda Guimarães, que tratam do ensino de arte, contribuíram para o embasamento teórico e prático na elaboração, construção e realização do Projeto da Prática Pedagógica.

Em Barbosa (2003), buscamos a sistematização do ensino de arte na prática pedagógica através da Metodologia Triangular, que tem como base um trabalho pedagógico que integre as vertentes do conhecimento em arte: o fazer artístico, a análise de obras artísticas e contextualização.

Já em Guimarães (2005), na sua abordagem sobre a cultura visual e o ensino de arte, encontramos fundamentos teóricos para um ensino de artes integrado à cultura visual. Para o estudo dos processos e técnicas de gravura, obtivemos o embasamento teórico e prático em autores que pesquisaram sobre a gravura em diversos contextos históricos, técnicos e que

trabalharam no ensino de arte/gravura com materiais alternativos: Caixa de Cultura Gravura (2002); Franco (2005); Clímaco (1990, 2004); Costella (1984); Fajardo (1999) e Goya (1998). Utilizamos também a pesquisa com “Materiais Alternativo para o Ensino de Gravura em Escolas Públicas”, de Rosa e Clímaco (2005).

Encontramos na nova versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (2006), o espaço e legitimação do ensino da cultura visual como componente permanente no currículo de artes visuais. Em Salles (1998, 2002) e Goya (2006), buscamos os conceitos sobre a Crítica do Processo de Criação, que estuda a gênese da obra com base na semiótica de Peirce.

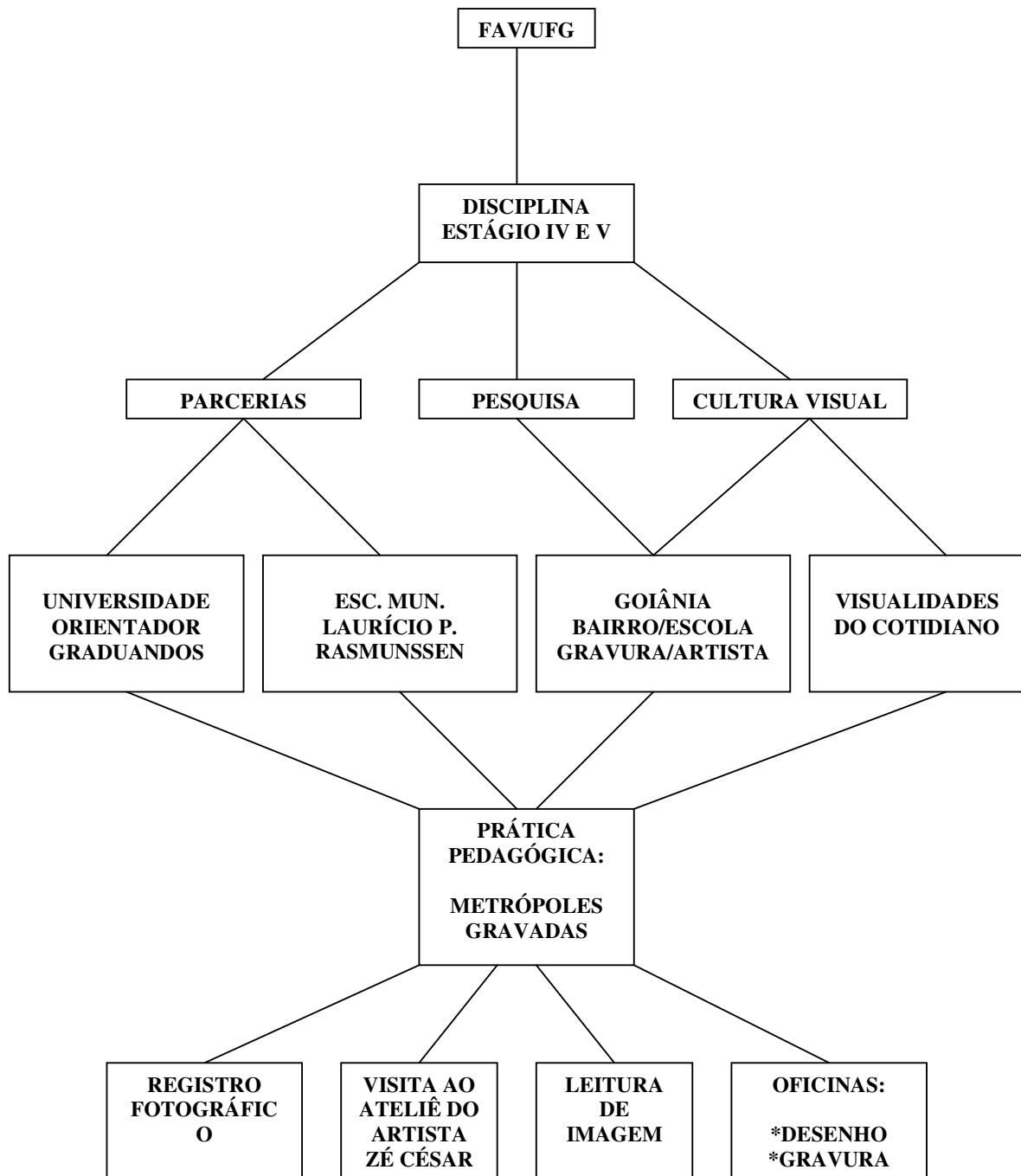
Foram de suma importância para a realização deste projeto as contribuições de: Eça (2004) Arte Educação: diferenças, pluralidade e pensamento independente; Rossi (2003), Imagens que falam: leitura da arte na escola e Canclini (2000, p.286), Culturas híbridas: poderes oblíquos.

O nosso Projeto foi estruturado em três partes. Na primeira parte, Estabelecendo parcerias, está relatada a forma como as parcerias foram construídas entre os alunos dos Estágios IV e V, do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, a Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussen e a comunidade escolar. Este capítulo traz também um breve histórico sobre os Alunos, a Escola e o Bairro.

Na segunda parte, relatamos a Prática Pedagógica do ensino de arte e a cultura visual, onde fizemos um trabalho em conjunto com os alunos no levantamento e registros fotográficos das visualidades da Cidade de Goiânia e do Bairro Feliz; nas leituras de imagens; oficina de desenho; visita ao ateliê de gravura do artista plástico Zé César e na oficina de gravura com materiais alternativos. Na terceira parte apresentamos a conclusão, onde avaliamos e refletimos sobre o Projeto e a Prática Pedagógica, a relação sócio-cultural dos alunos com a cidade e o ensino de arte na cultura visual.

Maria de Fatima França Rosa (bolsista – PROLICEN – 2005), Faculdade de Artes Visuais – UFG. Pesquisou *Materiais Alternativos Para o Ensino de Gravura em Escolas Públicas*, (orientador) professor José César T. de Sousa Clímaco. Sua experiência foi compartilhada pelos colegas do Curso de Artes Visuais – Licenciatura: Elias Batista Marinho e Paulo César Martins, sendo levada para o Trabalho de Conclusão de Curso, na Prática Pedagógica – Ensino de Arte/Gravura, 2006.

**ORGANOGRAMA
ESTÁGIO IV - V**



2. A Construção das Parcerias.

Na construção das parcerias do projeto “Metrópoles Gravadas”, com a Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussen fizemos uma reunião com a diretora da escola, a coordenação e professores de arte. Conversamos sobre o nosso projeto e discutimos sobre a nossa prática pedagógica: os objetivos específicos, a metodologia e a interação com o artista plástico Zé César, e o seu ateliê.

A proposta de trabalharmos em parceria foi bem recebida pela diretora da escola, que sugeriu que o Projeto fosse desenvolvido com quinze alunos do turno matutino, de séries variadas. Os alunos foram convidados a participar desse Projeto, o qual foi desenvolvido no turno vespertino, das 14h00min às 17h00min horas, nas terças-feiras. A conquista de uma carga horária maior foi gratificante, principalmente durante as oficinas de gravura, que tiveram maior desenvolvimento sem interrupções.

A Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussen, local onde realizamos os Estágios IV e V, foi inaugurada em agosto de 1968. A Escola recebeu este nome em homenagem ao fundador e pioneiro da região onde hoje se encontra o Bairro Feliz e o Setor Rasmussen. Laurício Pedro Rasmussen morreu em 1967, seu nome virou nome de uma avenida e da escola municipal do Bairro Feliz.

No primeiro encontro com os alunos conversamos sobre a proposta do projeto, o objetivo e a metodologia de ensino formando parceria com a escola, os alunos e outros membros da comunidade. Os alunos que participaram do projeto não moram no bairro onde a escola está situada, todos são de bairros que ficam nas imediações do Bairro Feliz (classe média), que são a Vila Coronel Cosme e o Parque Industrial, ambos são bairros com moradores de baixo poder aquisitivo e pouca infra-estrutura.

Todos os alunos disseram que gostam da escola, mas sonham em morar em um lugar melhor. Falaram sobre a violência com que convivem em seus bairros, como: assaltos, crimes e as constantes blitz da polícia. Sobre as aulas de arte, falaram que gostam e que é importante em suas vidas, porque ensina a conhecer os artistas e os estilos, como o Impressionismo e o Surrealismo, e também a desenhar e a pintar. Com essa conversa verificamos que os alunos tinham algumas noções de arte, conceitos de estilos e linguagens, como o desenho e pintura. Quando perguntamos sobre gravura e arte contemporânea, disseram que não conheciam.

3. O Ensino de Arte e a Cultura Visual.

Buscamos construir, na prática pedagógica um projeto de ensino de arte voltado para a cultura visual. Para isso, nosso embasamento teórico abordou autores que tratam da cultura visual no ensino de arte. Eça (2004, p. 11-20), fala que as artes visuais produzem objetos culturais, que são importantes no ensino de arte.

De acordo com Guimarães (2005, p. 123), ao abordar a cultura visual, afirma que sua compreensão está ligada à compreensão de cultura global, que é amplamente abastecida pela economia, atingindo todas as culturas nacionais. Sua atuação se dá através da mídia de massa (televisão, imprensa, rádio, jornais, etc.), construindo experiências que são compartilhadas, virtual e culturalmente. Está presente nas visões de mundo dos alunos, influenciando em seus julgamentos, decisões, nas narrativas visuais, que marcam a vida cotidiana, nos sentimentos e desejos.

No levantamento e registro das visualidades presentes na “Metrópole”, no bairro e na escola, buscamos analisar as leituras de imagens, através das narrativas e da visão de mundo dos alunos. As Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), em seu texto aponta para possíveis as relações que estruturam a cultura de uma cidade. “A cultura de uma nação se estrutura na interligação de inúmeras microestruturas relacionadas a diferenças regionais, sociais, econômicas, dos papéis sociais (masculino, feminino, transgênero)”. (Arte-introdução). Com isso encontramos o espaço e a legitimidade do ensino da cultura visual, como componente permanente no currículo de artes visuais. Buscamos um ensino de arte que fosse articulado com a cultura do aluno.

4. O desenvolvimento da Proposta.

Iniciamos o projeto fazendo um passeio com os alunos dentro da escola, destacando as visualidades presentes. Os alunos nos mostraram as placas da fundação da escola, com as datas e o nome do seu fundador, que é o mesmo nome da escola. Passeamos em volta da escola, observamos as imagens que fazem parte do cenário. Notamos não haver praticamente nenhuma imagem. As únicas imagens que são comuns em todas as casas são as placas das firmas, que fazem a segurança do Bairro Feliz. É um bairro deserto, onde as casas são bem protegidas e na sua maioria, com grades e rede elétrica nos muros.

Realizamos com os alunos o registro fotográfico da escola, dos funcionários, do bairro e suas imediações. Os pontos focalizados foram os ícones que remetem à memória visual do bairro, da escola e da cidade. Nas imagens fotográficas registramos as visualidades presentes no cotidiano dos alunos e foram utilizadas na leitura de imagens, pelos alunos.

4.1 Leituras e análises das imagens.

No desenvolvimento metodológico da prática pedagógica, utilizamos como embasamento prático e teórico a “Metodologia Triangular”, proposta difundida e orientada por Barbosa (2003, p.51), que tem como base, um trabalho pedagógico que integre as vertentes do conhecimento em arte: o fazer artístico, a análise de obras artísticas e contextualização. Barbosa fala da importância de conhecer o processo histórico do ensino de arte e nele saber interferir com consciência, sendo fundamental, para todos que nele estão envolvidos e deseja uma educação transformadora, discutir e encontrar formas de ação na atualidade.

Realizamos leitura das imagens dos registros fotográficos produzidos com os alunos. Nestas imagens destacam-se ícones que remetem à memória visual do bairro, da escola (placas de inauguração da escola, tampas de ferro dos esgotos, o muro grafitados da escola, placas de segurança nas casas do bairro, as cercas elétricas) e imagens do centro da cidade de Goiânia.

A leitura das imagens do bairro e da escola, com todo seu aparato de segurança, levaram os alunos a uma narrativa sobre a violência, com a qual a maior parte deles convive. Um dos alunos (14 anos) disse que apanhou e levou uma coronhada numa blitz da polícia. Eles contaram que sempre são parados na blitz e acham que é por causa da aparência: a cor da pele, a forma de se vestirem, os adornos (bonés, correntes, colares e etc.) e o modo de andar. Ficamos surpresos ao verificarmos que através do ensino de arte, passamos de uma aula de leitura de imagens, onde o objetivo era o reconhecimento das visualidades presente na metrópole, para uma leitura de cunho social, cultural e política.

Os alunos falaram sobre a discriminação, a violência e a criminalidade do bairro onde eles moram. Não foi possível nossa visita aos seus bairros e residências, pois percebemos que estavam resistentes à nossa visita. Um dos alunos disse: “Se vocês entrarem no nosso bairro saem mortos”! Na Vila Coronel Cosme e Parque Industrial há uma concentração de pobreza, criminalidade e tráfico de drogas.

Conversamos com Salma Teixeira, professora de arte e coordenadora da escola sobre os conflitos e violências presentes nas narrativas dos alunos, ela contou para nós, que alguns alunos são filhos de ex-alunos da escola, que tiveram uma vida problemática, se envolveram com drogas e roubos. Algumas meninas se tornaram mães solteiras precocemente. Este modelo de vida repetiu com seus filhos num círculo vicioso.

Nas Leituras das imagens da cidade de Goiânia, mostradas aos alunos especificamente

do Setor Central: imagens do Coreto, Museu Zoroastro Artiaga, Palácio das Esmeralda, o Relógio da Torre, a Estátua do Bandeirante e o Monumento às Três Raças, não foram reconhecidas pelos alunos, apesar de serem obras artísticas e arquitetônicas que se destacam e são referências da Cidade de Goiânia. Canclini (2000, p.286) ao abordar sobre a vida em grandes cidades, fala do isolamento de grupos e comunidades:

Viver em uma grande cidade não implica dissolver-se na massa e no anonimato. A violência e a insegurança pública, a impossibilidade de abranger a cidade (quem conhece todos os bairros de uma capital?) levam a procurar na intimidade doméstica, em encontros confiáveis, formas seletivas de sociabilidade. Os grupos populares saem pouco de seus espaços, periféricos ou centrais: os setores médios e altos multiplicam as grades nas janelas, fecham e privatizam ruas do bairro (CANCLINI, 2000, 286).

Canclini fala sobre os grupos isolados em seus próprios bairros, vivendo o seu cotidiano, este fato provoca um olhar de não reconhecimento de imagens e monumentos comuns a todos, dos bairros “centrais” e de outras áreas. Áreas estas que não são visitadas, e quando são visitadas, não são socializadas por estes grupos (à margem) tanto de fronteira de espaço, quanto de fronteira social. Os alunos fizeram as leituras das imagens de alguns pontos da cidade da Goiânia a partir de suas visões de mundo. Rossi (2003, p.35) ao abordar a leitura de imagens a partir da visão de mundo dos leitores diz que essas leituras incluem experiências passadas, expectativas para o futuro, crenças, teorias, intuições e sonhos. As leituras feitas pelos nossos alunos constituem um rico universo a ser explorado.

4. 2 Oficinas de desenho.

Apos as leituras das imagens realizamos com os alunos oficinas de desenho. Os alunos fizeram desenhos individuais em papel tamanho A4 e um desenho coletivo em um painel de papel tamanho 2m largura x 1m de altura, sobre o tema: “A cidade, e o bairro onde vivemos”. Os alunos ficaram com receio no inicio da proposta deste desenho coletivo, pois, construir desenho sob o olhar do *outro* e interagir na imagem de alguém, uma imagem dialogando com outra, no momento, se configurou como novidade.

Após os primeiros desenhos todos se animaram e usaram o espaço do desenho coletivo para criarem narrativas sobre seus desenhos. Cada um falou o que significava para ele o seu desenho ou o do colega, outros alunos acrescentavam detalhes que consideravam importantes.

No desenho coletivo os alunos representaram: edifícios do centro da cidade, cenas de violência com pessoas do bairro, alguns meninos representaram a si mesmos com armas na mão, que disseram ser para se defenderem. Algumas meninas fizeram desenhos representando casas coloridas, com jardins floridos que disseram serem imaginários, pois não existiam.

Nos desenhos individuais os alunos fizeram representações de ícones que remetem a memória histórico/cultural da cidade de Goiânia: como a escultura que representa as três raças, o relógio da Avenida Goiás. O coreto, O Centro Cultural Oscar Niemayer. Cada aluno fez um desenho único, como foi apresentada a imagem para eles. Não acrescentaram nenhum elemento secundário que estava presente nas imagens.

Na compreensão e análise das relações culturais que se estabelecem entre: cidade, bairro, escola e alunos e as propostas desenvolvidas no projeto de ensino de arte “Metrópoles Gravadas”, fomos buscar em Guimarães (2005, p. 123), na sua abordagem sobre a cultura visual como arte-educação, fundamentos que nortearam e enriqueceram nossa prática pedagógica. A autora fala que ao entrar em contato com a discussão sobre a cultura visual como arte-educação, percebeu que essa nova proposta abrigava todas as formas e manifestações visuais humanas produzidas e que também vinha de encontro ao “campo expandido” em que buscava trabalhar. Em seu entendimento da cultura visual como projeto pedagógico, Guimarães (2005) diz que:

A cultura visual só pode ser entendida de forma transdisciplinar, que procura interpretar, analisar e responder ao conjunto de experiências visuais dentro e com a cultura contemporânea. O viés crítico se sobressai e define a cultura visual como uma pedagogia crítica. Essa postura crítica diz respeito à construção imagética tanto do passado quanto do presente. Nesse ponto, a cultura visual busca apoio nas fontes da história das mentalidades. Por exemplo, ao falar sobre cultura visual e crianças, Efland refere-se ao livro “História Social da Família e da Criança”, de Áries (1975). Para Tavin (2004), a investigação da história ajuda a compreender as representações visuais que constroem e sustentam narrativas de colonização e descolonização, (Guimarães, 2006, p. 127).

Um fato que constatamos que vem de encontro à abordagem de Guimarães em nossa prática pedagógica aparece logo após as leituras de imagens da cidade e do bairro. No desenho coletivo, os alunos desenharam partes da cidade e do bairro que viram nas imagens, mas, incluíram cenas de seus cotidianos onde aparecem partes da cidade vazia, violência e a polícia. EÇA (2004, p. 11-20) fala sobre os objetos culturais produzidos pelas artes visuais e da sua importância no ensino de arte. Para a autora a educação adaptada a realidade atual leva

em conta o papel da cultura visual na sociedade e deveria possibilitar aos alunos meios de produção de formas de significação, mediar o interesse dos alunos em relação a questões sociais específicas e também propiciar as ferramentas de análise crítica da cultura visual.

Encontramos ressonância nas abordagens de Guimarães e Eça sobre a cultura visual e o ensino de arte. O ensino que busca valorizar o meio sócio-cultural do aluno possibilita uma aprendizagem significativa e transformadora.

4.3 Visita dos alunos ao ateliê de gravura do artista plástico Zé César.

Antes da visita dos alunos ao ateliê do artista Zé César fizemos uma aula expositiva, sobre o que é a gravura. Buscamos nas pesquisas de (CLÍMACO, 1990), sobre os processos de gravura tradicionais como: Xilografia, Calcografia, Litografia e Serigrafia e outros processos utilizados para gravar que derivam desses, tais como: Linoleografia, Plasticografia, *Collagraph* ou (Colagravura), Xerografia (Xérox).

Segundo Clímaco, a gravura se diferencia dos demais processos artísticos pela particularidade de seus métodos e das características próprias do resultado final do trabalho, que consiste em gravar uma imagem sobre uma matriz de madeira, pedra, metal, papelão, gesso ou outros materiais. Depois de entintada, é feita a impressão sobre papel ou outro suporte qualquer.

Mostramos algumas gravuras, produzidas por nós nas aulas de ateliê de gravura, durante o curso de licenciatura em artes visuais. Explicamos para os alunos as diferentes técnicas e processos que utilizamos nas gravuras.

Falamos sobre a história da gravura em Goiânia, para situar o artista Zé César, a sua trajetória, as técnicas e os processos utilizados no seu trabalho de gravura. Zé César mora no Bairro Feliz e foi solicitado a contribuir com o nosso projeto. Ele é um dos mais atuantes gravadores goianos, sendo responsável pela formação da terceira geração de artistas gravadores de Goiás. Entre seus seguidores estão: Herculano Ramos (Calcografia), Liosmar Martins (Xilografia) e Edna de Jesus Goya (Calcografia e Serigrafia), (ibidem, 1998, p.103,104).

Antes do Projeto, os integrantes desta comunidade escolar não sabiam da existência do ateliê de gravura do artista plástico Zé César, no Bairro Feliz. Esta relação entre o artista e os alunos que participaram do projeto foi estabelecida de uma maneira bem informal. Zé César recebeu nosso grupo com naturalidade, deixando todos à vontade.

José César falou sobre a sua vida como artista e professor de arte/gravura, as ferramentas, os materiais empregados como matriz (madeira, plástico, metal, pedra, papelão, etc.), sobre as diversas técnicas e os processos de gravura com materiais alternativos. O artista mostrou para os alunos várias gravuras com técnicas de xilografia, calcografia, serigrafia e a sua série de gravuras, em papelão, em que a matriz é a própria obra de arte. Essas obras foram expostas recentemente e contextualizam a metrópole em sua visualidade dos mega edifícios, sobressaindo entre os vários elementos que integram a metrópole.

O título do nosso Projeto, “Metrópoles Gravadas”, surgiu daí, na busca de contextualizar, através do ensino de arte, as visualidades presentes na metrópole na qual vivemos. No final da visita, cada aluno foi presenteado com uma gravura pelo artista Zé César. Explicamos para eles sobre o valor artístico da obra original que ganharam e como conservá-la. Os alunos relacionaram a Série “Metrópolis” do artista Zé César com as leituras das imagens fotográficas e as oficinas de desenho, contextualizando as suas idéias e impressões sobre a cidade de Goiânia. Quando voltamos para a escola, os alunos seguravam suas gravuras na frente do corpo, orgulhosos, como se exibissem um troféu.

4.4 Oficina de gravura com materiais alternativos.

No estudo desenvolvido por Cecília Almeida Salles (1998; 2002) para estudar a criação na arte e na ciência, como forma de avaliar processo de criação da obra de arte, construímos o embasamento metodológico adotado no ensino de arte que desenvolvemos com os alunos.

Nas oficinas de Gravura e serigrafia com Materiais Alternativos fizemos a mediação do ensino de arte com os alunos, na execução das técnicas, os processos de gravação e a execução dos diversos tipos de materiais alternativos utilizados na gravura como: matrizes de: Isopor, gesso, papelão, molde vazado, telas de nylon para serigrafia, bem como a forma de utilizarem as ferramentas e o modo de entamento e impressão de cada técnica. As técnicas mistas de gravura e pintura, como a monotipia foram desenvolvidas com os alunos durante as oficinas.

Experimentamos também com os alunos as tintas e pigmentos naturais que utilizamos para as impressões, ressaltamos as características de apresentarem uma consistência e viscosidade maior que as demais tintas, que são usadas em outras técnicas de pintura. A experimentação e o registro das tintas; dos pigmentos e matrizes com materiais alternativos

que foram empregados, teve como objetivo aproximar, o máximo possível, uma característica da outra.

O processo de gravura, muitas vezes é dispendioso em relação aos materiais empregados. Procuramos novos meios de se trabalhar com a gravura utilizando materiais alternativos. Buscamos propiciar aos alunos trabalhar os conceitos de arte contemporânea, que estão vinculados aos conceitos de transformações da arte; apropriação de materiais alternativos; intervenção e preservação do meio-ambiente através da arte.

Os materiais alternativos são obtidos nos recursos naturais do meio ambiente e nas sucatas que são descartadas pelo homem, como lixo. A sua apropriação, no contexto da arte, constitui o objeto como utilitário, com finalidade diferente da sua origem (FERREIRA, 1999; NETO, 1995; apud FRANCO, 2005, p. 23). A própria definição de significados e classificação de materiais alternativos encerra as várias possibilidades de recursos e de sua utilização, transformação e aplicação material em múltiplas técnicas e linguagens artísticas e podem contribuir para melhorar as práticas de ensino de arte. . O trabalho de pesquisa de Rosa¹ contribuiu em nossa prática pedagógica dos Estágios IV e V, no ensino de arte com gravura.

Percorremos um caminho com os alunos onde registramos as visualidades de alguns pontos da metrópole, visitamos o ateliê de gravura do artista Zé César, finalizando nas oficinas de desenho e gravura. Procuramos desenvolver as oficinas e as análises das imagens de maneira com que os alunos pudessem ver ou reconhecer, no seu próprio processo construtivo ou de criação, vestígios culturais de seus cotidianos deixados nos seus desenhos e gravuras.

5. Avaliação e Reflexão do Projeto e da Prática Pedagógica

Vimos que a formação de parcerias possibilitou a participação e sociabilização de saberes que foram construídos a partir da prática pedagógica no ensino da arte visual.

O ensino de arte/gravura, através da Crítica do Processo de Criação, nos possibilitou uma avaliação mais completa, ou seja, a avaliação se configurou por todo processo que os alunos percorreram, na prática pedagógica. O ponto principal nesta prática pedagógica, em relação à aprendizagem significativa dos alunos foi o fato deles terem observado que o *dom* não é determinante e que o artista não é um ser iluminado, que simplesmente cria a obra de arte. O artista pesquisa faz estudos, produz desenhos e esboços até finalizar o seu pensamento em obra.

O estudo dos documentos do processo de criação do artista Zé César foi significativo no aprendizado tanto dos alunos quanto de nós professores. Na medida em que os alunos foram deixando os preconceitos de lado, como crer que o dom e a vocação seriam fatores básicos, para a produção artística verificamos que o interesse e a participação deles, nas aulas de arte, melhoraram consideravelmente.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, na Escola Laurício Pedro Rasmussen, no Bairro Feliz, setor de classe média vimos que o bairro é rodeado por outros bairros com uma população de baixa renda, como a Vila Coronel Cosme e o Parque Industrial, com alto índice de violência e criminalidade. A realidade, não é só de fronteira de bairro e sim uma fronteira invisível que podemos denominar aqui de fronteira social. A violência exposta neste quadro: alunos-escola e bairro estão explícitas nas ruas desertas, nas casas com placas de empresas de segurança e nas cercas elétricas que estão presentes em uma porcentagem muito alta no Bairro Feliz. Percebemos que a relação destes alunos com o bairro onde estudam é de marginalidade. São seres à parte que não integram a comunidade local. A comunidade escolar é fragmentada por pessoas que ocupam territórios de diferentes contextos.

Buscamos desvelar algumas questões que fazem parte de nossas inquietações, como Arte/Educador, não sob uma perspectiva de querer dar todas as respostas, mas com uma visão de construção de caminhos possíveis de trilhar. Encontramos os mesmos objetivos da proposta de Guimarães (2005, p. 123), em sua abordagem sobre o ensino de arte na cultura visual e em Oliveira e Hernández (2004, p. 59) quando discutem a formação inicial do professor e o ensino das artes visuais e entendem o estágio como “campo de conhecimento e espaço de construção, cujo cerne é a pesquisa”.

Observamos na prática pedagógica, a contribuição da pesquisa na formação/continuada do professor (a) e conseqüentemente no ensino. A mediação pedagógica do ensino de arte, através das leituras das imagens, as oficinas de desenho e gravura realizadas com os alunos a partir das imagens que fazem parte do cotidiano e do mundo que os cercam, possibilitou aos alunos uma aprendizagem significativa. As suas experiências de vida foram contextualizadas através das narrativas visuais (desenho e gravura) e verbais (histórias de suas vidas). Na troca de informações e experiências construímos novos saberes, através da visão de mundo e da diversidade cultural dos indivíduos envolvidos no projeto de ensino de arte *Metrópoles Gravadas*.

Referências

Caixa de Cultura Gravura. In: Caderno do professor: ação educacional. São Paulo: Itaú Cultural, 2002.

CANCLINI, Nestor García. Culturas Híbridas: poderes oblíquos. In: Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

BARBOSA (2003, p. 50), texto – Anais do Congresso Nacional da Federação de Artes Educadores do Brasil (14.:2003: Goiânia, GO) Anais / XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil; Dulcimira Capisani, Irene Tourinho e Luis Edegar Costa (orgs), 22 – 25 abril 2003 em Goiânia: FAV/UFG: FAEB, 2003.

CLÍMACO, José César T. de S. A gravura em matrizes de plástico. Goiânia: Ed. da UFG, 2004.

CLÍMACO, José César T. de S. O que é gravura. Revista Goiana de Artes. 11 (1): 1-13. jan. / dez. 1990.

COSTELLA, Antônio. Introdução à gravura e história da xilografia. Campos do Jordão: Mantiqueira, 1984.

EÇA, Teresa. Arte Educação: diferenças, pluralidade e pensamento independente. Revista Imaginar, dezembro, 2004, p. 11-20.

FAJARDO, E.; SUSSEKIND, F.; VALE, M. Oficinas: gravura. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 1999.

FRANCO, Adalva de L. Materiais Alternativos no Ensino de Arte: práticas no Centro Livre de Artes. / Adalva de Lima Franco, Ana Cristina Elias e Izilda de Barros Godinho. Goiânia, Ed. da UFG, 2005.

GOYA, Edna de Jesus. A arte da gravura em Goiás. 1998. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Universidade de São Paulo, em convênio com a Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

GOYA, Edna de Jesus. A Gravura Como Meio de Comunicação: processo de criação de DJ Oliveira. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica – Área de concentração: Arte e Artemídia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GUIMARÃES, Leda. Entre a Universidade e a Diversidade: a linha vermelha do ensino da arte, 2005. Tese (Doutorado).

OLIVEIRA, Marilda de e HERNANDEZ, Fernando. A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. 2004. Cap. 3.

PCN/ARTES – Nova versão dos parâmetros curriculares - Arte (2006).

ROSA, Maria de F. França. Materiais Alternativos Para o Ensino de Gravura em Escolas Públicas. Prolicen (bolsista orientada pelo professor José César T. de Sousa Clímaco) – Faculdades de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

ROSSI, Maria H. Wagner, Imagens que falam: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SALLES, Cecília A. A Crítica Genética e Semiótica: uma interface possível. In: ZULLAR, Roberto. (Org.). Criação em Processo. Paulo: Iluminuras, 2002.

SALLES, Cecília A. Espaço e tempo da criação. Apostila (Palestra Anpol). doc. São Paulo: 30 de novembro de 2004. 1 arquivo (66,5 Kbytes). Disquete 3.1/2. Word for Windows 2000.

SALLES, Cecília A. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

ARTES VISUAIS

GT1 Formação de Professores

Jordana Falcão Tavares

Pablo Petit Passos Sérvio

Universidade Federal de Goiás

Resumo: Vivenciando, como parte da equipe docente, o curso de licenciatura em artes visuais modalidade a distância, os autores propõem um olhar crítico-construtivo sobre a atuação esperada e o ação realmente empreendida pelo futuros arte-educadores em formação. Ressaltando experiências acontecidas em ambiente virtual de aprendizado, os professores analisam o papel do corpo discente no processo de ensino-aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de arte; protagonismo discente; ensino a distância.

Infra-estrutura necessária: Computador com programa *power point* instalado e projetor .

O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Jordana FALCÃO Tavares
Pablo Petit Passos SÉRVIO
(Universidade Federal de Goiás)

Resumo: Vivenciando, como parte da equipe docente, o curso de licenciatura em artes visuais modalidade a distância, os autores propõem um olhar crítico-construtivo sobre a atuação esperada e o ação realmente empreendida pelos futuros arte-educadores em formação. Ressaltando experiências acontecidas em ambiente virtual de aprendizado, os professores analisam o papel do corpo discente no processo de ensino-aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de arte; protagonismo discente; ensino a distância.

1. Apresentação

O relato que segue foi vivenciado como parte de um processo de mudança que teve no início desse ano (2008) e ainda segue. Ambos os autores temos formação superior em Publicidade e Propaganda, somos especialistas em Teorias da Comunicação e da Imagem, compartilhamos a vontade de trabalhar em sala de aula e vimo-nos diante da oportunidade de ministrar aulas após a chegada a Goiás, vindos do Nordeste.

A mudança geográfica foi brusca, no entanto, a inclinação dos interesses acadêmicos para a Educação vinha sendo desenvolvida e se concretizou com o convite para lecionar no curso de Licenciatura em Artes Visuais desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal de Goiás – UFG – e a Universidade Aberta do Brasil – UAB – em uma modalidade até então pouco conhecida: a distância.

Passamos por mini-curso para familiarização com o ambiente de aprendizado virtual e ainda por um curso de formação para professores não-presenciais. Fomos locados no pólo UFG/UAB de Alto Paraíso de Goiás, município distante 400 km de Goiânia. Jordana Falcão, também mestranda em Cultura Visual na UFG, foi convidada a assumir, num primeiro momento, a disciplina de História da Arte em que tratou com os alunos as características das

produções artísticas de algumas sociedades em diferentes períodos e locais. Em seguida desenvolveu com o grupo questões da disciplina Arte e Cultura Visual, abordando temas como sobre visualidades, construção dos sentidos, multiculturalismo e educação, entre outros. Pablo Sérgio ministrou a disciplina de Temas Transversais que propunha exercícios de leitura, compreensão e produção textual a partir de estudos relacionados à arte. Depois deu continuidade ao trabalho com a disciplina Teorias da Arte e da Cultura em que tratava de métodos de análise de arte com base em características histórico-sócio-culturais.

2. Breve introdução ao ensino a distância

O ensino a distância é caracterizado, em linhas simples, por professores e alunos separados geográfica ou temporalmente. Ainda assim o processo ensino-aprendizagem se dá de forma presencial, pois segundo Catapan (2002), tanto o sistema presencial quanto o EAD requerem a ação do sujeito, sendo que no primeiro o(a) aprendente está presente no modo atual e no segundo sua presença é virtual.

Conforme constatamos, o ensino a distância surgiu muito antes das interfaces tecnológicas de que se vale atualmente. Traçar sua trajetória histórica no Brasil nos remete a dados inexatos. Existem registros que já em 1891 cursos profissionalizantes de datilografia por carta eram oferecidos em anúncios de jornal. Com a criação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, seguido pelo Instituto Universal Brasileiro, em 1941, o ensino a distância se estabeleceu no Brasil. Segundo Rocha (2000), essa foi a primeira fase, baseada em troca de material impresso simples, que se estendeu até por volta dos anos 1960.

A segunda fase teve início com o uso do rádio. De acordo com Andrade (2007), projetos como Minerva e Madureza usavam transmissões de rádio para facilitar a retomada ou o início dos estudos de ensino fundamental e médio. A fase seguinte, a terceira, abarcou a utilização de meios mais interativos, como teleconferência, material instrucional impresso e multimídia. A utilização da televisão é um marco desse período. Um dos principais programas de tele-aprendizado ainda em prática teve início nessa fase, o TeleCurso 2000. Para Rocha (2000), o programa preencheu um espaço vazio na educação formal do país. TeleCurso 2000 ainda é desenvolvido por uma parceria entre Ministério do Trabalho e Emprego, Confederação Nacional da Indústria, Canal Futura e Fundação Roberto Marinho, oferece cursos de formação profissional e supletivo, tem parcerias com várias das principais universidades brasileiras e é retransmitido em países como Portugal e Japão.

Com a popularização das tecnologias interativas, o compartilhamento virtual de informações e as redes mundiais de comunicação, a EAD entra em sua quarta fase. Agora o papel do aluno e do professor são ressignificados. A atuação do segundo é mais voltada para a motivação e a problematização junto aos discentes, esses por sua vez, são incentivados a buscarem autonomia e responsabilidades nas trocas ensino-aprendizado. Há maior interação entre ambos, dadas as ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação proporcionadas pelos ambientes de aprendizagem virtual. O acesso ao material, bem como o envio de atividades e a comunicação entre o grupo, pode ser feito por meio de computador ligado à rede, os conteúdos das disciplinas e as informações sobre os alunos também ficam armazenadas e podem ser compartilhadas virtualmente.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais - FAV/UFG/UAB do qual somos parte do corpo docente conta com infra-estrutura de quarta geração em EAD. É um curso de graduação reconhecido pelo Ministério da Educação e tem valor acadêmico equivalente ao da modalidade presencial. É sobre a experiência de formação de arte-educadores mediada pela tecnologia informática que falaremos a seguir.

3. Licenciatura em Artes Visuais – FAV/UFG/UAB

Tendo origem nas imposições do período ditatorial, a manutenção do ensino de artes no currículo escolar brasileiro foi confirmada em 1996, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394, artigo 26, parágrafo 2, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. O texto legal reconhece a importância do ensino de artes como meio de trabalhar valores sensíveis junto aos intelectuais afirmando que cabe à arte a promoção do desenvolvimento cultural dos(as) alunos(as).

As escolas enfrentam, entretanto, um déficit de professores(as) de arte qualificados e as regiões afastadas de pólos universitários são especialmente carentes de tais profissionais. Percebendo a necessidade de atender a essa demanda, a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás firmou parceria com a Universidade Aberta do Brasil a fim de oferecer qualificação ou atualização remota específica a professores de arte. Com isso, a graduação em Artes Visuais – Licenciatura modalidade a distância FAV/UFG/UAB tem por objetivo incluir entre seus discentes, pessoas com dificuldade de acesso ao ensino superior por meio da tecnologia de transmissão e compartilhamento de informações.

A Universidade Aberta do Brasil foi criada em 2005 com o intuito de promover a formação de professores(as) para a educação básica a distância pela interação entre as

instância federais, estaduais e municipais. É responsabilidade das universidades propor o plano de curso, bem como sua estrutura, compor o quadro docente e definir bibliografia, entre outras funções. Os municípios interessados, por meio de suas prefeituras, estabelecem pólos presenciais equipados com salas de informática conectadas à internet, salas de aula para encontros presenciais e biblioteca. À UAB cabe aprovar o projeto pedagógico e prezar pela qualidade do ensino ofertado reportando-se diretamente ao MEC.

Atualmente, no Estado de Goiás, são nove as cidades que sediam pólos UAB e oferecem o curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância – FAV/UFG/UAB. São os professores-orientadores que entram em contato direto com os(as) alunos(as), os(as) professores-formadores(as) de cada disciplina respondem pela atuação sistematizada dos(as) professores-orientadores(as) em todos os pólos. Aí, o(a) aluno conta com o(a) tutor de pólo, um suporte acadêmico que age presencialmente no pólo. O curso inclui disciplinas teóricas, como Fundamentos do Ensino de Artes e Teorias da Educação, mas também disciplinas práticas como Atelier Bidimensional. Sua estrutura foi pensada com o intuito de fornecer conteúdos reflexivos e também promover a vivência com diferentes técnicas artísticas.

O currículo proposto é baseado na Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Isso por que só por meio de professores formados segundo esse princípio a aprendizagem da arte será capaz de contemplar concomitantemente o fazer, a contextualização e a reflexão.

4. Alto Paraíso de Goiás

O primeiro contato com os(as) discentes aconteceu em um encontro presencial realizado em Alto Paraíso. Acreditamos que a visita ao pólo se fez imprescindível para nos contextualizar sobre o dia-a-dia dos(as) alunos(as), as características do grupo e da cidade em geral, bem como conhecer as condições físico-estruturais disponíveis para o curso.

Logo da apresentação da turma pudemos perceber a variedade de origens e diferentes motivações de participarem do curso. Notamos ainda, que em relação às turmas presenciais, a amplitude de faixa etária é maior. Enquanto alguns alunos traziam na bagagem vivências de outros cursos e familiaridade com informática, outros retornavam ao ambiente de estudo depois de longo tempo do término do ensino médio e se sentiam perdidos diante do computador. Assim, mais que mediar o conhecimento por meio da tecnologia, percebemos que também caberia a nós apresentar e instruir os(as) alunos(as) sobre as ferramentas que usaríamos.

O pólo da cidade congrega não só habitantes seus, mas também moradores(as) dos arredores, como os de Água Fria, Brasília e das zonas rurais. A maioria deles não tem acesso à internet nem computador em casa, dependendo da infra-estrutura do pólo ou *lan houses*. Aqui detectamos outro fator importante a ser considerado: o tempo para realização das leituras e atividades dado o difícil acesso ao ambiente virtual de aprendizagem.

Em Alto Paraíso, cidade conhecida pela diversidade de crenças religiosas e pela natureza exuberante, há um grande fluxo de pessoas de diferentes regiões do país. Os que ali se fixam são tidos como “chegantes” e, de certa forma, discriminados pelos(as) “nativos(as)” que se sentem inferiorizados por serem, normalmente, prestadores(as) de serviços para os(as) que chegam trazendo mais dinheiro, se instalando nas melhores moradas, mantendo as principais pousadas, os restaurantes mais procurados, as cachoeiras mais visitadas. Enfim, os(as) chegantes se adaptam bem à nova vida, embora encontrem certa dificuldade para socializar com os(as) nativos(as). Notamos nessa restrição um tópico importante a ser trabalhado, tanto do ponto de vista dos que sentem, quanto dos que manifestavam preconceitos, partindo desse exemplo para outros relacionados ao conteúdo curricular.

5. Papel do(a) aluno(a)

Consideramos que o papel do(a) aluno(a) ganha destaque quando falamos em ensino na modalidade a distância. Através da vivência no curso de Licenciatura em Artes Visuais – modalidade a distância – FAV/UFG/UAB, destacamos a importância do protagonismo dos discentes.

O ponto central desse processo diz respeito primordialmente ao(a) aluno(a): a frequência no ambiente de aprendizagem. Diariamente, os professores são solicitados a acessarem o ambiente respondendo a perguntas, enviando mensagens, avaliando e propondo atividades, e ainda atualizando o andamento da disciplina. Sem assiduidade, o(a) aluno(a) pode comprometer seu desenvolvimento no curso, pois não participa das interações iniciadas pelo professor, não sociabiliza com os colegas, perde prazos de entregas de atividades e informações sobre a disciplina. E os alunos reconhecem seu papel, Edna Socorro dos Santos, nos fala:

O estudo através do método de EAD a principio parece ser bastante fácil, mas engana-se quem pensa dessa forma, ele acaba exigindo bem mais do aluno do que se pensa. O

aluno tem que se dedicar realmente se quer aprender. Neste método o aluno precisa dominar bem a escrita e a leitura e estar presente/participativo em todo o processo. E a tecnologia permite um acompanhamento mais intenso e tudo fica registrado. Contamos com apoio dos professores formadores, tutores e materiais didáticos, mas a participação e o esforço do aluno é peça chave para esse processo de aprendizagem.

Outro aspecto que coloca o(a) aluno(a) como personagem central na EAD é que, diferente da aula presencial, no ambiente virtual a explanação dos(as) professores(as) vem em forma de material impresso ou digital. Assim o diálogo no ambiente só acontece se os(as) alunos(as) lêem o material e se propõem a problematizar a partir de então. Ele(a) precisa, portanto, se dispor a refletir sobre os temas propostos indo além de seu conhecimento não-formal, ou seja, buscando no material didático, e outras fontes de pesquisa, subsídios para elaborar dúvidas, argumentos ou exemplos. Em se tratando de uma graduação em artes plásticas, ainda que de licenciatura, reparamos a avidez em conhecer materiais e técnicas, produzir e experimentar. Por outro lado, parece haver desinteresse pelas discussões, uma diminuição da importância do embasamento teórico e da influência dos contextos histórico-sociais em torno de artistas e obras. A participação dos(as) estudantes, seja em fóruns, chats ou outros recursos disponíveis, é fundamental para que nós, professores, notemos seu (des)interesse pelo tema ou seu pensamento em relação ao conteúdo, pois só assim acharemos meios de instigá-lo a participar da construção do conhecimento em questão.

Nas atividades desenvolvidas no pólo de Alto Paraíso, o que pudemos notar é que vários alunos(as) procuram participar, embora usem apenas saberes do senso comum. Tentam responder questionamentos específicos sobre algumas teorizações baseados apenas em suas próprias vivências. Acreditamos que agregar a experiência pessoal nesse processo é riquíssimo, contudo, alguns conhecimentos precisam ser adquiridos de fontes científicas, daí a importância de um curso de graduação. O que podemos dizer é que o(a) aluno(a) como partícipe do processo de aprendizagem precisa se envolver com os conteúdos sugeridos pelos professores, pois, como nos cursos presenciais, as discussões se estabelecem partindo colocações teóricas. Nós, docentes, por outro lado, precisamos estar atentos para a necessidade de adaptar o conhecimento à realidade em que estamos inseridos(as). Seja pela adequação da linguagem ou por exemplos familiares, é nossa função facilitar a caminhada em direção ao entendimento dos conteúdos.

Mais uma característica marcante do ensino de artes modalidade EAD é que o processo de aprendizagem só acontece por provocação. É preciso que uma das partes, alunos(as) ou professores(as), dêem início aos debates. Em nossas experiências nos demos conta que, geralmente, cabe a nós levantar discussões, problematizar, exemplificar. Os espaços de interação onde as dúvidas devem ser tiradas são pouco aproveitados pela turma, eles quase sempre se restringe a realizar as atividades propostas dando tal participação por suficiente. Como mediadores, acreditamos que é essencial que os(as) alunos(as) participem de debates, leiam e se coloquem diante das postagens de colegas e professores(as), exponham seus posicionamentos. Essas interações são importante inclusive como preparação para as atividades seguintes e, por outro lado, é por meio delas que “sentimos” os alunos. Já que sem o contato pessoal, ficamos impossibilitados de reconhecer em atitudes e expressões se os(as) alunos(as) prestam atenção em silêncio ou estão dispersos(as), têm dúvidas ou parecem acompanhar o conteúdo. Rita de Cássia Vieira da Silva, aluna do curso, se coloca “*Sua participação (do aluno) é de extrema importância nos fóruns, chats, debates com os alunos etc. (É importante) Jamais perder o contato com os colegas e professores, principalmente diante das dúvidas e dificuldades*”.

No que se refere à realização das atividades, a honestidade do(a) aluno(a) consigo mesmo tem peso maior do que a avaliação atribuída pelos(as) professores(as). A prática “ctrl+c / ctrl+v” infelizmente é bastante freqüente quando de pesquisas realizadas na rede mundial de computadores. Os exemplos são não raros de casos em que textos integralmente retirados da internet são usados como de autoria de algum(a) estudante. Reconhecemos que a leitura e seleção dos textos é em si enriquecedor para o repertório, contudo não é capaz de substituir o exercício reflexivo da composição de uma narrativa.

Diante das situações acima citadas, nos vemos impelidos a concordar com Catapan (2002) quando afirma que “é preciso reconhecer que para haver aprendizagem é imprescindível a ação do sujeito que aprende, e esta é sempre uma *ação presencial-atual* (ação de um aprendente)” grifo da autora.

6. Professor(a) coadjuvante

No ensino de arte modalidade EAD, percebemos que assim com os(as) alunos(as), os(as) professores(as) têm papéis específicos e diferentes da sala de aula presencial. Se tomamos o(a) aluno(a) como protagonista do ensino-aprendizagem, a nós compete principalmente agir como motivador desse processo.

Para que possamos trabalhar o ensino de arte, precisamos ter em mente que a arte, de acordo com Pimentel e Coragem (2004), propicia o conhecimento, a metáfora e a contextualização da apreciação estética e da valorização cultural. Ela também possibilita aos(as) alunos(as) a construção de conhecimentos que interajam com suas emoções. A nós, professores, cabe, então, identificar que emoções podem fazer parte do processo de aprendizado de nosso(a) aluno(a), ponto central do ensino-apredizado. Os discentes devemos então promover a autonomia dos(as) docentes, levando-os(as) a refletir sobre seus próprios conhecimentos e a buscar elementos para uma contínua construção do saber. É desenvolvendo com o(a) aluno(a) seu senso crítico e sua curiosidade, ou seja, incentivando sua participação das interações que contribuiremos para sua autonomia.

Em nossa experiência com a turma de Licenciatura em Artes Visuais – modalidade a distância – FAV/UFG/UAB, sempre buscamos fazer com que o(a) aluno(a) se sentisse parte principal do ensino. Aproveitávamos como ponto de partida para discussões seus exemplos, dúvidas e opiniões. Adequávamos seus saberes para os conteúdos ministrados via ambiente virtual, os(as) provocávamos para que refletissem sobre suas colocações, os questionávamos sobre as bases de suas críticas, os(as) instigávamos a ver em sua realidade - cidade, família, trabalho – fatores relevantes e adequados às teorias em discussão. Notávamos que os(as) alunos não estavam acostumados a participar, ao contrário, esperavam ainda uma educação depositária na qual só o(a) professor(a) detém verdade e então os repassa-a.

Com o desenvolvimento do curso, a familiarização com a modalidade a distância e o entendimento do processo de construção do saber, alguns(as) alunos(as) começaram a se envolver mais com as disciplinas. Ao falarem de suas experiências inserindo-as nos contextos de discussões, eles(as) percebiam-se incluídos nos debates, sentiam-se responsáveis pela construção do saber, tinham sua auto-estima aumentada e sua vontade de conhecer mais alimentada.

Por outro lado, a medida que começaram a ser exigidos e se exporem, alguns(as) outros(as) preferiram abandonar o ambiente virtual participando apenas dos encontros presenciais. O que reforçava nossa sensação de que ainda é grande a resistência, principalmente dos(as) alunos(as), em relação ao EAD, visto que a educação bancária ainda é muito presente nas escolas de ensino fundamental e médio, exigindo pouca participação do(a) aluno(a) e valorizando apenas seu desempenho numa avaliação. No ensino não presencial, reiteramos, o(a) aluno(a) é protagonista. Seu envolvimento é essencial no processo, sendo os(as) professores(as) seus mediadores. Comparando a um espetáculo, podemos dizer que os(as) professores(as) funcionam como diretores e os(as) alunos(as) são os(as) atores(atrizes) .

Os(as) diretores(as) então tiram dúvidas sobre os roteiros, observam o potencial de cada um(a) e tentam dar suporte para que todos(as) dêem o melhor de si. Quem está em cena, por sua vez, busca autonomia para seguir adiante em outras atuações, imprime características pessoais ao desempenho no palco e assumindo a responsabilidade de aperfeiçoar-se.

7. Bibliografia

CATAPAN, Araci Hack. *O presencial-atual e o presencial-virtual na EAD: construindo um plano de imanência*. – UFSC. Florianópolis, 2002.

ROCHA, Hélia Cardoso Gomes. *Educação a distância: concepções, metodologia e recursos*. Dissertação de mestrado PPG Engenharia de Produção – UFSC. Florianópolis, 2000.

ANDRADE, Antônio Carlos de. *Educação a distância: uma breve história*. Artigo digital in *Interação*, Revista Eletrônica da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://www.ufpi.br/interacao/artigoCompleto.php?id=1>>, acess: 28/07/08.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e perspectivas futuras. Artigo digital in *Estudos Avançados*, Publicação Quadrimestral do Instituto de Estudos avançados da USP. Disponível em < http://pt.wikipedia.org/wiki/Ana_Mae_Barbosa>, acesso:25 /07/08.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br>> , acesso: 27/07/08.

LDB 9394/96. Presidência da República. Casa Civil. Sub-chefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> acesso: 28/07/08.

NEVES JR, Carlos Antônio. SANTOS, Letícia Machado dos. CARVALHO, Márcia Suely Itaparica. *Um relato de experiência no curso de biologia EAD*. Artigo digital in *Diálogos e Ciência*, Revista da Rede de Ensino FTC. Disponível em < http://dialogos.ftc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=4> , acesso: 25/07/08.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. CORAGEM, Amarilís Coelho. *Ensino de arte na UFMG e a integração com a rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Anais do VII Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em < www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Educa79.pdf>, acesso em: 28/07/08.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INTER-RELAÇÃO ARTE CULTURA COMUNIDADE

Leda Maria de Barros GUIMARÃES (Universidade Federal de Goiás)

RESUMO

Esse texto discute a prática pedagógica como prática cultural, ressaltando as contribuições teóricas atuais para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem em face dos diferentes espaços, tempos e modos de ensinar e aprender artes visuais. Acredito que essa discussão pode contribuir para uma ampla reflexão sobre didáticas específicas para o desenvolvimento curricular e metodológico na formação de professores de artes visuais a partir da pesquisa e das práticas de formação nas licenciaturas. Desde 2005, venho propondo projetos de estágio/prática pedagógica que considerem a diversidade de contextos culturais na elaboração de propostas de intervenção em espaços de educação formal e não formal. Os resultados apontam para novas inter-relações que buscam romper com a idéia única de “arte”.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica; artes visuais; cultura e comunidade.

1. Construção de uma agenda

Há três anos, venho me defrontando com desafios na formação de professores em artes visuais no momento da prática pedagógica. Tendo defendido a discussão das relações entre erudito e popular no ensino superior de artes visuais e a incumbência de ser professora de estágio não me pareceu muito atraente. No ano de 2005, estava voltando para a Faculdade de Artes Visuais ansiosa para retomar os projetos que serviram de base para a construção do primeiro capítulo da minha tese (GUIMARÃES, 2005), nos quais trabalhei com revisões de popular. Mas a vida é dinâmica e percebi que atuar mais explicitamente na formação docente oportunizaria enfrentamentos teóricos reflexivos, trabalhando conceitos de comunidade, multiculturalismo e cultura visual para o ensino de artes visuais.

Comunidade pode ser entendida como uma “coleção de pessoas que estão unidas pelo lugar/localidade (ou não), circunstâncias e/ou histórias similares, interesses compartilhados e/ou ligações espirituais” (DANIEL, 2005). Na minha tese, a idéia de universidade como família passa pelos mesmos laços conceituais que a profa. Vesta Daniel usa para comunidade.

Embora minhas reflexões possam ser expandidas para outras instâncias do processo de ensino, meu alvo é o ensino de artes visuais dentro da própria universidade. Acredito que pensar a família universidade pode ajudar a gerar ações alternativas e questionamentos que construam posturas críticas de pluralidade e diversidade cultural. [...] O que esperar desses futuros profissionais (artistas, professores, designers, dentre outras possibilidades), se eles lidam nos seus cursos de formação com rígidos padrões de arte e cultura? (GUIMARÃES, 2005, PG.05)

Os estudos multiculturais têm orientado a minha ação docente para a pesquisa de contextos culturais diversos, os quais tem fornecido espaços à elaboração de propostas de intervenções pedagógicas, mesmo antes de lidar especificamente com a disciplina estágio no curso de Licenciatura. É importante enfatizar que a necessidade de formar profissionais tanto para o contexto de educação formal quanto em espaços de educação não formal faz parte da política de estágios da FAV desde o ano 2000, quando realizamos uma reforma curricular que estruturou os estágios ¹ em cinco etapas para serem vivenciados ao longo do curso.

A cultura visual é outro campo de estudos e indagações que propiciou bases teóricas para as propostas que serão relatadas nesse trabalho, como a descentralização da arte erudita como referencial único na bagagem dos estudantes, a subjetivação da recepção estética e o cotidiano.

Outro referencial que me ajudava antes mesmo de eu ter noção de autores e campo de estudo é a de artefato cultural, que propicia, além de aprendizagens artísticas e estéticas, uma noção de sujeito, de identificação cultural, na qual podemos nos reconhecer e reconstruir significados (vide projeto Objeto de Memória, GUIMARÃES, 2005). Assim, as potências pedagógicas de ensinar e aprender “arte” podem ser encontradas em pinturas de muro, em

¹ Os estágios estão divididos em 5 disciplinas. ESTÁGIO I- esse primeiro estágio é exploratório. Nossos alunos vão campo identificando diferentes possibilidades de espaços educativos e como e onde o ensino de artes visuais é desenvolvido.

ESTÁGIO II – Nesse estágio nosso aluno vai vivenciar u processo de imersão no ensino formal. Vai escolher um ou dois níveis de ensino, observando e analisando como o ensino de arte (ou a falta deste) impacta o cotidiano da vida escolar.

ESTÁGIO III – esse estágio é dedicado a situações de educação não formal. Aqui expandimos o raio da ação do(a) arte educador (a) para creches, asilos, associações, agremiações, circos, museus, ONG, etc. O desafio para nossos estagiários é perceber como o ensino de artes visuais é (ou pode ser) trabalho para atender as especificidades daquele determinado lugar.

ESTÁGIO IV -este é o momento no qual os alunos vão escolher um espaço para elaborar uma proposta de intervenção pedagógico num espaço formal ou não formal.O que diferencia o estágio IV é que se configura como um grande laboratório preparando a proposta que será desenvolvida no Estágio V.

ESTÁGIO V- esse estágio dá continuidade ao estagio anterior. É o momento da chamada prática pedagógica, na qual a proposta elaborada no semestre anterior será colocada em prática exigindo uma postura de avaliação e reflexão de todo o processo.

objetos utilitários, na publicidade, nas artesanias, na moda e em muitas outras instâncias não circunscritas no universo sacralizador que achamos poder ser arte.

Transitando por essas ferramentas teóricas sem saber como fazer “tudo certinho” e, por outro lado, com uma teimosia em não abrir mão de desafiar o que já estava pronto, me lancei nessa aventura da disciplina Estágio. Fui propondo projetos que vão se reconfigurando do primeiro momento, em 2005, até o presente momento, em 2008. Nos embates ao longo desse tempo, alguns pontos foram se tornando norteadores na construção de propostas alternativas com base na inter-relação arte e cultura: 1) Compreender a prática pedagógica como prática cultural amparada pela noção de multiculturalismo e de cultura visual; 2) Entender a experiência do estágio como momento de construção de identidade docente; 3) Investir na formação docente com base na investigação; 4) Considerar a escola ou espaço de estágio como uma comunidade a ser vivenciada, explorada, levantando suas demandas e possibilidades; 5) Construir parcerias na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação da proposta de intervenção pedagógica e 6) Dar visibilidade ao resultado das parcerias através da entrega de certificado de participação para todos os atores envolvidos no processo (estudantes, professores, coordenadores, funcionários, pessoas da comunidade, etc.).

Estes pontos não nasceram prontos no ideário da disciplina, uma vez que nunca havia trabalhado com estágio ou prática pedagógica. Mas, já a algum tempo, vinha me debruçando sobre concepções de ensino de arte em contexto de comunidade e, nas minhas experiências, trabalhando com cultura do visual povo.² Procurei trazer minhas discussões sobre multiculturalismo e cultura visual para o contexto da prática pedagógica e propor projetos que rompessem tanto a forma quanto o conteúdo do que se vinha fazendo como estágio. Ainda segundo Vesta Daniel, comunidades trazem a noção de locais que têm importância pedagógica por serem contextos mais amplos de vivência nos quais a educação tem o seu papel. A autora desenvolve projetos nos quais busca conectar as experiências pensadas a partir dos “locais” com as responsabilidades acadêmicas, especialmente na formação de professores.

Foram (e continuam sendo) muitas questões que nortearam aquele *start point*. Primeiro: como conectar as questões de uma educação multicultural e de cultura visual à prática pedagógica? Haveria espaço para trabalhar a desfronteirização pedagógica entre arte e não arte? Os alunos da licenciatura já estavam discutindo outras estéticas tais como:

² Para Ana Mae Barbosa cultura visual do povo é um termo menos contaminado pelas construções ideológicas em torno do popular.

estéticas do cotidiano, arte pública, arte popular e outras vertentes que fugissem do tradicional ponto de vista da história da arte?

Eu deveria descobrir essas e outras coisas para ter uma noção de como agir e saber o que propor. Comecei a disciplina fazendo um levantamento das experiências anteriores, tentando detectar problemas e pontos positivos. Dois grandes grupos de “reclamações” surgiram: a) problemas relativos à escola (má vontade da coordenação, falta de preparo do professor regular, quando presente, o estagiário é visto como ameaça etc.) e b) problemas relativos à dinâmica do curso (acúmulo de disciplinas no último ano, falta de conexão entre os conteúdos estudados, falta de conexão entre os professores, superposição do relatório final de estágio com o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC,³ exigência para a conclusão do curso superior.

Em 2005, elaborei o projeto *Bairro, Escola, Universidade – uma proposta interdisciplinar*⁴. A proposta lançada aos alunos foi de começar o estágio não pela escola, mas no bairro onde a escola estava situada. A diferença era que o estágio não partia de uma idéia definida e de um plano organizado. O processo proposto foi o seguinte:

- a) Ir a campo (várias vezes). Levantar e registrar o espaço físico, a equipe pedagógica, as características dos discentes, do entorno, etc. Anotar, fotografar e entrevistar;
- b) Investigar e refletir sobre o que já vem sendo desenvolvido na escola como ensino de arte (temas, projetos, conteúdos etc);
- c) Considerar a experiência prévia do professor da casa (mesmo que sem formação ou com formação defasada), evitando atitudes discriminatórias;
- d) Ler o PPP ou documento equivalente e verificar qual o espaço (ou a ausência deste) para a arte e a cultura no mesmo;
- e) Construir processualmente um dossiê com as informações levantadas e compartilhar com a turma em sala de aula. Buscar soluções coletivas;
- f) Construir uma proposta (ou redimensionamento) a partir do diálogo construído nos espaços de estágio (formais/não formais) e a partir das visualidades resultantes da pesquisa de campo.

Antes que me acusem de propor um receituário, afirmo que essa organização em itens demanda um esforço de pôr em ordem um processo não linear, que causa medo nos alunos

³ TCC - Trabalho de Conclusão de Curso que consiste na elaboração de uma monografia como etapa final para a conclusão do curso superior exigida pela Universidade Federal do Goiás.

⁴ Esta experiência reuniu esforços, saberes e conteúdos de mais duas disciplinas: Atelier IV - Fotografia e Novos Meios, com a Profa. Ana Rita Vidica; e História da Arte na América Latina, com a Profa. Maria Elizia Borges. ANAIS ANPAP 2005 e 2006

acostumados a caminhos menos tortuosos para “cumprirem” seu estágio. Eles aprendem a planejar tema, objetivos, justificativa, carga horária etc e se julgam prontos para o “se vira nos trinta”⁵.

[...] a comunidade pode funcionar com um sítio/lugar de resistência ao fornecer assuntos e comportamentos que convidam ao diálogo crítico. Isto é, as práticas educacionais *do status quo* que dependem de uma interação unidirecional entre professor e estudante podem ser remodeladas em uma colaboração instrutiva multidirecional, com múltiplas vozes e em múltiplas camadas. Práticas educativas que honram o microcosmo societal da educação baseada na comunidade prepara estudantes para o macrocosmo da comunidade mundial. (DANIEL, 2005).

No ano de 2005, a pesquisa de campo começando pelo bairro colocou os alunos em contato com formas de representação que não estavam nos livros de história da arte estudados ali na Faculdade. Painéis publicitários, muros pintados, grafites, bustos, estátuas e monumentos, painéis de artistas locais iam gerando narrativas que formavam o dossiê dos diferentes grupos. Essa riqueza imagética ia revelando possibilidades de construção de propostas pedagógicas para as escolas. Nossos alunos iam sendo provocados a refletir sobre: Quem produz essas visualidades? Como e porque são produzidas? Que histórias contam? A que e a quem servem estas imagens? Como interagimos (ou não) com as diferentes visualidades? E, finalmente, o grande desafio: como podemos trazê-las para o contexto do ensino de artes visuais? Tivemos um total de 10 bairros investigados e um acervo de muitas imagens e narrativas, que continuam até hoje nos instigando a refletir sobre a importância de um trabalho desta natureza.

Como exemplo, tivemos um grupo de alunas que realizou um trabalho tratando de Educação Visual a partir das imagens do filme “*Blade Runner, o caçador de andróides*”, versão do diretor, dirigido por Ridley Scott, 1982, ultrapassando os limites do ambiente escolar e traçando relações entre escola, bairro e cinema. O grupo mapeou características do bairro Campinas num trecho que tem um comércio feérico. A visualidade das fachadas das lojas, dos luminosos e da multidão trouxe para o grupo possibilidades “em um processo experimental, obteve-se a oportunidade de interagir com as visualidades urbanas no contexto da leitura de imagens” (SILVA, 2005). No mesmo relatório, encontramos a seguinte reflexão:

⁵ *Se vira nos trinta* é um quadro do programa Domingão do Faustão, veiculado pela Rede Globo de Televisão, no qual os participantes devem entreter uma platéia por quaisquer meios durante 30 segundos. Uma aluna de 2007 usa o termo para se referir à real situação dos estagiários de licenciatura nas escolas, quando forem atuar como profissionais.

Houve várias dificuldades ao longo do processo da pesquisa, mas, o produto final deste trabalho de conclusão de curso vem ao encontro dos objetivos de propor um diálogo do indivíduo com imagens que são inerentes ao seu cotidiano visual.

Esta pesquisa não parou no TCC, pois se tornou um marco, uma referência para a prática do ensino de artes visuais, possibilitando diálogos entre a escola, sujeito e bairro. Este trânsito se estende a linguagens inseridas na cultura que são apreendidas pelos alunos refletindo nas suas compreensões e elaborações. (SILVA, 2005)

Constantemente, encontro uma das componentes desse grupo. A ex-aluna é hoje professora da rede pública e desenvolve um trabalho com os seus alunos no qual provoca a interações entre os alunos e a visualidade do bairro, por meio da intervenção corporal e registro fotográfico dos alunos com os grafites no bairro. Poderíamos pinçar do relatório de 2005 do grupo dessa professora o seguinte trecho, para refletir sobre o trabalho que desenvolve na atualidade: “O cerne deste trabalho, portanto, é propor um diálogo do indivíduo com imagens presentes no cotidiano visual, através de uma abordagem interdisciplinar no contexto escolar“ (SILVA, 2005). Além disso, Rogéria é hoje, em 2008, aluna do programa de mestrado em Cultura Visual e sua pesquisa é um desdobramento dessa rica experiência que vivenciou em 2005, unindo estágio e TCC.

2. Outros olhares, outros desejos

Ano de **2006**. Outros alunos, outros olhares, outros desejos. Repensei como seria a dinâmica para aquele ano. Desta vez, não trouxe uma proposta feita por nem mim nem por outros professores. Parti do mapeamento de temas que os alunos já haviam formulado (ou que estivessem formulando naquele momento) para a prática pedagógica ou para a pesquisa do TCC. A operacionalização da proposta foi diferente, mas os princípios básicos listados no início desse texto, orientadores da prática, foram os mesmos.

Se em 2005 os temas nasceram no processo da pesquisa de campo nos bairros, em 2006 estes temas já estavam pré-definidos. O ponto forte foi poder perceber os desejos relativos a determinados assuntos. A grande dificuldade foi que, com os temas predeterminados, os alunos acharam que tinham todas as idéias prontas. O desafio foi:

- levar os alunos a perceberem que fazer perguntas é mais importante do que ter respostas prontas; mas também importa ter disponibilidade para responder;
- fazê-los entender a importância de vivenciar um processo, de propor a investigação como base para a prática pedagógica;

- estimular uma visão mais holística das aprendizagens ao longo da formação;
- propiciar a compreensão de que a prática pedagógica não é um repasse de informações teóricas ou práticas “adquiridas”;
- vivenciar a experiência de que o conhecimento está sempre em processo e que nunca se completa.

A noção de construção processual continuava sendo uma tentativa de romper com a relação hierarquizada do estagiário como o “aluno universitário” que está naquele espaço para “passar” ou “transmitir” o conhecimento. Nos depoimentos sobre as dificuldades do estágio, a maneira desconfiada como os professores e coordenadores recebe os estagiários foi um dos pontos de dificuldade identificados. Aqui entra a importância da construção de parcerias.

Neste ano, nem todos os grupos adotaram a idéia de investigar o entorno do espaço escolar como ponto de partida da construção da proposta de intervenção pedagógica. Novos formatos surgiram. Relatarei aqui duas experiências, uma individual, que trabalha explicitamente com a idéia de comunidade e outra, em grupo, que faz uma triangulação entre universidade, museu e escola, trabalhando com a noção de arte e patrimônio cultural.

A aluna Eliane Quintais procurou trabalhar com os valores culturais de um local chamado “Subaco da Onça”, uma grande favela ao lado do Centro Cultural Oscar Niemeyer⁶. A proposta inicial partiu de uma escola da região que desenvolve um trabalho social com jovens dessa comunidade. A então aluna se propôs a pesquisar e buscar identificar os registros culturais dessa região, que foi invadida por posseiros. Segundo seu depoimento:

Além do levantamento das visualidades, pretendo realizar uma busca na questão das narrativas e imagens que fazem as mediações entre a pessoa e o mundo, porque estas imagens representam o mundo, tornando-o mais visual que verbal. Tenho, entre outras, dúvidas quanto à ligação que deverá se estabelecer claramente em meu trabalho que é a questão da prática pedagógica ligando a utilização da arte como linguagem numa ligação direta com a imaginação, a emoção, o sentimento e o resgate cultural (QUINTAIS, 2006).

⁶ O Centro Cultural Oscar Niemeyer, projetado e idealizado pelo arquiteto de quem leva o nome, é um complexo de espaços culturais situado na região sul da cidade de Goiânia, Goiás, Brasil. Os seus 17 mil metros quadrados abrigam um teatro, um museu, uma biblioteca, bem como um monumento aos direitos humanos. Foi construído pelo Governo do Estado de Goiás sobre uma esplanada de 26 mil metros quadrados. A sua inauguração teve lugar em 30 de março de 2006.

Quando a aluna manifestou suas inquietações, seu trabalho estava em andamento e ela já havia realizado o levantamento de campo, mas não havia ainda interagido com o grupo de jovens interessados em participar do projeto. A ferramenta de mediação foi a linguagem fotográfica. Os jovens receberam aulas de fotografia e, munidos de câmeras, realizaram diversas narrativas a respeito da sua comunidade. Família, lazer, religião e natureza foram alguns dos temas resultantes dessa empreitada. Os participantes selecionaram junto com a professora-estagiária três imagens que lhes fossem mais significativas para uma mostra a ser exibida no vizinho Oscar Niemeyer, centro cultural no qual nunca haviam entrado antes.

O segundo relato de 2006 é o do grupo composto na época por Maria Lina, Sonia, Juliana e Daniela. Essas alunas estabeleceram conexões entre ensino de arte e patrimônio cultural. Construíram uma proposta que vinculava o acervo do Museu Antropológico - MA⁷ da UFG com o contexto escolar. Conheceram o setor de Educação (onde não havia arte educador) e acompanharam as etapas de reformulação da antiga “exposição permanente” para outra concepção de “exposição de longa duração”, intitulada “Lavras e Louvores”⁸. Ao mesmo tempo, o grupo estabeleceu contato com a escola pública onde se desenvolveria, depois de negociações, um projeto envolvendo a escola e o MA.

Durante o processo, as alunas propuseram para os alunos (entre 12 a 16 anos) a construção de um “Museu pessoal”: uma caixa de sapatos na qual fossem colocados objetos que recordassem algo ou alguém. Ou seja, um espaço de memórias afetivas: pedaços de cabelo, dentes, cartas, gomas de mascar, papel de balas e tantos outros objetos com histórias que falavam da vida e da identidade daqueles alunos. Foram exploradas conexões entre os itens do “museu pessoal” de cada aluno e a produção de alguns artistas contemporâneos, que

⁷ Museu Antropológico (MA) da Universidade Federal de Goiás (UFG) é uma instituição sem fins lucrativos, aberta ao público, e que se destina à coleta, inventário, documentação, preservação, segurança, exposição e comunicação de seu acervo. Vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), o MA é um órgão suplementar da UFG, e tem em seu caráter dinâmico e pedagógico, suas principais características. (<http://www.museu.ufg.br/>)

⁸: Lavras e Louvores. “A exposição inaugura um outro modo de dizer a Região; os instrumentos de trabalho, os objetos rituais religiosos e as imagens telúricas e de pessoas foram escolhidos para dizer que toda região é uma construção cultural ou simbólica à espera de interpretação e não uma realidade externa independente de nós.”

construíam suas obras com aqueles mesmos objetos. A importância da arte e da cultura na construção e percepção de como nos entendemos no mundo foi enfatizada.

Por meio desses relatos, podemos perceber a importância do estagiário entender-se como investigador-aprendiz na construção de saberes em processo e na interdependência das trocas sócio-culturais e educativas. Foi discutida com todos os grupos a percepção da trajetória individual e coletiva de sua formação em Artes Visuais dentro e fora da universidade: datada, incompleta e, portanto, passível de transformações.

3.A sistematização do processo

Em 2007, outra turma de futuros professores, outros desejos. Enquanto professora, eu também não permaneci a mesma. As experiências anteriores provocaram deslocamentos na minha compreensão sobre o processo de formação em curso. Nesse ano, procurei sistematizar mais pontualmente as idéias norteadoras do nosso estágio e insistir no tempo mais pontual de preparação da pesquisa na mediação entre universidade e os diversos espaços escolhidos para a prática pedagógica, entendendo os mesmos como comunidade.

Senti necessidade de enfatizar a percepção sobre cada etapa da experiência formativa: do rascunho das primeiras idéias, do passo a passo da ida a campo registrada num diário de campo até a “arte-final” da proposta definida. Para isso, construí um espaço virtual de aprendizagem no qual os alunos postavam seus diários de campo.

Três tendências se esboçaram mais fortes naquela turma de 2007: a relação arte e inclusão (necessidades especiais), a relação arte e tecnologias contemporâneas e, ainda, uma preocupação com questões de identidade cultural, especificamente no que tange as questões relativas à adolescência.

Intervir no NECASA por meio do ensino de artes visuais a fim de proporcionar aos adolescentes um meio de inclusão social. Oferecendo-lhes oficinas artísticas, fornecendo subsídios para o resgate e desenvolvimento de uma cultura estética e cultural e de socialização. Inter-relacionando as artes visuais com aspectos da identidade, perspectivas de futuro. E paralelamente buscar novos espaços de atuação para o arte-educador (RODRIGUES, DUARTE & MORAES, 2007).

Embora a noção de identidade ainda apareça de forma fixa, vejo essa preocupação como uma sinalização dos esforços que o corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG vem desenvolvendo para discutir questões que fogem da concepção

modernista de arte e seu ensino. A elaboração deste texto é um esforço crítico de apreensão desse processo. Sei que os resultados são sempre temporários e os tópicos delineados na agenda de trabalho parecem, muitas vezes, escorrer como tinta molhada no papel. Mesmo assim, posso me arriscar e apontar indícios de que esse trabalho vem modificando uma postura de educadores, incorporando o investigador propositivo de possibilidades pedagógicas transformadoras na formação dos nossos alunos da licenciatura.

A oralidade em sala de aula é fonte primeira de compartilhamento com os colegas das experiências vivenciadas pelos grupos nos respectivos projetos e também ação fundamental no processo de construção de nossa prática pedagógica. À medida que cada integrante do grupo de discussão tecia seus relatos, percebemos que os desejos, as dúvidas, as preocupações, as frustrações, etc. eram comuns em certos aspectos, assim chegamos ao final da aula com dois pontos para serem refletidos em conjunto. São eles: a parceria e as dificuldades que alguns grupos tiveram em efetivar as parcerias estabelecidas no início do projeto.

As dificuldades continuam e a cada ano são renovadas. A cada final de ano, penso em desistir. A aparente falta de clareza leva a uma constante queda de braço com os alunos e com os demais interlocutores. Por que, então, insistir? Talvez Daniela, da turma de 2007, possa trazer alguma resposta:

“Finalizando esse meu depoimento, quero deixar claro que para mim após esta experiência educacional, não mais importa o imediatismo dos resultados que às vezes esperamos, e sim perceber que o desenvolvimento mesmo que caminhe a passos lentos, possa ser percebido, talvez não por todas as pessoas, mas por aquelas que tenham a sensibilidade para vê-los e alcançá-los.” (Daniella Moreira in: LIMA & NEVES, 2007)

4. Game over ou play again?

Estamos em 2008. Minha promessa de parar e ter um tempo para refletir ainda não foi possível. Comecei um novo processo de proposta de formação por meio da prática pedagógica. Passamos pelo processo de mapeamento dos estágios anteriores, escuto e tomo notas de queixas sobre o campo de estágio que muito se assemelham as dos anos anteriores.

Mais uma vez, tivemos a resistência inicial ao trabalho de campo ou a dificuldade de conectá-lo a possibilidades pedagógicas para o ensino de arte. Vi grupos que fizeram o levantamento dos dados de uma escola ou outro espaço achando uma inutilidade. Quando questionados como poderia surgir uma proposta daqueles dados ou como aquelas informações

sobre os espaços físicos - características do bairro, dos estudantes e outros atores - poderiam modificar a proposta inicial que tinham em mente, eles não souberam responder. Depois de quase quatro anos, não posso evitar uma sensação de frustração e me pergunto: Por que insisto nisso?

Quando o cansaço me toma, eis que um ou outro grupo vem para a discussão com um *insight* e reacende aquela luzinha no painel: pode ser que dê certo! Play again!

Os grupos de 2008 organizaram seus temas com base em interesses de pesquisas ou inquietações anteriores que já vinham desenvolvendo ou planejando desenvolver. A dificuldade foi fazer o adentramento no contexto do estágio e perceber que “a ordem dos fatores altera o produto” ou seja, elaborar uma proposta de estágio considerando o contexto das comunidades torna as ações mais significativas.

Os alunos Adriana Teles e Valdson Pereira estão desenvolvendo uma proposta sobre o uso das tecnologias móveis da imagem como o celular e a câmera digital, muito popular entre estudantes, mas consideradas distúrbios para a aprendizagem pela escola. Eles seguem o mesmo trajeto de Rogéria, aluna do mestrado, mas enfatizam as tecnologias de bolso para fazer cinema.

O estágio está sendo desenvolvido em uma escola pública da cidade de Anápolis da qual Valdson foi aluno, fato que propiciou o acolhimento da dupla naquela instituição e também facilitou que um projeto que “liberava” o uso dos aparelhinhos indesejados pudesse ser acolhido. Em parceria com outros professores, eles estão realizando filmes sobre a história da própria escola.

Lisiane Alves Vieira também lida com tecnologias da imagem, mas usa a máquina fotográfica simples para pesquisar questões de representação identitárias dos adolescentes de uma escola na cidade onde mora. Aqui, a máquina é emprestada e passada de adolescente para adolescente, para que estes fotografem o seu quarto. O título do seu projeto é “Do quarto a escola: um estudo de percepções de alunos do ensino médio sobre identidade”, que procura discutir as relações de espaço, representações estéticas da mídia e o cotidiano dos adolescentes naquela cidade do interior do Estado. Um dos seus objetivos é desenvolver, a partir das imagens capturadas, exercícios práticos de re-significação do sentido de morar/habitar, construindo relações entre casa e escola.

Um aluno que escolheu trabalhar individualmente está propondo em uma escola uma “Intervenção urbana dentro do contexto sócio político”. Depois de uma imersão no cotidiano escolar, nosso estagiário detecta um problema que mobiliza a todos e é constante fonte de indignação: o do transporte/acesso a escola. Segundo Frederico Elias:

A instituição atende aos alunos da comunidade do próprio setor e setores vizinhos, alguns se deslocam de muito longe para estudar, pois o colégio possui uma boa referência pelo seu contexto histórico com a educação, que surgiu em 1982 e sua localização estratégica de acesso a outros bairros, facilitando as condições de acesso ao colégio. Por exemplo, alunos que trabalham durante o dia, depois da jornada de trabalho podem estudar no colégio e em seguida seguir para casa, e como se o colégio estivesse no caminho para casa de pelo menos 80% de todos os alunos do período noturno. O prédio encontra-se de esquina com a avenida principal do setor, sendo fácil acesso a linhas de ônibus do transporte coletivo urbano, onde me parece ser mais de cinco linhas diferentes de acesso a três terminais e diversos bairros vizinhos. (2008)

Apesar disso, a oferta de transporte público é deficitária. Juntamente com os alunos, Frederico está desenvolvendo uma proposta de intervenção urbana sobre o descaso do transporte público. Eles utilizam referências de arte pública dentro da produção de arte contemporânea. Grupos de alunos da escola estão elaborando projetos de intervenção urbana que vão atingir a avenida principal do setor, as dependências do colégio e ruas da comunidade. O intento é alertar a comunidade para o assunto proposto pelos alunos, formando parcerias dentro e fora do colégio para uma melhor abrangência do projeto.

O projeto “A cultura visual no contexto da educação infantil: compartilhando uma proposta pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil Recanto das Garças, na região noroeste de Goiânia” surgiu da observação de Petrônio e Antônio “que o ensino de artes visuais está amplamente inserido na educação infantil, constituindo-se num dos conteúdos mais recorrentes nesse nível educacional”. Outro fato motivador vem da experiência que Petrônio teve como auxiliar de ensino em uma creche e no estágio curricular anterior, realizado com crianças de 4 a 12 anos na escola de Artes Veiga Valle.

As situações enfrentadas pelos dois rapazes no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) enriqueceram as reflexões da turma como um todo. Por exemplo: na observação, eles não tiveram permissão para acompanhar o banho dado nas crianças. Nesse dia de compartilhamento, esse fato deflagrou uma discussão sobre gênero e as diferentes atribuições de papéis e confiança no professor ou professora. Os estagiários entenderam que não poderiam realizar um trabalho direto com as crianças, mas re-estruturaram a proposta para realizar um trabalho com os profissionais que lidam com educação infantil naquela instituição:

“voltamos a nossa atenção para os profissionais docentes, professores regentes e agentes educativos com o propósito de pensarmos juntos sobre algo que é nosso interesse comum nesse nível da educação institucionalizada. Após o contato inicial com o referido CMEI, durante o

primeiro semestre de 2008, levantamos algumas sugestões e os profissionais docentes apontaram para a leitura de imagens como sendo algo que, no entendimento deles, poderia contribuir no desenvolvimento dos conteúdos de forma integrada no contexto da educação infantil, o que propiciaria trabalhar temas como construção da identidade, cultura popular, entre outros. Percebemos, também, que os professores já utilizavam recursos que poderiam ser mais amplamente explorados se trabalhássemos a partir da compreensão crítica da cultura visual, mediante recursos como, por exemplo, a câmera fotográfica, os materiais alternativos (retalhos de tecido, sabugos de milho e outros), assim como, os materiais tradicionais das artes visuais, como o lápis grafite, o lápis de cor, o giz de cera sobre o papel.”

As estudantes Helga Valéria e Madalena Maria mantiveram no processo de estágio uma parceria de amizade construída em outros momentos do curso. Mas esse fato não exclui o conflito. Elas traziam consigo uma experiência de um projeto gestado na matéria Arte e Percepção e Aprendizagem, com o professor Raimundo Martins, na qual estudaram processos de desenvolvimento visual das crianças. “Percebemos, em cada uma de nós, uma ligação direta com o processo de desenvolvimento da nossa própria visualidade, processo ocorrido no cotidiano, desde a nossa infância até o presente momento enquanto graduandas de licenciatura em artes”.

As reflexões iniciais desenvolvidas pelas duas alunas colocam o dedo numa ferida do estágio na FAV: a dispensa parcial do estágio para estudantes que já exercem a docência. Helga e Madalena enfatizam a importância dessa controvérsia quando afirmam que “o estágio, que deve ser visto como um importante espaço de pesquisa e um exercício de reflexão crítica, é também uma das propostas curriculares que mais gera questionamentos devido seu caráter desafiador.” A não dispensa “é um dos pontos polêmicos que gera resistência sobre sua funcionalidade”.

Diante dessas questões, Helga e Madalena perceberam que ainda não havia um campo estabelecido de estágio para a EAD – Educação a Distância – e, por isso mesmo, as discussões não existiam. O problema para as duas seria, no primeiro momento, arranjar um orientador/a e, num segundo, conjugar essa vontade à proposta de levantar dados da realidade do campo de estágio para construir ou re-construir a proposta de estágio. Nesses impasses, as duas aceitaram meu convite para realizar uma investigação em um dos pólos de EAD em que oferecemos o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Acenei com a possibilidade conjugar a investigação no curso EaD com a realização de oficina prática desafiando a questão da aprendizagem de atelier nessa modalidade. A investigação do contexto foi realizada mas

tiveram dificuldade com a realização da oficina. As duas apresentam essa experiência nesse evento.

A proposta que está sendo desenvolvida por Kim (Carlos Henrique) e Angela Lima vem de uma trajetória de mais de treze anos de trabalho e convivência. Casados desde 1995, os dois mantêm uma parceria artística, acadêmica e profissional. Kim trabalha na escola Comunidade Educacional “O Pequeno Príncipe”, que tem como fundadora e matenedora a professora Arlete Bezerra ex-aluna da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro nos anos de 66 a 68. Na impossibilidade de desenvolverem o estágio em uma escola particular, foi elaborado um plano que estabelecesse conexões entre a experiência daquela escola e professores da rede pública: “Arte, Educação e Meio ambiente, conexões necessárias”. Foram convidadas três professora da escola anfitriã e mais três da rede pública, um de CMEI, uma do município e outra da rede estadual.

No decorrer desse trabalho discutiremos textos sobre interdisciplinariedade (Ivani Fazenda) e transdisciplinariedade (Carta da Terra e da Transdisciplinariedade), vídeo com falas de Edgar Morin, discutiremos questões sobre meio ambiente, lixo e consumo. Mostraremos imagens dos trabalhos de artistas contemporâneos [...] que discutem esses assuntos e que tem como intenção denunciar os descasos dos poderes públicos e de parte da população relacionados a esse tema.

Nesse trabalho, é impossível relatar os desdobramentos dos projetos. Ficam eles como carta de intenções que apresentam a prática pedagógica que procuramos desenvolver como instância formativa que considera os aspectos de comunidade. Ainda não foi possível pesquisar os resultados dessas ações nos espaços onde os estágios foram desenvolvidos ao longo desses anos (2005 a 2008). Fica a lacuna de descobrir como e se essas intervenções resultantes de projetos de estágios têm impactado pessoas e espaços, ações, formas de ensinar e a compreensão sobre a necessidade da presença do profissional específico nesses espaços. Temos algumas pistas que precisam ser rastreadas, medidas e refletidas. As estratégias de investigação teriam que ser desenvolvidas para buscar respostas retro-alimentadoras do processo.

Termino dizendo que ainda não desisti, mas tenho medo que novos ventos reguladores do estágio soprem em cima dessas frágeis construções. Para quem conhece a história dos três porquinhos, jamais serei aquele que constrói sua casa de pedra. Temo os lobos *tecnopedagógicos*. Minha resistência está na esperança de que aqueles que vivenciaram essas experiências, mais do que “executar um plano”, tenham se apropriado visceralmente desse

processo, construindo uma autonomia pedagógica que necessita de interações e de contínuos agenciamentos. Por fim, deixo aqui como nota final um depoimento escrito em 2006 em uma das avaliações que fizemos da nossa trajetória:

É durante o estágio que compreendemos que existe um vasto leque de saberes que já existe no local além daquele que levamos como forma de conhecimento científico. A construção de novos saberes e da própria arte é um dos aprendizados mútuo. A gente se transforma, se contamina, se identifica ou repudia com o meio e aqueles que o compõem. No final eu me sinto mais como aprendiz do que como professora, na conclusão desse estágio. (19/10/06) Cândida Lima.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BARBOSA, Ana Amália T.. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e integração. IN: FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias. São Paulo, *Perspectiva*, 1991, p. 27-82.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Oliveira, Marilda Oliveira de e Hernandez, Fernando. (orgs.). –Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

PARSONS, Michael. Currículo, Arte e cognição integrados. in: BARBOSA, Ana Mãe (org.) - *Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2006.

EÇA, Teresa. Arte educação: diferença, pluralidade e pensamento independente. *Revista da Associação de Professores de Expressão e*

ZIMMERMAM, Enid. Avaliando autenticamente os estudantes. In: BARBOSA, Ana Mae. *Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte*. Cortez: São Paulo, 2006.

SILVA, Rogéria Eler. *Um olhar na cultura e suas visualidades*. Trabalho de Conclusão de Curso: Goiânia, 2005.

QUINTAIS, Eliane. *Imagens da comunidade: A fotografia como instrumento no ensino da arte*. Trabalho de Conclusão de Curso: Goiânia, 2006.

RODRIGUES, Ilza Laurência de Souza; DUARTE, Kelly Cristina Nascimento; MORAES, Kessia Coutinho da Silva, *A arte educação e inclusão: uma proposta desenvolvida no NECASA*. Trabalho de Conclusão de Curso: Goiânia, 2007.

LIMA, Aline Moreira & NEVES, Daniella Moreira das. *Ensino de arte: Uma maneira especial de contar uma história*. Trabalho de conclusão de curso: Goiânia, 2007.

SÁ, Edna Cândida M. de, COSTA, Gisele Almeida, AZEVEDO, Reginaldo Soares de, BORGES, Rosi-Meire Fátima da Silva. *Imagem da Publicidade*. Trabalho de Conclusão de Curso: Goiânia, 2007.

COMUNICAÇÃO

TEATRO E COMUNIDADE: O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LINGUAGEM CÊNICA

GRUPO DE TRABALHO: (2) FORMAÇÃO CONTINUADA E MEDIAÇÃO CULTURAL

Ricardo Carvalho de FIGUEIREDO
Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

A presente comunicação tem como foco a formação do professor de teatro em diálogo com a comunidade (ouro-pretana) através de projetos de mediação teatral. O trabalho desenvolvido foi realizado durante a disciplina de Jogos Teatrais II, coordenada pelo presente autor que investiga, dentre outras questões, a formação de espectadores para o teatro. A perspectiva dialógica e, conseqüentemente, o contato com a comunidade local fez com que percebêssemos a importância da troca de saberes entre universidade e comunidade, mediados pela linguagem teatral. Uma de nossas considerações sobre a pesquisa é a de que os licenciandos, através dessa formação extra-curricular, aprofundam seus conhecimentos e chegam às atividades docentes durante o estágio curricular com saberes adquiridos nas vivências proporcionados por essa troca de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Mediação teatral; Teatro e Educação.

INFRA-ESTRUTURA: Data-show e computador.

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação é resultado de uma trajetória de vivências e de estudos sobre a Pedagogia do Teatro, de questões formuladas no cotidiano pedagógico como professor de Teatro e da necessidade de ampliar conhecimentos e problematizar questões suscitadas durante a disciplina “Jogos Teatrais II” oferecida no curso de Artes Cênicas/Licenciatura da UFOP, mas, sobretudo, de um desejo de compreender mais sobre a inserção de graduandos em ações culturais com teatro-educação.

É neste sentido que muitos de nós, educadores, valorizamos o exercício do teatro que, ao ser realizado em grupo, exige dos participantes a tolerância e o sentimento de comunhão, de modo a reviver, mesmo que como jogo, a experiência de pertencer a uma pequena comunidade: o grupo de trabalho. (ANDRÉ, 2007: p. 2).

Desde minha inserção no teatro, ainda em minha cidade natal, percebo que só ocorreu por ter sido acolhido por um grupo de pessoas que, unidas pela diversidade, formavam uma unidade. Esse sentimento de “pertencimento” num grupo, mesmo que privado, trouxe exímias contribuições para a minha formação em arte. Foi a partir daí que comecei a intuir a necessidade de refletir sobre os modos de produção teatral, aliado à própria produção cultural.

Devido a essas inquietações ingressei na graduação em artes cênicas (licenciatura), também por acreditar que o teatro pode(ria) ser ensinado/aprendido e estava além da intuição/dom¹ verificados em alguns discursos, presentes tanto no teatro amador, quanto por profissionais da área.

Ressalto que as críticas a essa concepção não são recentes e tiveram sua maior expressão a partir da década de 1960/70 ao usar a expressão “ideologia do dom”. A ideologia refere-se ao sentido marxiano de falsa representação da realidade, o que nesse caso, significa atribuir à natureza individual aquilo que é social e culturalmente construído. Percebo, dessa forma, que esses processos geram inclusão (dos iniciados e conhecedores dos signos da arte) e exclusão (dos rotulados como sem aptidão, que muitas vezes não passaram pelo processo de alfabetização em arte) de forma injusta, pois os critérios são os mesmos para “medir” o conhecimento na área do teatro.

Outro fator relevante que pude desenvolver na graduação foi através da participação em projetos variados na área da pesquisa e da extensão universitária, colocando-me em diálogo com culturas diversas. Essa formação complementar e extra-curricular possibilitou-me descobrir e investigar o teatro em outros tempos-espços da educação e conhecer sujeitos através dessa relação dialógica. Nesse momento o teatro importava mais pela forma que os sujeitos se apropriavam dele, fazendo usos e significados do mesmo, tornando significativa e transformadora a experiência com teatro.

¹ Em texto apresentado durante o V Simpósio de Formação e Profissão Docente (SIMPOED/UFOP - 2007) refleti sobre a questão do “teste de aptidão” em artes cênicas/licenciatura da UFOP. Assim, desde a infância somos rotulados como “bons ou não” para uma determinada área artística, reproduzindo o pensamento do senso comum. Acontece que havia aprendido como fundamento da minha profissão de professor de teatro, que as capacidades que queremos desenvolver e as que possuímos são posteriores às aprendizagens e à atividade; não sendo naturais, automáticas, nem podendo existir ou inexistir a priori. Ver: FIGUEIREDO, Ricardo C. *O teste de aptidão específica no vestibular do curso de Artes Cênicas (licenciatura) da UFOP: processos de inclusão/exclusão*. In: V SIMPOED/DEEDU/UFOP, 2007. E BUENO, Kátia Maria Penido. *As habilidades humanas: formas de compreensão e processos de constituição*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

É a partir desses lugares que proponho esse projeto, de um sujeito atravessado por experiências: em comunidade, educativas, políticas e, sobretudo humanas.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO

Ao coordenar a referida disciplina com alunos da licenciatura inseridos em projetos de formação de espectadores na cidade de Ouro Preto, percebi a importância dessa atividade para a complementação da formação do licenciando e a sua produção de conhecimento através de saberes adquiridos e produzidos na relação com a comunidade, com seus conhecimentos prévios e nos embates durante as aulas – trocas de experiências entre as equipes dentro da classe.

Acompanhei os processos de formação de espectadores (na comunidade) conduzidos pelos educandos com a comunidade pautado não na homogeneidade e mera reprodução do fazer teatral, mas práticas constituídas nas relações de investigação, pesquisa e descobertas acerca da alfabetização cultural da comunidade envolvida.

Sendo assim, a formação docente é um processo permanente de construção que se realiza na estreita relação com as possibilidades de interação dos sujeitos, através dos fazeres da sala de aula e fora dela, sendo possível concretizar uma proposta de ensino e aprendizagem que signifique efetivas interações no sentido da transformação dos conhecimentos.

O ensino superior, tal como o fundamental e médio, ainda carrega uma cultura escolar que desqualifica e pouco se importa com o educando, ou seja, com os saberes que esse ser social/político/cultural construiu até chegar à universidade. Quando respeita esse conhecimento adquirido anteriormente, pouco faz para dar espaço para uma socialização e transformação do mesmo. Sabemos que vários professores, nas instâncias particulares de suas aulas, conseguem driblar essa lógica e fazer usos de táticas para proporcionar esse diálogo, mas são casos específicos.

Santos (2007) também detectou essa segmentação dos saberes no ensino universitário (UFRGS) e nos relata que:

Outra dificuldade que a estrutura da universidade impõe decorre da segmentação e da rigidez que caracterizam as disciplinas; tais aspectos, inerentes à formação acadêmica, exacerbam a falta de vínculos entre teoria e prática, limitando os processos de aprendizagem. Entendo que a teoria é produzida numa rede de relações que se estabelece na prática, e vice versa, e que somente a partir

dessas relações é que as construções, as inferências e os saltos de qualidade se tornam possíveis. (2007: p. 02 – 03).

No entanto, percebi que esses alunos, vindos de tantos “Brasis”, traziam para um mesmo espaço-tempo saberes diversos que precisavam ser socializados e direcionados ao ensino teatral. Além de revelar ao sujeito que sua história pessoal tem grande importância para o grupo, possibilitava sentir-se pertencido e acolhido por essa esfera. Por esse viés, por que não pensar numa formação integral do sujeito, mesmo no ensino superior, diminuindo ou pelo menos tencionado a formação fragmentada e depositária (Paulo Freire) à qual tecemos diversas críticas? Discutimos tanto a setorização do conhecimento durante as aulas de teatro-educação nos ensinos fundamental e médio, mas como pensar isso para o ensino superior?

Chego, pois, a uma questão: como proporcionar ao estudante de teatro uma formação que contemple também a pesquisa e a extensão, rompendo com a fragmentação dos saberes e dialogando com os mundos “da rua” e “da escola”? Como incentivar e estreitar os laços entre universidade e comunidade na produção do conhecimento em teatro? É sabido que essa interface já ocorre, pois um sujeito quando entra para a escola não deixa na porta de fora suas outras instâncias de saberes, passando a ser apenas “aluno”. Ele traz consigo essa experiência adquirida “na rua” e a faz presente na escola, questionando os saberes apresentados.

Segundo Juarez Dayrell (1996), o muro escolar é um aspecto que chama a atenção, pois proporciona o isolamento exterior. Ele demarca a passagem entre as duas realidades: “o mundo da escola e o mundo da rua”. Dessa forma a escola tenta fechar-se, descartando muitas vezes o que é trazido do exterior. Contudo, os sujeitos levam práticas culturais da sociedade para a escola. Construído para separar valores e práticas, o muro não foi “pensado” para fazer uma ligação entre os dois ambientes: “o dentro e o fora da escola”, mesmo que isso aconteça. Para as autoras Eliene Faria & Maria Cristina Rosa (2000:57), “A escola e a rua são espaços sociais que, apesar das delimitações que lhes são próprias, não se constituem isoladamente, mas também por meio de passagem”. Dessa forma, os sujeitos transitam nestes dois “espaços” carregando toda a “bagagem” adquirida tanto em um, quanto no outro. Mas, historicamente, a escola tem desqualificado uma série de práticas a partir de processos de seleção cultural,

assim, a escola acaba por “descartar” aquilo que não é oriundo do discurso da aprendizagem, da pedagogia, negando o conhecimento do aluno e da própria comunidade².

Mesmo com todas as barreiras, a escola e a rua se relacionam, estando presentes no cotidiano escolar. A escola tende a ignorar o que é aprendido fora dela, em outras situações tenta incorporar os saberes da rua pedagogizando-os com fins de aprendizagem e transformando-os em saberes aceitáveis na escola.

Acontece que para esse estudo é preciso que isso se dê de forma consciente, ou seja, que esses saberes tenham lugar de comunhão formalizado. Saliento a importância de colocar em pé de igualdade todos os saberes, buscando não hierarquizá-los, pois como nos disse Paulo Freire (1987: p.68): "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".

A forma que encontramos de socializar esses saberes foi através desse projeto onde os alunos da licenciatura, divididos em equipes, desenvolveram uma alfabetização teatral junto à comunidade, dialogando seus saberes e propondo tanto a apreciação do evento teatral quanto o fazer artístico, intercalando-os com a contextualização – histórica, política, social etc.

Assim, percebi a importância de uma formação acadêmica que possibilite ao aluno transgredir os saberes fornecidos/construídos através das disciplinas curriculares. O contato com a comunidade externa à Universidade tem grande relevância para essa formação extra-curricular e permite a descoberta da licenciatura³ já nos primeiros semestres de ingresso no curso.

3. O PROJETO DE FORMAÇÃO DE ESPECTADORES

Esses educandos começaram a elencar os grupos sociais existentes na cidade e chegaram aos seguintes: garis, prostitutas, integrantes dos alcoólicos anônimos (AA), idosos do asilo, comunidade hip-hop.

² No projeto de Extensão: “Linguagens Cênicas: o ver/contextualizar/fazer/contextualizar arte na escola” percebemos numa fala da diretora a desqualificação dos “saberes da rua” quando ela nos diz que: “Olha lá, os meninos ficam fazendo esses movimentos [da cultura hip hop] durante o recreio. Eu já proibi isso!”

³ Em questionário elaborado e entregue aos candidatos ao vestibular para Artes Cênicas (licenciatura) no ano letivo de 2007/1 uma das questões dizia “Por que a opção pela licenciatura?” e mais de 40% dos candidatos deixou claro que não conhecia ou não importava a habilitação pretendida, bastando ser artes cênicas.

O primeiro contato dos alunos junto a esses grupos, ou com algum dos integrantes desses grupos, aconteceu para propor o convite e explicitar a proposta. Foi de forma tímida que esse primeiro encontro se deu por ambos os lados, pois por parte dos alunos existia a inexperiência e a falta de engajamento de explicar sobre a ousadia da proposta e por parte do público a descrença perante a Universidade: “Mas o que vocês vão querer fazer para a gente é de graça? E por que nos escolheram?” – fala de uma das trabalhadoras da casa de show noturna “Funny Night Club”.

Esses alunos foram desafiados a sair de seus lugares seguros, seja a sala de aula, seja o próprio teatro e além de romper os muros acadêmicos passaram a ser protagonistas do ensino-aprendizagem teatral.

Em nossos encontros presenciais em aula (a disciplina continha uma carga horária de 60h/aula), todas essas vivências eram trazidas em forma de relato, já resguardadas pela distância física, temporal e narradas na 3ª pessoa.

Aproveitamos para estudar concomitantemente com os educandos tanto o teatro épico, especificamente os ditos de Bertolt Brecht, quanto à formação do espectador – sua pedagogia (Ingrid Koudela, Flávio Desgranges etc.). Alguns alunos tinham vasto conhecimento sobre essa literatura, já outros tinham uma prática muito rica, faltando-lhes o conhecimento sobre as teorias. Esses estudos foram progressivos, alternados entre leituras das peças brechtianas, reflexão sobre seus estudos e a prática teatral. Ao mesmo tempo entravam em cena os materiais descobertos com a comunidade, obtido nas visitas de campo, em literaturas específicas, intuitivamente.

Nossos encontros eram permeados por grandes alvoroços, descobertas, (des)construções, enfim, de grandes aprendizagens. Um exercício feito logo no início do semestre teve significativa importância para a classe. Foi o da fotografia, proposto por Viola Spolin, Augusto Boal e ressignificado por nós. Consiste em cada integrante do grupo ir à área de jogo e mostrar um QUEM através de uma estátua. Cada integrante contribui com um QUEM, formando ao fim uma fotografia. Após a formação dessa fotografia, a platéia dava o ONDE e o O QUÊ, para o desenvolvimento de uma improvisação. Durante a avaliação do jogo, um aspecto muito forte esteve presente em todos os grupos: o pré-conceito ou a idéia prévia que os educandos traziam das pessoas com as quais iriam trabalhar. Essas concepções eram marcadas por estereótipos e visões negativas dessas pessoas.

Essas des-construções foram se dando aos poucos, de forma particular para cada um, mas propuseram profundas transformações em todos: educandos, comunidade e professor.

Foi então que os alunos começaram a se preocupar com a questão/problema social que essas pessoas apresentavam. Isso foi possível graças às descobertas dessas pessoas enquanto seres humanos dotados de desejos, inseguranças, crenças; seu trabalho, suas trajetórias pessoais, suas inexistentes lutas classistas etc.

Esteticamente, começaram a elaborar cenas, inspiradas nas obras de Brecht para uma primeira apresentação a essa comunidade. A experiência criativa e didática começou a dialogar e trazer lugares de desconforto para esses alunos. Os problemas percebidos com o público eram trazidos para discussão em aula, explorado de forma distanciada nas cenas e problematizado pelas outras equipes (platéia). E por que não aliar a pesquisa durante a confecção da cena com a proposta pedagógica das equipes? Beatriz Cabral (2003) aponta essa efetivação:

Em síntese, dois aspectos referentes à prática como pesquisa na área do ensino do teatro devem ser ressaltados. Em primeiro lugar, em trabalhos de teatro na escola e na comunidade, a pesquisa tem sido reconhecida como um agente de transformação, principalmente através da interação pesquisador – sujeitos da pesquisa (Zanenga, 2002). Se por um lado, a pesquisa leva o professor a interrogar a própria prática, por outro lado as questões postas pela investigação permitem aos alunos refletir sobre o processo em curso. (CABRAL, 2003: p. 276).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estética, a ética, a linguagem elaborada começou a ser fruto de discussão para a preparação das oficinas pedagógicas⁴ que os educandos organizavam para esses espectadores.

Envolvemo-nos eticamente com essas pessoas e, portanto, precisávamos discutir essas relações e colocar em debate: até onde nosso aprendizado estético dialoga com a ética profissional? Essas pessoas são tratadas por nós como sujeitos dessa proposição (protagonistas) ou objetos-pesquisados?

Aos poucos esse contato foi tomando outra conotação e a equipe de alunos percebeu que a proposta, antes de qualquer resultado, propunha o encontro, o afeto e a troca, pois

⁴ As oficinas pedagógicas fazem parte da metodologia elaborada por Desgranges (2006) conhecida como: *ensaios de desmontagem* que compreende os *ensaios de preparação* e os *ensaios de prolongamento*. (2006: p. 165 – 169).

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 1987: p.34).

5. BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Carminda Mendes. *Teatro e Cultura*. In: IV Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BUENO, Kátia Maria Penido. *As habilidades humanas: formas de compreensão e processos de constituição*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG, 2000.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. A prática como pesquisa na formação do professor de teatro. In: *Memória ABRACE VIII*. Florianópolis, outubro de 2003, p. 275-277.
- DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FARIA, Eliene Lopes & ROSA, Maria Cristina. *Produzindo espaços, apropriando-se de lugares: o brincar da rua e da escola a partir das contribuições de Michel de Certeau*. Revista Licere. Belo Horizonte, v.3, n.1, p.46 – 60, 2000.
- FIGUEIREDO, Ricardo C. *O teste de aptidão específica no vestibular do curso de Artes Cênicas (licenciatura) da UFOP: processos de inclusão/exclusão*. In: V SIMPOED/DEEDU/UFOP, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *PROFESSOR DE TEATRO EM (TRANS)FORMAÇÃO: a aula universitária como espaço de investigação*. In: IV Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Belo Horizonte: UFMG, 2007.



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

FORMAÇÃO CONTINUADA E MEDIAÇÃO CULTURAL

COMUNICAÇÃO
A EDUCAÇÃO MUSEAL NO ENFRENTAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER
GT FORMAÇÃO CONTINUADA E MEDIAÇÃO CULTURAL

Janice Shirley Souza LIMA
(Universidade da Amazônia)

RESUMO

Esta comunicação trata das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos culturais no cenário institucionalizado como museu, discutindo o seu papel sócio-educativo na sociedade contemporânea. Nesta, o museu é entendido como uma invenção cultural, em que as concepções de representação, identidade cultural e memória coletiva encontram-se intimamente relacionadas aos processos de mediação e à necessidade de formação continuada aos educadores que nele atuam. Como os profissionais e os setores de educação dos museus enfrentam as relações de poder aí estabelecidas é o seu principal foco de interesse.

PALAVRAS-CHAVE: Educação museal. Mediação. Poder.
Infra-estrutura: data-show

A EDUCAÇÃO MUSEAL NO ENFRENTAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER

Janice Shirley Souza LIMA
(Universidade da Amazônia)

Esta comunicação trata das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos culturais no cenário institucionalizado como museu, discutindo o seu papel sócio-educativo na sociedade contemporânea. Nesta, o museu é entendido como uma invenção cultural, em que as concepções de representação, identidade cultural e memória coletiva encontram-se intimamente relacionadas aos processos de mediação e à necessidade de formação continuada aos educadores que nele atuam. Como os profissionais e os setores de educação dos museus enfrentam as relações de poder aí estabelecidas é o seu principal foco de interesse.

PALAVRAS-CHAVE: Educação museal; Mediação; Representação; Poder.

1. Introdução

As concepções de representação, identidade cultural e memória coletiva encontram-se na base desta comunicação, na qual apresento uma reflexão sobre os conceitos e preconceitos que permeiam a função educativa do museu.

Além de receptáculo e guardião do patrimônio cultural, o museu tem se portado, principalmente, como um importante agente institucional participante da definição daquilo que deve ou não compor a memória coletiva aqui compreendida como uma interpretação compartilhada do passado, a partir do presente. (HALBWACHS, 2004). Sua história demonstra que foi criado e tem se mantido para preservar a memória e o patrimônio das elites.

Esse conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo. As únicas operações possíveis – preservá-lo, restaurá-lo, difundi-lo – são a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos. (GARCIA CANCLINI, 2000, p.160).

A institucionalização do museu, nessa perspectiva, está relacionada ao reconhecimento público, mas como pode almejar a frequência e o reconhecimento do grande público se os seus acervos, exposições, estruturas de funcionamento e formas de atendimento ao visitante não refletem a memória e os interesses da coletividade, e sim de apenas um seguimento desta?

Os conceitos de museu, patrimônio, identidade e memória estão intrinsecamente interligados e são movidos e moldados num campo de tensões, ao sabor das relações de força, estabelecidas por diversos atores no mundo capitalista contemporâneo.

Há meio século, precisamente em 1958, aconteceu no Rio de Janeiro o Seminário Regional da Unesco, cujo objetivo consistiu em discutir acerca do papel educativo do museu, um marco no processo de transformação da instituição museal na América Latina. Outros encontros dessa natureza ocorridos posteriormente resultaram em documentos importantes que contribuíram para consolidar o papel educativo desse espaço cultural, como a Declaração

de Caracas de 1992, que reafirmou o museu como espaço de comunicação. (ARAÚJO; BRUNO, 1995).

Essa concepção de museu sugere, desde então, novas e diferenciadas relações com a sociedade, nas quais a educação parece ter papel primordial. O museu como espaço de comunicação passa a exigir mudanças na sua forma de organização e de atuação social, fazendo-o considerar-se um espaço multidisciplinar e necessitar da aproximação entre os diversos profissionais que nele atuam em prol dessa metamorfose.

Ao mesmo tempo, instaura-se uma crise de identidade com a qual ainda hoje se depara a instituição museal, caracterizada pela “[...] gradual transformação de espaços reservados e elitistas em espaços públicos e de lazer”. (FORTUNA, 2007, p.11).

Nesse contexto surge o termo mediação cultural que, segundo Teixeira Coelho (1999), refere-se aos processos de naturezas diversas que visam aproximar indivíduos ou coletividades às obras de cultura e de arte. De acordo com o autor:

Entre as atividades de mediação cultural estão as de orientador de oficinas culturais, monitores de exposições de arte, animadores culturais, museólogos, curadores, profissionais das diversas áreas que constituem um centro cultural, bibliotecários de bibliotecas públicas, arquivistas e guias turísticos. (TEIXEIRA COELHO, 1999, p. 248).

A função da mediação cultural parece fazer jus à noção de museu como cenário onde atuam profissionais de diversas áreas do conhecimento humano e transitam expectadores de diversas origens étnicas e sociais; onde patrimônio cultural e memória social deverão ser motivos de construção coletiva de conhecimento. Contudo, observa-se atualmente uma tendência a identificar apenas os monitores das exposições como mediadores culturais.

Na sexta Bienal do Mercosul realizada em Porto Alegre, no período de setembro a novembro de 2007, foi usado o termo curadoria pedagógica para designar o trabalho do profissional responsável pela elaboração da proposta educativa e formação dos monitores. Segundo Pérez-Barreiro (2007) essa figura foi criada para integrar, desde o início, a equipe curatorial desse evento expositivo de arte, por entender que “[...] a educação também é uma atividade artística e criativa”.

O que esses termos significam no contexto da crise identificada e das mudanças almejadas é o que interessa discutir, a fim de entendermos o papel da educação em museus, de que maneira os atores sociais representam seus papéis nesse cenário e os desafios frente às relações de poder.

Deste modo, procuro interpretar os enfrentamentos do museu à referida crise e analisar alguns conceitos relacionados com a educação nesse espaço cultural. A intenção não é

produzir um relato histórico ou cronológico acerca da inserção da educação no museu, mas analisar alguns encontros e desencontros, bem como algumas tramas dos percursos traçados, de modo a esboçar esse desenho como um mapa representativo da educação museal como ação política.

A concepção de mapa cabe na urdidura deste texto, uma vez que este

[...] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22).

Vale salientar que tais reflexões são frutos de doze anos de ininterrupto trabalho educativo em diversos museus de Belém e da experiência como professora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, da Universidade da Amazônia, no qual, dentre outras, ministrou as disciplinas: “Arte, Cultura e Sociedade”, “Arte em Espaços Culturais” e “Prática de Ensino IV”, todas¹ relacionadas com o tema deste artigo.

Esclareço, entretanto, que, ao tratar das questões aqui levantadas, não me refiro especificamente a um ou outro museu paraense, mas aos museus de um modo geral, porque entendo que, em maior ou menor escala, esses problemas são comuns aos museus brasileiros e, muito provavelmente, da América Latina.

Na produção teórica de Ana Mae Barbosa (2005), Nestor Garcia Canclini (2000) e Francisco Régis Ramos (2004), dentre outros autores, além de encontrar afinidades teóricas me deparei com relatos e reflexões acerca de museus nacionais e internacionais que contribuíram para a minha formação, praticamente autodidata² na área de museologia e para a realização deste artigo.

2. A função educativa do museu

Início indagando: o que vem a ser educação em museu? Em que princípios se fundamenta? E de que forma ela se insere na política institucional?

¹ A disciplina “Arte, Cultura e Sociedade” trata das concepções de cultura, indústria cultural, multiculturalidade e interculturalidade, dentre outras. “Arte em Espaços Culturais” trata dos temas: patrimônio cultural, museu, galeria de arte, centro cultural, casa de cultura, identidade cultural, memória e educação patrimonial. A disciplina “Prática de Ensino IV” proporciona ao estudante de artes visuais o estágio nos setores de educação dos museus, galerias de arte e outros espaços culturais de Belém.

² Refiro-me ao fato de não ser graduada em museologia. Minha formação profissional nessa área vem acontecendo por meio de cursos livres, participação em congressos e eventos afins, leituras e atuação profissional em diversos museus de Belém.

Pode-se dizer que o museu é também um espaço de educação não-formal. Gadotti (2005) define a educação não-formal procurando caracterizá-la pela sua especificidade e não para opô-la à educação formal.

A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 2).

A flexibilidade permitida pela educação não-formal, contudo, não dispensa sistematização, o que implica intencionalidade. Numa ação sistematizada, os resultados concretos decorrem da *práxis* intencional e, conforme Saviani (1993), a *práxis* é uma prática orientada teoricamente e de forma explícita.

O museu é uma invenção cultural, se compreendemos como Gertz (1989) que cultura é uma construção simbólica, uma teia de significados que a humanidade vai tecendo ao mesmo tempo em que a analisa. Portanto, foi criado para representar a sociedade no tocante à sua memória, tornando-se lugar de produção de conhecimento, o que o vincula inevitavelmente ao campo da educação.

Neste sentido, o museu é lugar de representação e conhecimento. “Na perspectiva pós-estruturalista conhecer e representar são processos inseparáveis. A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento”. (SILVA, 2007, p.1). Portanto, se o museu vive uma crise de identidade esta, seguramente, está vinculada à crise entre representação e poder estabelecida no mundo globalizado.

Enquanto uns proclamam o fim da representação, entretanto outros reivindicam o direito à representação. Os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, às estéticas dominantes, aos códigos culturais oficiais partem precisamente de grupos sociais que não se vêem aí representados. Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação. É essa revolta que caracteriza a chamada “política de identidade”. (SILVA, 2007, p.1).

No Brasil, ao inverso dos discursos amplamente alardeados nos grandes veículos de comunicação a educação é relegada ao último plano, tanto pelos órgãos governamentais como pela sociedade, de um modo geral enfeitada pela lógica capitalista.

Ser professor ou fazer carreira na educação está fora de cogitação para os jovens das classes média e alta. A visão generalizada que se tem é a de que esta é uma profissão que não oferece um bom futuro devido às péssimas condições de trabalho e de remuneração. A este

fato se soma o preconceito de que esta é uma profissão para os menos favorecidos economicamente que não tiveram acesso a uma educação de boa qualidade, aqueles a quem não resta alternativa.

Nas universidades, tanto nos cursos de licenciatura quanto nos de bacharelado, contraditoriamente, a educação é alvo desse preconceito por parte de alunos e professores. Estes últimos, quanto mais especializados, quanto maior a titularidade, maior distância almejam do ensino que, em suma, só serve para complementar a sua renda. E são exatamente estes que não têm compromisso com a educação que desqualificam a profissão.

E se ser profissional da educação na escola ou na universidade nos impõe o estigma de medíocres, no museu a situação não é muito diferente, aí ela também é disfarçada. Os disfarces são muitos e se apresentam principalmente na suposta falta de recursos financeiros para os projetos e ações dos setores de educação e na ausência de formação continuada para o seu pessoal.

Esses disfarces se dissolvem quando se observa mais atentamente o papel delegado ao setor de educação, geralmente confundido com o de reprodutor e difusor do conhecimento já estabelecido, aquele produzido pelos seus detentores: pesquisadores, curadores, museólogos, administradores. Esta é uma das formas pelas quais a pecha de medíocres outorgada aos educadores torna-se mais evidente.

Como os educadores de museus reagem a essa situação é um outro problema. A maioria aceita e se resigna a cumprir esse papel, ou por medo de perder o emprego, ou por comodidade, ou por desconhecer de fato o seu papel e do setor onde atua. Os que enfrentam e ultrapassam essa limitação imposta, conseguem alçar outros vãos e até ganham respeito na instituição, mas o que se observa é que esses, em sua maioria, imediatamente passam a utilizar outros termos para designar sua função.

Concordo com Pérez-Barreiro (2007) quando afirma que o responsável pela ação educativa das exposições deve participar desde o início do processo curatorial, porém, no contexto em que estou situando, considero problemático o uso de um outro termo para designar o papel do educador nesse processo.

Curador pedagógico e até mesmo o termo mediador cultural, quando usado para nomear exclusivamente os que organizam a ação educativa, preparam os profissionais que vão receber o público e aqueles que orientam os visitantes em uma exposição, são alguns dos termos que, a meu ver, servem para escamotear a situação acima exposta. Sub-repticiamente esses termos colaboram na hierarquização das áreas de conhecimento e profissionais.

Essa separação entre o ato de produzir conhecimento e o ato de promover o conhecimento existente é um discurso da ideologia capitalista, segundo Freire (1986). Considero, como Bernstein (1996), que a atividade pedagógica é também uma forma de construção de conhecimento e que o educador, quando transpõe didaticamente o conhecimento existente, reorganiza-o e re-contextualiza-o. Nessa operação, um novo saber é produzido.

Na linha de frente do atendimento ao público encontra-se o personagem hoje denominado mediador cultural. Esses mediadores, no Brasil, não necessariamente possuem formação específica na área da museologia e, nos museus de Belém, por exemplo, essa prática tem sido delegada a profissionais e estudantes de diversas áreas de conhecimento, principalmente do turismo, das artes visuais e da história.

Por um lado, esse é um aspecto interessante, pois permite ao estudante a opção de se tornar profissional nessa área, amplia o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que permite a formação de equipes multidisciplinares nesses espaços culturais.

Por outro lado, a ausência de profissionais, com formação específica em museologia – a ciência que estuda o museu, os tornam frágeis teórica e metodologicamente. Belém carece não apenas de um curso de graduação para suprir o mercado de trabalho, como também de pós-graduação em museologia para ampliar e qualificar a formação daqueles profissionais de outras áreas que já atuam nesses espaços institucionais. Há ainda, no foco dessa situação o problema da formação do bacharel que não é preparado adequadamente para atuar pedagogicamente no museu.

Infelizmente os mediadores culturais até pouco tempo denominados monitores, em sua grande maioria, ainda agem como repetidores do conhecimento e não como re-contextualizadores e provocadores de um diálogo capaz de produzir questionamentos acerca dos objetos expostos. Mudou-se a nomenclatura, porém, a forma de realizar a aproximação entre o público e as exposições, na maciça maioria dos casos, permanece a mesma.

Essa atitude, a meu ver, está relacionada com a hierarquia estabelecida nos museus, na qual o setor de educação ainda é visto como aquele que tem por obrigação exclusiva atender diariamente ao maior número possível de visitantes, o que denota falta de preocupação com a qualidade desse atendimento. Com um número reduzido de pessoal, na maioria dos casos, não sobra tempo para o estudo do acervo e sobre os processos educativos.

Enfim, não há recursos financeiros e nem tempo para promover a formação continuada desses profissionais. É como afirma Barbosa (2005, p. 102): “No Brasil, em museus e centros

culturais, a educação embora, glamourizada por outro nome, é sempre a última na escala das prioridades e valores hierárquicos”.

E se, por um lado, o educador museal não encontra tempo para estudar o acervo, não participa das pesquisas e nem da elaboração e execução dos projetos expográficos e curatoriais, por outro lado, os professores das escolas responsáveis pela educação básica ainda estão habituados à prática de solicitar pesquisas nos velhos moldes da educação bancária, além de não terem também o hábito de visitar esses espaços culturais.

Sem problemáticas historicamente fundamentadas para produzir o saber crítico, a visita torna-se um ato mecânico. Ainda é muito comum o professor de história exigir dos alunos o famigerado relatório da visita. Aí, vemos uma legião de estudantes desesperados, copiando as legendas rapidamente, para fazer a tarefa exigida. Nessa atividade, baseada no reflexo e não na reflexão, o visitante chega ao ponto de perder o que há de mais importante: o contato com os objetos. (RAMOS, 2004, p.26).

O relato acima é uma prática comum nos museus de Belém e não se restringe apenas aos professores de história da educação básica, mas se estende aos professores das disciplinas escolares de um modo geral e também de algumas universidades locais.

Contrariamente a essa prática, um conceito mais afinado com a perspectiva crítica em educação seria o ato de intervir dialogicamente, aquele capaz de provocar questões e respostas. “A educação dialógica estabelece a ligação. Ela vincula a leitura das palavras com a leitura da realidade, para que as duas possam falar uma com a outra“. (SHOR apud FREIRE; SHOR, 1988, p.165).

Contudo, como já foi dito anteriormente, a mediação não é responsabilidade exclusiva do educador que faz o atendimento direto ao público, esta se estende também aos diretamente envolvidos na produção das exposições.

A exposição deve ser pensada de modo a permitir que os visitantes possam entender algumas das problemáticas elencadas sem o auxílio obrigatório de monitores. A educação museal passa necessariamente pela capacidade progressiva de instrumentalizar o público para a decifração dos códigos propostos; do contrário, o monitor vira acessório permanente e corre-se o risco de pleitear mediações indispensáveis. Assim como a conquista da leitura de um texto se faz ao dispensar a figura alheia que leria para nós, a exposição também mostra sua eficiência ao criar formas de comunicação e dispositivos de reflexão sem tutela. (RAMOS, 2004, p. 26).

Trata-se, portanto, de pensar o atendimento ao público como responsabilidade de todos os profissionais do museu, afinal, o papel do setor de educação nesse espaço cultural não pode ser exclusivamente o de atender os visitantes.

As possibilidades de ações educativas e sociais que o museu contemporâneo pode implementar no processo de comunicação entre o público e suas coleções são variadas. Não

obstante, para tornar essa prática real e consistente é necessário que as ações ultrapassem essas limitações.

Nesse contexto, o educador tem um papel primordial, pois deve saber o momento de ser apenas um informante e o de ser educador no sentido estrito, quando a visita é previamente agendada e tem objetivos pedagógicos claramente definidos. Porém, para isto é preciso estudar o acervo, participar dos projetos expográficos e curatoriais e conhecer as teorias da educação.

É preciso: preparação específica para que os objetivos sejam alcançados; evitar copiar os modelos ultrapassados e inadequados de ensino-aprendizagem; criar e experimentar métodos que privilegiem o tratamento das coleções expostas como fontes geradoras de conhecimento; usar recursos apropriados; ter domínio do assunto; e estabelecer relação dialógica com o público.

Essas necessidades são básicas, mas não devem se cristalizar, a partir delas novas necessidades deverão surgir dinamizando o trabalho educativo que, assim, terá um programa flexível.

É necessário, portanto, que cada museu estabeleça a sua política educacional, entendendo-se política a mesma como uma declaração de princípios, a partir da qual determinará as atribuições do setor responsável pelo seu programa educativo.

Penso que, para além de planejar as ações do setor, estabelecendo objetivos a serem alcançados, a curto, médio e longo prazos, outras atribuições são essenciais para o setor educativo de um museu: organizar o atendimento para os diversos grupos sociais considerando suas necessidades específicas; elaborar programas educacionais adequados a esses diferentes grupos e conforme tipos de interesse (escolas, organizações não governamentais, universidades etc.); criar formas de avaliação para as ações; pesquisar; incentivar e proporcionar formação continuada ao pessoal; propor seminários internos interdisciplinares sobre as coleções do museu com o objetivo de atualizar o pessoal e proporcionar o diálogo entre pesquisadores curadores e educadores; divulgar o programa por meio de palestras em: escolas, universidades e organizações não governamentais; realizar comunicações e relatos de experiência em simpósios, congressos e eventos afins, de modo a ampliar e qualificar as próprias ações e conhecer outras experiências.

Além disso, podem-se elaborar projetos específicos para captação de recursos por meio de editais públicos.

3. Museu – uma invenção cultural

Acreditando na sua capacidade de superação, almeja-se que a crise de identidade do museu seja apenas uma passagem para um momento histórico em que essa instituição se torne mais democrática e realmente pública. Numa concepção pós-crítica, o museu deveria ser um espaço cultural polifônico capaz de fazer ecoar as diversas vozes sociais, carreando para si os diversos olhares, fazeres e saberes, o que exige uma multiplicidade de mensagens e de fontes e diversificadas formas de representação.

Nesse contexto, não só a museografia, mas todos os aspectos comunicacionais relacionados com as exposições deverão, acima de tudo, evocar uma pluralidade de olhares, provocar uma relação dialógica entre as subjetividades evocadas e a polimorfia de métodos.

Na perspectiva que abre o conceito da identidade vê-se que o museu tem vários papéis a representar. Isto porque o museu é ao mesmo tempo o símbolo de uma configuração de identidade específica e um instrumento que serve à criação e à manutenção da identidade. (SPIELBAVER, 1989, p. 32).

A busca do conhecimento é uma necessidade humana. Aquilo que tocamos, ouvimos, vemos, degustamos e cheiramos torna-se, à nossa percepção, uma verdade sensível. Porém, não nos satisfazemos apenas com as respostas oferecidas pela percepção, uma vez que esta elabora em nossas mentes uma verdade aceita sem crítica, por isso recorreremos a uma intervenção educativa que reúna razão e sensibilidade.

Faz-se necessário, portanto, pensar sobre os processos de educação museal como uma ferramenta de intervenção social emancipadora, capaz de ouvir e fazer ecoar as vozes por tanto tempo silenciadas daqueles que não se sentem representados pelos “códigos culturais oficiais”, “epistemologias canônicas” e “estéticas dominantes” apontados por Silva (2007).

Esta é uma forma de negar a homogeneidade dos excluídos, de inserir os marginalizados, seja por questões de gênero, étnico-racial, ou qualquer outra, nos processos de desenvolvimento sociocultural e de afirmar o seu papel social em contraposição aos discursos que legitimam a opressão e a dominação. Mas como pode o educador enfrentar essa homogeneização se ele próprio é marginalizado?

Lembrando Nóvoa (1995, p. 29):

A sociedade da comunicação que vivemos tende a criar novas margens de silêncio, não concedendo o direito a palavra a uma série de grupos sociais e profissionais: a consciência desse fato deve alertar os professores para a urgência da fala, levando-os a uma presença mais ativa nos círculos públicos nas arenas científicas.

É preciso, pois, decifrar os símbolos nessas representações e buscar o equilíbrio entre os diversos setores que compõem o museu, cedendo o espaço necessário e merecido à educação nessa instituição, porém, os educadores museais não devem esperar de braços cruzados pela sua cessão. É preciso entrar de fato nessa arena, com disposição para conquistá-lo.

A elaboração de programas de educação museal, na perspectiva almejada, pressupõe ainda o diálogo entre as diversas naturezas da educação, formal, não-formal e informal, uma vez que estes lidam com esses diferentes universos educacionais.

Há que se pensar, então, no enfrentamento do problema da hierarquização e fragmentação dos saberes e da especialização exacerbada que ocorrem em todas essas instâncias, embora em níveis e formas diferentes. A hierarquização ou estratificação dos conteúdos ensinados nos sistemas escolares permite a compreensão das implicações políticas da construção dos saberes nesse meio.

As escolas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Dessa forma, elas atuam como agentes daquilo que Raymond Williams chamou de a “tradição seletiva”. As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes. (APPLE, 1989, p. 58).

Parodiando Paraíso (2007, p. 5), que propõe um currículo-mapa para a educação escolar, penso que cada museu pode elaborar uma espécie de programa-mapa para o seu setor de educação.

No currículo-mapa *um currículo* é tantas definições quanto formas capazes de construir. Além disso, não se preocupa com modos de ensinar para libertação dos sujeitos, com formas democráticas de avaliar ou com currículos legítimos. A não ser para problematizar tudo isso: esses modos, essas formas, esses conteúdos, o sujeito, a libertação, o que é considerado justo, democrático, legítimo e para mostrar que, no currículo-mapa, existem múltiplos caminhos a serem percorridos, nenhum deles isento de poder. (PARAÍSO, 2007, p. 5).

Inspirado nas concepções de Deleuze e Guattari (1995) um programa-mapa rompe com os modelos hierarquizados e ultrapassados e instaura a liberdade para compor novos traçados e conexões, portanto é rizomático, polissêmico, polifônico e polimorfo.

Essas características se apresentam no diálogo que pode ser estabelecido com a sociedade, na invenção coletiva de outras formas de construir e usufruir esse espaço cultural, ao ousar exercer diferenciados roteiros de visitaçao e criar métodos próprios de trabalho,

abrindo espaço para a subjetividade dos diversos signos culturais e das diferentes vozes sociais.

A educação museal, nesse contexto, é um desafio que consiste em mobilizar e mediar ações capazes de instigar os atores sociais a protagonizarem os processos e resultados de sua *práxis*, uma vez que o papel da educação é fazer pensar, é promover emancipação. E se o educador é um dos principais agentes desse processo, deveria ser um dos primeiros a emancipar-se.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Orgs.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo**. Documentos e Depoimentos. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM. 1995. 45 p.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34. 1995. v. 1.

FORTUNA, Carlos. **As cidades e as identidades: narrativas, patrimônios e memórias**. In: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_08.htm Acesso em 04 de Ago de 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. In: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos Acesso em 31 de Mar de 2006.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2000, 385p.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil**. ANPED. 2007.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **6ª Bienal do Mercosul**. Pedagógico. In: <http://www.bienalmercosul.art.br> Acesso em 02 de Jan de 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A poética e a política do currículo como representação**. http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp?f_id_artigo=329 Acesso em 15 de Set de 2007.

SPIELBAVER, Judith K. Texto Básico: Identidade. In: **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura da Presidência da República; Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural, n. 3. Outubro de 1990.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultural**. 2. ed. São Paulo: Fapesp; Iluminuras, 1999.

COMUNICAÇÃO

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ARTE CONTEMPORÂNEA GT - FORMAÇÃO CONTINUADA E MEDIAÇÃO CULTURAL

Maria da Penha Fonseca

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES

Esta comunicação é uma síntese da dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, cujo tema é Arte Contemporânea: Instalações Artísticas e suas contribuições para um processo educativo em Arte defendida em novembro de 2007. Tal pesquisa busca analisar como se configura o saber, fazer e refletir, desenvolvidos por um grupo de professores de Arte, que participam dos encontros de formação continuada por área, na Rede Municipal de Educação e Ensino de Vila Velha, a partir da inserção da arte contemporânea no processo educativo: as instalações artísticas como fonte para a produção e socialização do conhecimento artístico; das instalações como expressão artística e como proposta educativa que deve ser submetida a uma escolha e análise por parte do professor. Autores diversos: teóricos da Educação, da Arte-Educação, da Filosofia da Arte, da Linguagem Artística entre outros ajudaram a construir os conceitos e conhecimentos necessários à pesquisa. A realização de uma oficina-pedagógica para a contextualização da arte contemporânea, a visita à Exposição Babel, do artista carioca Cildo Meireles e a realização de um workshop no Museu Ferroviário Vale do Rio Doce durante a exposição foram os recursos metodológicos de coleta e análise de dados. Nas considerações finais optou-se pela exploração de uma abordagem discursiva, por meio do princípio estético-expressivo das instalações artísticas, com esta poderá contribuir para uma experiência de ensino-aprendizagem que possibilite o fazer, o apreciar e o refletir a produção social e cultural da arte por meio do sensível, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos. Concluiu-se que para que tal abordagem se concretize é fundamental que o professor esteja em estado de busca constante de pesquisa, de estudo e de produção reflexiva, de modo que possa garantir um conteúdo atualizado em relação à cultura e à educação para aqueles a quem ele educa.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professores; Arte Contemporânea; Instalação Artística.

COMUNICAÇÃO

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ARTE CONTEMPORÂNEA GT - FORMAÇÃO CONTINUADA E MEDIAÇÃO CULTURAL

Maria da Penha Fonseca

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES

A proposta desta pesquisa tem como foco a Arte Contemporânea: as Instalações Artísticas e suas contribuições para um processo educativo em Arte no Ensino Fundamental se justificando pela sua relevância nas dimensões da vivência pessoal, teórica / prática, por meio da valorização da experiência estética, do uso da arte contemporânea e seus recursos plásticos. A intenção não é simplesmente incluir a Arte contemporânea na Educação; mas por meio da formação continuada do professor, de uma proposta de estudo, de visitas a exposições e da experimentação de materiais com participação em workshop, levá-lo a repensar suas metodologias, seus conhecimentos prévios sobre a arte e sua prática educativa no ensino básico.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs – ARTE (MEC/SEF, 1998), o professor de Arte deve ter momentos de vivências de criação pessoal em arte que lhe propicie a assimilação de conhecimentos específicos, envolvendo a apreciação, a reflexão e o fazer artístico, considerando as vivências como produto cultural e histórico. Tais momentos enriquecem e acrescentam conhecimentos, procedimentos e habilidades na formação do professor de Arte, possibilitando-lhe melhor desempenho na realização da transposição didática nas situações de aprendizagem, evitando que esteja preso às chamadas atividades prontas.

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum dos alunos em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2005, p. 14).

A formação permanente do profissional de educação é necessária e, através de leituras, observamos em algumas pesquisas¹ realizadas que uma parcela de professores de Arte tem dificuldades em lidar com o ensino da Arte Contemporânea, devido à falta de formação inicial e permanente, ao tempo de serviço e/ou formação, falta de leitura, participações em seminários, congressos e outros. Cabe ao professor a tarefa de investir em sua formação, para que então seja capaz de desenvolver em seu aluno a competência de compreender e realizar a leitura da imagem visual, percebendo-a presente na história da humanidade desde as primeiras manifestações da pré-história. A Arte é um meio de entendermos o mundo ao redor e a relacionar-se com o mesmo.

O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber. Esse processo de conhecimento pressupõe o desenvolvimento de capacidades de abstração da mente, tais como identificar, selecionar, classificar, analisar, sintetizar e generalizar. Tais atividades são ativadas por uma necessidade intelectual existente na própria organização humana (BUORO, 1996 p. 20).

¹ Nardin e Ferraro (*apud* Ferreira, 2004), Teixeira (2000) e sobre as discussões: Docência, artista: arte, gênero e ético-estética docente realizada no GT de Formação do Professor na 28ª ANPEd, em Caxambu, MG

A partir do pressuposto, que o homem está inserido na história de sua época e que manifesta por meio da arte sua maneira de ver, perceber e sentir o mundo deixando suas marcas impressas e/ou presentes na sua produção artística optou-se em observar e investigar como a Arte Contemporânea está presente no processo educativo, direcionando o foco da pesquisa para as instalações artísticas. Como elas configuram-se como linguagens no âmbito educacional para professores do Ensino Fundamental e, como tal, quais são as possibilidades de leitura utilizadas.

Para propor uma proposta, o professor precisa compreendê-la em seus objetivos, conteúdo e processos de desenvolvimento e avaliação. Ela precisa, ainda, ser adequada aos alunos, a fim de que não se transforme num exercício mecânico desprovido de sentido (FERREIRA, 2004, p. 32).

Fica-nos claro que, para se tornar significativa, tanto para o professor quanto para os alunos, uma proposta pedagógica ao ser elaborada ou apropriada deve ser construída, reconstruída ou resignificada e adequada à realidade na qual será desenvolvida.

Segundo Buoro (2002) é preciso que o professor tenha acesso a modelos variados para a experimentação, pois só com um repertório elaborado com base em experimentações e vivências será possível avaliar de fato as diferentes metodologias e então escolher aquela que responda aos parâmetros da realidade na qual está inserida. Ressaltamos que nesse acesso a modelos variados, incluem-se visitas a espaços artísticos, tais como: galerias; museus; ateliês; espetáculos de dança; música; teatro e cinemas, a fim de ampliar o seu olhar sobre diferentes estilos e linguagens.

Pensando em contribuir com a quebra desses paradigmas clássicos, que porventura ainda insistam em embaçar os olhares, lançamos nessa pesquisa, junto a um grupo de professores, a intervenção como nosso maior propósito. Como o professor percebe as instalações artísticas? Como realiza as leituras de obras de arte? Quais relações se estabelecem entre os conhecimentos que aí se encontram e suas práticas docentes?

O encontro de Formação Continuada junto ao grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Educação e Ensino de Vila Velha/ES estruturou-se em cinco momentos:

- A aplicação de questionário para coleta de dados, a fim de conhecer o grupo e o relacionamento desses com a Arte Contemporânea;
- A realização de uma Oficina-pedagógica, objetivando o resgate de conhecimentos específicos da arte, realizando um paralelo por meio de uma leitura comparativa da Arte Clássica, Arte Moderna e Arte Contemporânea;
- A visita à Exposição Babel, no Museu Ferroviário, a fim de propiciar a apreciação e reflexão sobre a obra artística contemporânea;
- A participação em Workshop, possibilitando aos participantes a experiência estética e vivência na produção plástica numa proposta de Arte Contemporânea;
- O relato de experiência, desenvolvidos em sala de aula após a experiência estética e vivência proposta na pesquisa.

Partindo do pressuposto de que no Ensino da Arte é imprescindível dar aos alunos as possibilidades de trabalhar com as linguagens contemporâneas da Arte, observamos nas respostas de alguns professores sinais de que não trabalham a Arte Contemporânea em seus planejamentos por não a compreenderem, por necessitarem de formação e informações

específicas, momentos de experiência e de vivência com as diferentes expressões que a integram.

Para a elaboração da Oficina Pedagógica sobre Arte Contemporânea: Instalação Artística; buscamos nos autores que já vínhamos estudando e em outros, referenciais que nos servissem de suporte teórico, resgatando os conceitos de arte clássica, moderna e contemporânea e as diferentes características estéticas presentes em cada uma delas, sem perder de vista as respostas dadas pelos professores no questionário e as sugestões deixadas ao final do mesmo.

A oficina-pedagógica foi dividida em dois momentos, tendo inicialmente como referencial a imagem da obra artística, o que em nosso entender nos possibilita traçar um percurso da arte clássica com a obra *Homem rolando fumo*, de Almeida Júnior a contemporânea a obra *Sala dos espelhos*, de Ken Lum, a fim de resgatarmos alguns conceitos, assim como contextualizarmos as linguagens contemporâneas para trabalharmos com as Instalações.

A Exposição Babel foi realizada no Museu Vale no período de 29/06 a 17/09/2007, oportunizou o contato direto com as obras, a apreciação, reflexão e experimentação do fazer artístico tendo como referência as Instalações Artísticas, expressão contemporânea em questão.

Selecionamos quatro obras expostas em *Babel* e propomos aos professores um roteiro de leitura: *O que o texto mostra? E o que mostra para formar sentido?*

Malhas da Liberdade (1977) exposta na sala especial do Museu Vale, composta por ferro e vidro, tendo a estrutura de ferro uma dimensão de 120 x 120cm e a folha de vidro a dimensão de 40 x 100cm, Coleção do artista (anexo 1).

O que o texto mostra: Ao se depararem diante da obra *Malhas da Liberdade*, as professoras ficaram a observar e descrever detalhes da estrutura de ferro pendurada por um fio de cabo de aço e transpassada pela folha de vidro. Em uma das laterais a obra exposta encontra-se uma estrutura fixada a parede demonstrando o processo de criação pensado na construção da obra. É uma composição que obedece a uma lei de unidade elementar, com um segmento de retas que se cruzam. Repetido muitas vezes, forma-se uma estrutura metálica que cresce de forma arbitrária no espaço.

O que mostra para formar sentido:

“Ao pendurá-la verticalmente a grade e atravessá-la com a folha de vidro, o artista demonstra que apesar do material utilizado ser resistente, é também flexível, permeável” (Professora A).

“Eu acho que essa obra foi concebida no período da ditadura militar, inclusive o título *Malhas da Liberdade* tem tudo a ver com a época” (Professora B).

“Eu olho para essa grade pendurada e me lembro dos dias de hoje, onde nos trancamos dentro de grades para nos protegermos da violência e da insegurança. Estamos presos em nossos próprios lares” (Professora C).

“Vejo que apesar das malhas de grade podemos transpassá-las, rompê-las, ultrapassá-las, atravessá-las. Não estamos verdadeiramente presos, ou amarrados, é preciso buscar a

liberdade, e isso vai depender de cada um, qualquer que seja sua forma de prisão” (Professora D).

“Essa obra me chama a atenção por sua construção, pelo diálogo a que ela propõe, indiferente a sua contextualização histórica, ou seja, relativa ao período em que foi produzida, mas, também podemos perceber questões de nosso cotidiano, como as grades em nossas casas, carros fechados e o medo de andar nas ruas” (Professora E).

De acordo com Oliveira (2004), a leitura do texto imagético se dá na relação construída entre a obra e o leitor, é preciso perceber o que está sendo convocado, observar e construir um diálogo com a obra. Se colocar diante da obra artística e deixar-se conduzir pelo diálogo que a própria obra propõe, deixando o olhar perceber os detalhes que estão postos diante de nossos olhos. Portanto, as professoras dialogaram com a principal questão presente no próprio título que nos diz *Malhas da Liberdade*, a liberdade. Independente do contexto seja o da época em que foi produzida ou dos dias de hoje, a obra nos fala de liberdade, do que está fora e do que está dentro, desafia-nos a ultrapassar as malhas para conquistarmos a liberdade. O vidro pendurado de uma forma irregular nos mostra a instabilidade de uma situação, que pode ser modificada, é como se fosse algo frágil, que estivesse quase caindo, seguro apenas por alguns pontos. Observamos que as professoras se deixaram conduzir pela obra, percebendo cada detalhe posto, fazendo um percurso visual por toda a obra, considerando todas as marcas encontradas nela.

Torre de Babel (2001-2006) Instalação com estrutura metálica, rádios. Altura 500cm X 200cm de diâmetro. Pertencente à Coleção do artista. Ainda do lado de fora do Galpão, espaço onde estão expostas as obras principais e maiores da exposição, a monitora do Museu motivou a visita comentando a origem do título da obra a ser apreciada: *Torre de Babel*. Perguntou aos professores se conheciam a história da Torre de Babel. Uma professora respondeu que se tratava de um episódio bíblico, em que um povo construiu uma torre para chegar aos céus. A monitora então complementou o comentário explicando a todos a origem da Torre de Babel. O título e a formalização dessa obra é uma remissão ao episódio bíblico da Torre de Babel (Gênesis, XI, 1-9). Após a explicação, convidou os professores a entrarem na exposição, o que foi um impacto devido à penumbra do espaço, mas logo os professores identificaram, ainda que de modo impreciso, os diferentes ruídos baixos e contínuos e o contorno de uma alta estrutura cônica, com muitas e pequenas fontes de luz (anexo 2).

O que o texto mostra: O grupo foi chegando vagarosamente junto à estrutura, como que atraídos pelo volume disposto no centro da sala, começando a circular em torno dela e perceber, então, a enorme torre – com mais de dois metros de diâmetro e cinco metros de altura – feita da sobreposição de rádios de diferentes modelos e de época variadas, indo dos modelos tão antigos, daqueles funcionando com válvulas, aos modelos mais modernos, como as caixinhas de som de computadores. Todos estão ligados, o que fica evidente devido à origem dos pontos luminosos. De longe ouvimos apenas um confuso chiado, mas ao nos aproximarmos, percebemos as músicas, as notícias e os programas radiofônicos que, emitidos de estações diferentes, formam o todo da obra. A obra *Torre de Babel* não se restringe a uma materialidade plástica, mas também utiliza a materialidade sonora, o que é uma das características das Instalações.

Dentro desse espaço torna-se difícil registrar os comentários dos professores devido aos sons emitidos pelos rádios, mas observamos que as reações foram de aproximação e/ou de distanciamento.

O que o texto mostra para formar sentido:

Percebemos a presença da diversidade nos meios de comunicação, mesmo antes que se possa identificá-la visualmente, assim que se entra na penumbra da sala, os variados sons chegam a nós em sua variação, num primeiro momento não conseguimos identificá-los, porém estão ali.

Uma professora comentou que foi como se ela estivesse em meio a uma multidão, em que todos falam ao mesmo tempo e não conseguem chegar a um acordo. Sentiu-se incomodada e não conseguiu ficar na sala por muito tempo.

Um grupo preferiu se aproximar e procurar identificar as diversas informações que estavam sendo postas. A seguir, citamos alguns comentários realizados pelos professores:

“É como tentar decifrar as mensagens aqui presentes”.

“Em Babel somos convidados a uma experiência a ser vivida em tempo real, a partir da diversidade sonora produzida em conjunto. Não se pode perceber o todo se não percebermos as partes e vice-versa”.

“O que nos aproxima da Torre de Babel é exatamente o fato de sua formação; primeiro interagimos com a obra por meio da audição, para somente depois interagirmos com o olhar, porém não descartarmos a audição”.

A percepção dos professores em relação aos sentidos da audição e da visão, necessários para a interação com a obra, é confirmada como uma das propostas presentes na obra Babel.

A percepção do elemento sonoro do trabalho mesmo antes que se possa discerni-lo visualmente confirma, por fim, o interesse de Cildo Meireles em investigar a natureza e as características do espaço valendo-se de mais de um sentido, requerendo, do visitante, a disposição de explorar Babel com o próprio corpo e de despender com ele um tempo incerto. (BABEL, 2006, p. 23).

Para formar sentido, a obra nos mostra a diversidade ali presente, ao observar-se a torre e ver em sua composição os menores recursos tecnológicos presentes nos rádios mais antigos, aos excessos de recursos dos modelos mais modernos, pode-se relacioná-la com o alto índice de desigualdade entre as nações, entre os povos. Assim como a possibilidade de se comunicar com o que está mais próximo ou mais distante, de narrar, de reivindicar, o direito de ser escutada, reconhecida e representada.

Os aparelhos de rádio em Babel produzem conjuntamente um chiado vindo de todos os aparelhos, sugerindo a grande quantidade de informação transmitida pelos diversos rádios presentes. No mundo contemporâneo as informações chegam-nos não somente via rádios, mas também pela televisão, pela rede mundial de computadores, uma sobreposição de informações. A manipulação dos meios de comunicação acaba confundindo-se com a quantidade de conteúdos, tornando muitas vezes o ouvinte vazio de significados realmente discerníveis.

A enunciação de pontos de vista diversos e o controle ou a diluição daquilo que é singular são, portanto, fenômenos que coexistem fisicamente em Babel e que podem ser tomados como metáforas da interação intrincada entre nações distintas, em que diferenças são produzidas por cada uma delas em meio à desigualdade do poder de estabelecê-las diante dos demais agrupamentos. (BABEL, 2006, p. 31).

Babel é uma instalação e, portanto, provoca o sujeito a interagir com/e numa instalação, assumindo um papel, sem, entretanto, abandonar o seu “eu”, ora se aproximando da obra para perceber os sons e/ou visualizar detalhes, ora se distanciando para possibilitar a visão do todo.

Glover Trotter (1991) Instalação – malhas de aço, bolas de vários tamanhos – com dimensão: 5,20 x 4,20cm. Coleção CACI – Centro de Arte Contemporânea de Inhotim.

O que o texto mostra: Glover Trotter está exposta rente ao chão, a obra é composta por uma placa de madeira, com dimensão de 5,20 x 4,20cm, com esferas distribuídas por toda a superfície. As diferenças podem ser percebidas em toda a obra a partir da variedade de tamanhos, com esferas que variam entre muito pequenas até esferas grandes (bolas de jogos de vôlei ou basquete), assim como de sua materialidade que varia entre o metal, o plástico, a borracha e o couro (anexo 3).

Todo o espaço é coberto por uma malha de aço inoxidável que parece proteger, separar ou até mesmo sustentar as várias bolas separadas, cada uma ocupando o espaço pré-estabelecido pelo artista. A obra é colocada em plano baixo, o que possibilita ao espectador uma vista aérea. O observador é provocado / convidado a se agachar para observá-la de sob outra perspectiva.

O grupo relacionou a obra Glover Trotter como uma continuidade da reflexão provocada em *Babel*, enquanto na sala anterior, em *Babel* tínhamos a diversidade representada na verticalidade, aqui essa mesma diversidade é posta na horizontalidade. Todas as esferas estão num mesmo plano, independente de forma, cor, peso, tamanho ou material. Todas estão interligadas, porém ao mesmo tempo impedidas de se tocarem devido à malha de aço que as cobre.

“A iluminação do ambiente, refletida sobre a obra que contém relevos, provoca nela um conjunto de luz e sombra, que pode ser comparado à superfície lunar, fria e árida” (Comentário da professora B).

“Em vez de relacionarmos a obra com a superfície lunar, com sua frieza e falta de vida, pode ser comparada aos diferentes relevos do planeta Terra” (Comentário da professora D).

O que mostra para formar sentido: é uma obra ambivalente, enquanto relacionamos as marcas de semelhanças encontradas em cada uma das esferas, temos presente a sua diversidade e podemos associar às diversidades culturais, sociais, políticas, históricas, existentes entre os agrupamentos humanos.

Uma professora comentou que, para ela, a malha que encobre as esferas lembra o apagamento das culturas, das diferenças sob o poder hegemônico de algumas nações distintas. E o que nos serve de alerta é que apesar da teia cobrir as esferas, ela também nos deixa à mostra por meio de sua trama ou de seus pontos largos.

Cildo Meireles realmente nos propõe por meio de suas obras questões políticas e sociais, por exemplo, ao buscarmos a origem dessa obra, vimos que ela foi concebida para as comemorações dos quinhentos anos da colonização europeia das Américas para a Exposição no MAM – Museu de Arte Moderna de Nova York, 1992. E que tinha ironicamente o subtítulo *Admiráveis Mundos Novos*.

[...] Cildo Meireles não dissocia, portanto, o conhecimento físico do espaço – buscado por procedimentos construtivos diversos – da cognição do espaço político, ao qual alude sempre por metáforas. Assume, como método intuitivo e também racional, não distinguir entre os objetos e ambientes que cria e a vontade de discutir a diferença entre povos. Método que implica a sobreposição e o entrechoque de significados, espelhando o contato conflituoso entre os vários tempos que os modos contemporâneos de organização e de articulação dos espaços promovem. (BABEL, 2006, p. 49).

Conforme se ia entrando na exposição, podíamos observar nos comentários de alguns professores que eles iam soltando as amarras, iam se desatando de algumas resistências sinalizadas anteriormente em relação à Arte Contemporânea, deixando-se envolver pelo texto que estava posto nas obras.

Marulhos (1997) Instalação – madeira, livros, trilha sonora. Dimensões variáveis. Coleção MAM

O que o texto mostra: Marulho é uma Instalação que apresenta recursos visuais e sonoros e como em obras anteriores, discute a existência do espaço físico e político. Devido ao seu tamanho, que varia de tamanho conforme o espaço em que é exposta convida o espectador a percorrê-la com o corpo todo, não apenas com o olhar. A sala é praticamente toda ocupada com a obra, temos três degraus de madeira que ocupam toda a largura da sala e dão acesso a uma plataforma que possui a mesma extensão lateral da escada e uma altura de aproximadamente um metro. Da plataforma sai uma passarela que nos lembra um píer que é interrompido abruptamente ao centro da sala. No chão, a partir da plataforma, ladeando a passarela e indo de encontro às paredes laterais temos distribuído muitos livros, abertos em páginas com imagens impressas de diferentes mares e oceanos. Os tons azulados das imagens impressas são percebidos como fotografias de mares e oceanos e as ondulações do livro aparentam o movimento das águas. Como recurso sonoro, temos caixas de som distribuídas ao alto da sala emitindo o som da palavra água, sendo falada em oitenta idiomas, num recurso de sobreposição, provocando um vai e vem na percepção sonora. A passarela que avança adentro, essas imagens assemelham-se a um píer como os existentes em cais de cidades litorâneas. A lembrança de mares e oceanos é reforçada pelo som ouvido, semelhante ao murmúrio das ondas do mar.

O que mostra para formar sentido:

“Marulho não nos remete apenas ao passado, mas também ao contemporâneo, onde as noções de pertencimento são sujeitas a reformulações periódicas ou parciais” (Comentário da professora F).

“*Marulho* nos remete ao passado e resgata nossas origens, pois nosso povo em sua maioria é formado pela miscigenação das diferentes raças vindas dos continentes” (Comentário da professora E).

“Apesar de *Marulho* tratar das águas que ligam os territórios terrestres, que servem para a comercialização, negociações, etc. não podemos deixar de relacioná-la também com a importância da água em nossa vida. Da necessidade de sua preservação para a existência humana sobre a terra” (Comentário da professora G).

Conforme comentamos na análise realizada pelos professores na obra anterior, também percebemos em *Marulho*, como o texto escrito pelo artista contemporâneo envolve o sujeito (o apreciador), integra-o, torna-o participante. O sujeito, aqui professoras, não é apenas um

destinatário passivo, pois ele vive com todo o seu corpo a elaboração de sentido, ele também é enunciatário pela sua atuação. A obra se completa quando cada um desses sujeitos caminha sobre a passarela que avança sobre esse mar e/ou oceano.

Marulho nos mostra para formar sentido que os mesmos mares e oceanos que separam os continentes e os territórios terrestres também servem para uni-los. Novamente, o artista trabalha a questão do espaço físico e político. Os mares e oceanos são espaços de trocas e de negociação. Por meio deles se realizaram a expansão da humanidade nos diferentes continentes, promovendo a identidade cultural de muitas nações.

Babel e *Marulho* nos provocam a observar a extensão e a densidade dos espaços e das permutas culturais, assim como, nos aponta as dificuldades de compreensão entre os diferentes povos.

Consideramos que a visita à Exposição *Babel*, de Cildo Meireles, foi um presente para a formação desse grupo de professores de Arte – incluo-me nesse grupo – pois as leituras realizadas, os nós desatados em relação à resistência à Arte Contemporânea foram muito visíveis a cada obra visitada. Podia-se perceber a mudança de posicionamento por parte de alguns professores ocorrida no percurso do questionário até aqui.

Após a visitação à exposição realizamos o *workshop* com os professores presentes na sala de Oficinas Artísticas do Museu, juntamente com a equipe de monitores que acompanharam a visitação do grupo. A proposta desenvolvida é a mesma realizada com alunos das redes municipais e estaduais de ensino que visitam a exposição.

Segundo a Arte Educadora, o Projeto Caixapresença é uma proposta em Arte Educação do Museu que objetiva essencialmente oportunizar a interação e a participação efetiva dos visitantes – fruidores da Exposição *BABEL* – Cildo Meireles com a articulação de alguns dos complexos conceitos que permeiam seus trabalhos, obras que dialogam não apenas com as questões sociais específicas do Brasil, mas também com problemas gerais da estética e do objeto artístico.

O conjunto de obras do artista Cildo Meireles, que se apresenta na Exposição *Babel*, aponta para as particularidades de toda a sua produção; nelas estão presentes as relações de escalas, territórios, limites, coexistências e diversidade e ao mesmo tempo se coloca como um desafio para o fruidor. Em um misto de espanto e sedução sua obra, é antes de tudo, geradora de idéias. Cildo confirma isto quando diz “Minha obra aspira à condição de densidade, grande simplicidade, objetividade, abertura de linguagem e interação²”.

É nesse processo de Arte – interação que este projeto objetiva aproximar professores do ensino fundamental, crianças e adolescentes da Arte Contemporânea. O ensino da Arte realizado através das obras no original, apresentadas nas Galerias e Museus, torna a educação uma experiência única, o impacto sensorial e o estímulo à percepção propiciam uma leitura rica e significativa.

A produção artística é a construção individual de um objeto, guardando sinais e segredos muito particulares de cada participante, que depois farão parte de um todo / objeto – coletivo.

² Gerardo Mosquera conversa com Cildo Meireles. Em Paulo Herkenhoff, 1999, p. 28.

No Workshop, as professoras foram orientadas para a proposta de vivência e experimentação estética, em que cada uma estaria deixando suas próprias marcas e/ou impressões sobre a exposição *Babel* em uma caixa transparente, com formas e tamanhos variados, e um cartão para escrever um desejo (anexo 5).

Observamos no grupo duas atitudes, algumas professoras, assim que receberam o material, iniciaram a proposta; e outras, num primeiro momento, se entreolharam, pegaram os materiais, observaram, aguardaram, para só depois começarem a escrever. Aqui, assim como na sala de aula, o processo criativo e o tempo de cada um precisam ser respeitados, principalmente pelo fato de ter que escrever ou expor um desejo. Após escreverem seus segredos, dobrá-los e guardá-los dentro da caixa transparente, cada uma deverá deixar marcas pessoais nas caixas, seja na parte interna ou externa, com desenhos ou palavras utilizando uma caneta de retro projetor. Entre as palavras escritas pelas professoras, podemos citar algumas: prazer, educação, amor, felicidade, conhecimento, dignidade, respeito, liberdade, expressão, aprendizagem, aprender mais, arriscar, desejar e sabedoria. Após a conclusão da proposta, as professoras deixaram suas produções junto às demais já existentes em determinada área da sala (anexo 6).

O fato de separar-se da sua produção foi difícil para algumas professoras e uma delas não conseguiu fechar a caixa, preferindo deixá-la aberta.

Durante nossa docência, temos observado atitudes semelhantes às das professoras em muitos alunos ao produzirem um objeto, essa relação de apego ao que é produzido, assim como o medo em expor o seu trabalho ou a si mesmo via sua produção. É o se colocar no lugar do outro, já que ali muitas estavam vivenciando um momento ímpar em sua formação, eram professoras e alunas ao mesmo tempo. Observamos que é exatamente esse sabor de ser aprendiz e pesquisador, sem medos e sem amarras que precisa ser despertado em muitos profissionais da educação.

Após a realização do *Workshop*, os professores receberam do Museu uma pasta contendo: o Catálogo Babel Cildo Meireles, Museu Vale do Rio Doce, o Projeto Caixapresença (proposta em Arte Educação do Museu Vale, da qual participaram) e o folder da exposição.

Ao término desse momento foi realizada uma avaliação da oficina-pedagógica, da visitação e do *workshop*. em que as professoras demonstraram muita satisfação por terem participado, dizendo que as informações e conhecimentos adquiridos contribuiriam em muito para os seus trabalhos em sala de aula.

Para um momento posterior, solicitamos aos professores que nos encaminhassem relatos dessa experiência vivenciada com a Arte Contemporânea e sua aplicação em sala de aula, a fim de inseri-los nessa pesquisa, porém somente uma professora respondeu à solicitação feita. Vale ressaltar que buscamos contato com vários deles por telefone e por e-mail, reforçando a necessidade desse momento para a conclusão dessa pesquisa.

O relato foi de um projeto que envolveu alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha que teve como objetivo de instigar a observação das formas, criando registros gráficos das diferentes esferas que encontramos no mundo que nos cerca buscou-se contemplar o conceito da forma geométrica ESFERA, suas similaridades e suas diferenças.

A professora relatou para os alunos a experiência vivenciada pelo grupo de professores na Exposição Babel e levou para a sala de aula uma sacola de tecido contendo diferentes esferas de tamanhos, pesos, texturas e materiais diferentes. Perguntou aos alunos se gostariam de saber o que estava ali dentro, então propôs que fechassem os olhos, solicitando que um por um tocassem as formas envoltas pelo tecido e procurassem perceber o que ali estava guardado, cada detalhe: tamanho, materialidade, textura e temperatura.

A produção artística se deu por meio de pinturas, confecção de bolas com diferentes tamanhos, pesos e texturas e uma mesa com um espelho apoiado sobre ela, porém entre o espelho e quem se olha, há a existência das esferas cobertas em papel laminado e essas podem ser ou não percebidas, dependendo de quem olha. Tal produção foi exposta no Centro de Formação da Prefeitura Municipal de Vila Velha para apreciação pública. Na execução da proposta realizada pela professora com seus alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, portanto, o que perceberam da obra original, de Cildo Meireles foi por meio de reproduções em fotografias e os comentários realizados pela professora. Consideramos que tais fatores limitaram as possibilidades de leitura desses alunos, primeiramente ao verem a obra por meio de uma reprodução fotográfica, principalmente se tratando de Arte Contemporânea, que propõe a interação do espectador com o objeto artístico. Sem contarmos com os elementos plásticos presentes na obra, tais como: proporção; planos; pontos de vista; tamanho; cor, entre outros.

Segundo que, com esse primeiro obstáculo, estão inseridas na reprodução da obra as marcas perceptivas da professora, aqui apresentadas por meio do relato realizado aos alunos sobre sua experiência e vivência na visitação à exposição.

Enfatizamos que trabalhar com um projeto é transformar uma atitude isolada da sala de aula, criando situações de aprendizagem através de atividades que despertem o interesse e a participação dos alunos. Não há métodos bons ou ruins quando trabalhamos com projeto, muito menos receita pronta, pois esse modo de trabalhar possui uma dinâmica própria que poderá ser afetada e transformada conforme a realidade do grupo que participa.

Percebemos na proposta desenvolvida pela professora que ela apropriou-se do conhecimento adquirido durante a visitação à exposição (apreciação, leitura e produção) e converteu em competências simbólicas, com o objetivo de levar o seu aluno a ampliar seu modo de sentir, de perceber, de pensar, de imaginar, de expressar e de produzir uma instalação artística. A proposta foi desenvolvida buscando relacionar a produção plástica com outras áreas de conhecimento. .

Martins (1998) conceitua o desvelar / ampliar como fio condutor da ação possível do educador e do artista, na busca de sua própria poética, seja pedagógica, seja estética, abrindo horizontes de possibilidades e potencialidades para a realização de uma proposta.

Resgatamos, também, Teixeira (2000), repensando modos já propostos por outros, transformando-os dentro de sua realidade, levando o aluno a pensar, a criar, a se expressar, conhecer e a questionar o objeto artístico.

Concluimos que a Arte Contemporânea: instalações artísticas possibilitam uma troca de experiência entre a razão e a sensibilidade, que resultam em várias contribuições para o processo educativo. Possibilitando ao aluno o desenvolvimento de um olhar mais crítico, capaz de perceber o mundo ao redor, identificar valores culturais, sociais, estéticos,

econômicos, políticos presentes nas obras artísticas, tornando-o sensível às questões pertinentes à nossa época e capaz de se expressar por meio de uma das linguagens artísticas, seja ela visual, musical, cênica, ou dança, conforme o que nos propõe Barbosa (1998).

A obra artística contemporânea pode romper também com distâncias entre passado e presente, como observamos na análise da Instalação *Malhas da Liberdade*, de Cildo Meireles. Sendo assim, passado e presente, semelhanças e diferenças são noções que a experiência com a Arte Contemporânea remetem a contribuições para o processo educativo como um todo. Portanto, a Arte Contemporânea pode ser uma ponte que auxilie o professor a conduzir o aluno do concreto ao abstrato. As instalações artísticas tratam de tais conceitos através de relações estabelecidas entre sujeitos, destacando em sua produção as formas de viver com / por / através de objetos na produção artística, gerando efeitos de sentido de verossimilhança ou de iconicidade, apropriando-se do já construído e tornando-se real.

Sendo assim, compreende-se que na Arte Contemporânea novos suportes são propostos, a obra coloca-se no próprio mundo, fica cara-a-cara com o destinatário (o observador/espectador), que ao interagir constrói uma extensão de seu próprio corpo e de uma infinidade de possibilidades no seu ser e estar, aqui e agora.

Nessa perspectiva, a obra só é terminada com a interação do sujeito, que se torna também partícipe da produção da obra. As salas que antes eram apenas expositivas tornam-se ambientes ou espaços artísticos, onde o espectador interage com a obra como quem entra num projeto de construção inacabado, porém à espera do acabamento.

Como exemplo podemos citar a instalação *Marulhos*, de Cildo Meireles analisada anteriormente, que provoca o espectador, que está à sua espera num estado de clamor e de investigação. Ela se completa com a entrada do espectador no espaço do pír. E após a sua saída, retorna ao estado de incompletude e de espera de um outro vir a ser. Segundo Oliveira (2002) é nesse instante em que o espectador passa a ser parte inerente ao texto, que se assegura a sua pertinência semiótica.

E nessa pesquisa a experiência estética na Arte Contemporânea foi ampliada na visitação à Exposição Babel, do artista carioca Cildo Meireles, realizada no Museu Vale, possibilitando, inclusive, todo o processo proposto inicialmente.

Segundo Iavelberg (2003), todo professor deve conquistar autonomia progressivamente a fim de sentir-se capaz de buscar o aprimoramento de seus conhecimentos e pesquisar por si mesmo e com seus pares.

Acredita-se que durante a realização dessa pesquisa conseguimos aprimorar o conhecimento, tanto pessoal quanto o do grupo envolvido, ampliar o espaç o de vivência e experiência artística por meio da realização da oficina-pedagógica, da visitação   exposição *Babel* e do *workshop*.

Acreditamos que esses momentos de visitação a espaç os culturais e artísticos, assim como a vivência estética, são extremamente necessários para a formação do professor de Arte. E é exatamente o que está faltando a muitos professores: a vivência, a contemplação, o ver, o sentir, se colocar diante da obra artística, se permitir   construção de um diálogo com a obra.

Fica-nos o questionamento: Será que nos faltam oportunidades? Materiais? Condições de fazer ou de não querer fazer? É preciso sair do comodismo. Quem quer, faz acontecer.

Barbosa (1998) destaca cinco itens fundamentais que podem contribuir para um melhor desempenho do professor de Arte em qualquer momento de sua vida profissional:

- Atitude: é preciso consciência para mudança de atitude. Os professores precisam ser curiosos, querer aprender, saber como aprender, valorizar novas experiências e idéias, desenvolver conceitos, ser capaz de pensar e de agir.
- Debate: professores de Arte precisam engajar-se no debate sobre assuntos de estética, projetos e meio ambiente.
- Documentação e divulgação: Os professores de Arte precisam escrever sobre seus projetos, documentá-los e divulgar os resultados. “*Somos capazes de refletir sobre nossa experiência, de aprender a partir dela e de compartilhá-la com os outros, de forma que venham a aprender também*” (BARBOSA, 1998, p. 134).
- Formação de professores: torna-se necessário gerar e desenvolver experiências adequadas, cursos e matérias que ajudem os professores a lidar com questões pertinentes ao nosso século.
- Colaboração interpessoal na educação: deve-se estar preparado para pedir ajuda e apoio para enriquecer e ampliar o que os professores podem realmente proporcionar, buscando professores de outras áreas de conhecimento, outros profissionais e instituições integrantes da comunidade.

Esperamos, assim, ter contribuído para a inserção das instalações artísticas em sala de aula como uma possibilidade de desenvolvimento do olhar sensível, crítico e estético do apreciador com relação ao texto presente na obra.

Pensamos que, por meio dessas ações, conseguir-se-á propor a inserção das instalações artísticas em sala de aula como uma possibilidade de desenvolvimento do olhar sensível, crítico e estético do apreciador em relação ao texto presente na obra e às demais questões temáticas pertinentes ao nosso século.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da Arte. Anos 80 e novos anos**. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Iochpe, 1991.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C / Arte, 1998.
- _____. (org) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOLETIM NOTÍCIAS. Instituto Arte na Escola, Ano II, nº 17, Nov. 2005.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – ARTE**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ / Cortez, 2002.

- CANTON, Kátia. **Os Sentidos da Arte Contemporânea**. In SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS MUSEU VALE DO RIO DOCE, 2007, Vitória, **Anais ... Vitória / ES**. 2007. p. 23.
- CARVALHO, Janete Magalhães. et al. **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.
- COELHO, Teixeira. **Moderno Pós Moderno**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2001.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).
- ECO, Humberto, **A Definição da Arte**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda. 1972
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FAVARETTO, Celso Fernando, **A Invenção de Hélio Oiticica**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, Sueli (org) **O Ensino das Artes – Construindo Caminhos**. 3. ed. Campinas. SP: Papyrus Editora. 2004.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira, **Noemia Varela e a arte**. Belo Horizonte: C/Arte. 2001.
- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Editora Cortez. 2005.
- INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. **Projeto ARTE BR**. São Paulo. 2003.
- ITAÚ CULTURAL - CD-ROM: **Modernismo passo a passo**. Ano: 2002
- JAMESON, Fredric, **Pós-Modernidade e sociedade de consumo**. *Novos Estudos*. 1995. No. 12/jun.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina – 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NARDIN, Heliana Ometto & FERRARO, Mara Rosângela. **Artes Visuais na Contemporaneidade: marcando presença na escola**. In: FERREIRA, Sueli (org) **O Ensino das Artes – Construindo Caminhos**. 3. ed. Campinas. SP: Papyrus Editora. 2004. p. 181-223.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **Espaços-tempos (pós) modernos ou, na moda, os modos**. In GUINSBURG, J. **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, Col. Stylus, 2004.
- _____. **A Interação na arte contemporânea**. *Revista Galáxia*. Nº 4, São Paulo, 2002.
- _____. (org) **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- _____. **Vitrinas: acidentes estéticos na cotidianidade**. São Paulo: Educ, 1997.
- _____. **Pós-modernidade, uma escapatória da modernidade**. São Paulo: PUC: COS, 2004.
- PEDROSA, Mario. **ARTE / Forma e Personalidade**. São Paulo: Kairós, 1979.
- PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar**. Porto Alegre: Mediação. 1999.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte**, p. 113-114. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS MUSEU VALE DO RIO DOCE: Arte no Pensamento. **Anais ...** Vitória: Museu Vale do Rio Doce, 2006.

SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS MUSEU VALE DO RIO DOCE: Sentidos e arte contemporânea. **Anais ...** Vitória: Museu Vale do Rio Doce 2007.

REBOUCAS, Moema Martins, **O discurso modernista da pintura**. Lorena: CCTA, 2003.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

SALOMÃO, Waly, **Hélio Oiticica: Qual é o Parangolé? E outros escritos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Isabela Carneiro. **A experiência estética ampliada em Lygia Clark e Helio Oiticica: uma proposta pedagógica em arte educação**. Dissertação (Mestrado em História da Arte). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Guia para normalização de referências: NBR 6023:2003**. 7. ed. - Vitória: A Biblioteca, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Guia para normalização de referências: NBR 6023:2003**. 3. ed. - Vitória: A Biblioteca, 2005.

ZANINI, Walter (Org). **História geral da arte no Brasil**. Apresentação Walther Moreira Salles. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles: Fundação Djalma Guimarães, 1983. 2 v. Disponível em: < <http://www.itaucultural.org.br/enciclopédia/artesvisuais>>. Acesso em: 3 dez. 2005.

ANEXO



Anexo 1: Malhas da Liberdade, de Cildo Meireles
Fonte: Foto pelo autor



Anexo 2: Torre de Babel, de Cildo Meireles.
Fonte: Foto pelo autor



Anexo 3: Glover Trotter, de Cildo Meireles
Fonte: Foto pelo autor



Anexo 4: Marulhos, de Cildo Meireles
Fonte: Foto pelo autor



Anexo 5: Professoras no Workshop – Museu Vale
Fonte: Foto pelo autor



Anexo 6: Produção plástica realizadas no Workshop
Fonte: Foto pelo autor

INFRA-ESTRUTURA: data-show

COMUNICAÇÃO
ARTE E CULTURA LÚDICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
GT: FORMAÇÃO CONTINUADA E MEDIAÇÃO CULTURAL

Roberto Sanches Rabêllo
Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Este artigo reflete sobre a contribuição da arte e da ludicidade na formação continuada do professor, diante da crise da modernidade e do estresse causado pela atividade docente em condições adversas. Parte de algumas noções sobre a crise mais geral da sociedade durante a modernidade e da influência do racionalismo em todas as áreas do saber; enfatiza depois a questão do desencanto do professor com a profissão; e finalmente, reflete sobre as dimensões lúdica e estética na formação continuada do docente, tomando como referência o jogo, a arte e a festa.

PALAVRAS-CHAVE: arte-educação; ludicidade; formação continuada.

INFRA-ESTRUTURA: Data-Show

1. Introdução

Alguns autores se referem ao mundo moderno como um mundo em crise (CAPRA, 1982; MAFFESOLI, 1998 E 1996; DUARTE JUNIOR, 2004): a civilização capitalista industrial, a sociedade a educação, a escola estão em crise, o que termina atingindo até mesmo o trabalho docente. Quais os pontos em comum de uma crise mais geral e a crise da educação? Como a crise afeta o professor? E como as dimensões lúdica e estética podem contribuir nesse processo? Essas são as questões que me proponho refletir.

Reportando-se ao contexto educacional neste mundo em crise, Nóvoa (2002) assinala que os professores vivem momentos de grande instabilidade profissional, convivendo com tensões ao lidarem com realidades locais e situações escolares marcadas por fenômenos de exclusão, de agressividade e de conflito social. O nosso sistema educativo é ineficiente e ineficaz e a evasão, a indisciplina a violência parece que tende a aumentar. E segundo o autor, cada vez mais se delega a escola uma função de “regeneração social”, como se fosse a única responsável pela educação, embora não se ofereça a condição necessária para o desenvolvimento de projetos mais arrojados.

Dentro da escola, ao professor é depositado fundamentalmente a crítica da crise escolar, ao invés de se considerar um conjunto de fatores e suas inter-relações. O desprestígio da profissão docente se reflete nos salários, nos cursos acadêmicos desprestigiados, embora paradoxalmente os professores sejam considerados as pedras-chave da nova sociedade do conhecimento. Comumente os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela: a ordem, a autoridade, os valores de tolerância e o respeito pelas diferenças (NÓVOA, 2002, p. 46).

O objetivo deste artigo é refletir a respeito da contribuição da arte e da ludicidade na formação do professor. Para isso, começo discorrendo sobre a crise da modernidade e como ela afeta a sociedade, a educação e especificamente o professor. Em seguida procuro estabelecer relações entre a crise mais geral e a crise de identidade que vem provocando o desencanto do professor com a atividade docente. Na terceira parte do artigo abordo a especificidade das dimensões lúdicas e estéticas na educação do docente, levantando algumas contribuições para o crescimento do professor e melhoria do seu trabalho. Examino finalmente a particularidade da arte e seu ensino, apontando para a necessidade de uma formação continuada que valorize o ser humano na sua totalidade.

2. A crise da modernidade e o racionalismo iluminista

A crise da modernidade é bastante complexa, atinge a sociedade como um todo e todas as áreas do saber. Duarte Junior (2004) atribui a crise do conhecimento moderno à falta de equilíbrio entre a razão abstrata e as verdades locais das comunidades. O autor estabelece uma distinção entre saber inteligível e o sensível, sendo o primeiro apenas intelectual, articulado abstratamente pelo nosso cérebro através de signos lógicos e racionais como as palavras e os números, enquanto o sensível diz respeito à sabedoria detida pelo corpo humano na sua totalidade. A educação, voltada para os interesses do mercado, escamoteia os valores sensíveis, não contemplando a personalidade integral da criança, suas raízes étnicas e culturais, suas características e histórias de vida.

Essa dimensão sensível, muitas vezes chamada de intuição, é um processo que se vale de todas as informações captadas do mundo por meio do corpo como um todo, que transcende os caminhos do pensamento simbólico. O saber sensível baseia-se na experiência direta, no saber corporal, na vida cotidiana e é a fonte do pensamento abstrato: “todo conhecimento, por mais abstrato e racional que seja, tem suas origens nos processos sensíveis do corpo humano” (DUARTE JUNIOR, 2004, p. 131).

Na mesma linha de raciocínio Capra (1982) destaca a os efeitos da divisão cartesiana corpo (matéria) e mente (espírito) para o pensamento ocidental, o que pode ajudar no entendimento da crise que afeta a saúde do professor. Em *o ponto de mutação* o autor coloca o intuitivo e o racional como modos de funcionamento mental complementares. Enquanto o pensamento racional é linear, concentrado, analítico, abrangendo as funções de discriminar, medir e classificar, o conhecimento intuitivo

baseia-se numa experiência direta, não-intelectual, da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não linear. Daí ser evidente que o conhecimento racional é suscetível de gerar atividade egocêntrica, ou *yang*, ao passo que a sabedoria intuitiva constitui a base da atividade ecológica, ou *yin* (CAPRA, 1982, p. 35).

A partir dessa divisão entre o intuitivo (*yin*) e o racional (*yang*) o autor estabelece associações que o permitem concluir o favorecimento do conhecimento racional em detrimento da sabedoria intuitiva, a competição sobre a cooperação, o masculino sobre o feminino, o analítico sobre o sintético. Essa ênfase, sustentada pelo sistema patriarcal, “durante os três últimos séculos acarretou um profundo desequilíbrio cultural que está na própria raiz de nossa atual crise – um desequilíbrio em nossos pensamentos e sentimentos, em nossos valores e atitudes e em nossas estruturas sociais e políticas” (CAPRA, 1982, p. 36).

E o autor descreve os efeitos desse desequilíbrio sobre a saúde dos indivíduos, da sociedade e dos ecossistemas de que somos parte integrante. Dominada pelo racional, nossa cultura considera o pensamento científico como o único válido e verdadeiro, atitude difundida e impregnada no nosso sistema educacional. Com isso, entre os ocidentais, a identidade passa a ser equipada com a mente racional e não com o organismo na sua totalidade e “na medida em que

nos retiramos para as nossas mentes, esquecemos como ‘pensar’ com nossos corpos, de que modo usá-los como agentes de conhecimento” (CAPRA, 1982, p. 37).

Essa fragmentação atinge também as disciplinas curriculares e especificamente o trabalho do professor. Assim, a ênfase dada ao pensamento racional, difundida a partir de Descartes, levou a educação a desprezar a dimensão corporal e os processos de sentir no processo de escolarização. O corpo deixa de ser parte integrante do ato de conhecer, ou seja, a civilização ocidental, industrial, tecnológica termina por sacrificar a dimensão sensível, corporal, artística. O projeto iluminista cartesiano ao acreditar que a razão fundamenta a existência humana, despreza os processos emocionais, como se o saber pudesse ser purificado progressivamente, eliminando a dimensão sensível do ato de conhecimento.

Esse projeto ao influenciar o tipo de educação a que estamos submetidos, ajuda na formação de pessoas compartimentadas. Como lembra Duarte Junior (2004), precisamos resgatar a contribuição do saber detido pelo nosso organismo como um todo, já que existe um saber corporal em todos os animais, cada vez mais embotado entre os humanos e um saber estético que podem contribuir para uma mudança significativa nas nossas relações com o mundo. Além disso, o conhecimento compartimentado em disciplinas, segundo esse autor, desabilita o especialista a desempenhar com eficiência e leveza sua vida cotidiana, provocando uma patologia individual e social. A fragmentação do conhecimento leva então o professor a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, sem buscar a articulação com outros saberes, e particularmente o desenvolvimento de um saber corporal, sensível, intuitivo, estético, que possa re-encantar a educação.

3. O prazer e o sofrimento do professor

As relações que o professor estabelece no cotidiano da sala de aula são variadas e contraditórias. Quando pensamos em termos ideais identificamos o trabalho do professor como um privilégio. O professor lida com o conhecimento, o que traz imensas possibilidades de experiência pessoal e de troca afetiva. Diferente de um trabalho mecânico ele lida com pessoas, estabelecendo uma relação afetiva que pode ser muito rica e gratificante para si e para os outros.

Poder contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas traz o fascínio de construir caminhos que levem a um mundo melhor. O processo educativo, enfim, pode ser um palco de relações construtivas, dinâmicas e prazerosas tanto para o professor como para o aluno.

Entretanto, nem tudo são flores, quando as condições são desfavoráveis e as relações não fluem. Em nossos dias, podemos falar num mal estar do professor que pode ser relacionado com o modelo civilizatório iluminista que vivemos. Como vimos, a crise do conhecimento atinge a escola e conseqüentemente o professor, os intelectuais que lidam com o ensino-aprendizagem. A crença de que somente pela razão é que podemos libertar as pessoas, atinge o professor, profissional que ilumina o caminho dos *a-lunos*, ou seja, dos seres que não têm luz. Ao invés de se sentir privilegiado enquanto mediador do ensino, o professor sucumbe ao canto triste da razão instrumental.

O sofrimento cotidiano do professor pode ser relacionado com a crise mais geral em função das próprias particularidades da profissão docente. Como lembra Laville (2005),

A profissão do professor é cheia de grandes pressões e expectativas da parte dos alunos, dos pais, da sociedade e, portanto, da instituição, e na qual, paradoxalmente, os recursos de avaliação da eficiência real do trabalho são insuficientes, por assim dizer nulos. Nessa clivagem se introduz facilmente o medo da incompetência, o temor de usurpar um lugar e de estar a todo momento sujeito a ver desmascarada essa usurpação (p. 118).

De fato, o professor é pressionado, avaliado e julgado o tempo todo, e sendo visto muitas vezes como o pivô de todos os males. Diante da pressão e expectativa que a profissão acarreta e da complexidade e diversidade do mundo moderno surge o medo da incompetência, o temor de ocupar um lugar sem preparação para tal. E por vezes, o professor evita o próprio sofrimento com o estado de torpor e não sente prazer ou sensação de vida na profissão. Enquanto todos relaxam o professor se preocupa com a matéria do dia seguinte, corrige provas e trabalhos, participam de cursos, novos concursos e congressos.

Ademais, como lembra Nóvoa (2002), os professores vêm sendo tratados pela sociedade como profissionais de questionável qualidade, carregando o fardo de uma sociedade injusta, desigual. Aliado à precariedade material e humana das escolas e da sua própria qualificação

enquanto docente, o profissional não mais recebe o respeito de outrora, passando a receber salários inferiores a outras categorias profissionais e se submetendo a jornadas de trabalho incompatível com as necessidades de aperfeiçoamento constante.

Os problemas enfrentados pelo professor diante de uma realidade adversa, ao fazer cair por terra os ideais que nutriam em relação à profissão, aumentam ainda mais o investimento afetivo e cognitivo exigido no cotidiano de trabalho, agravando o seu sofrimento. Na prática, o que não funciona em sala de aula, ou que o aluno não conseguiu aprender, redundando em desgaste e sofrimento. Muitos professores hoje são acometidos pela *síndrome de Burnout* que atinge diversas profissões, causando desencanto, baixando a auto-estima e provocando o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão.

Com a instabilidade do papel social, a crise de identidade e com a auto-estima baixa, o professor não encontra espaço de interação entre as dimensões profissionais e pessoais, para dar um sentido à sua atuação. Na concepção de Nóvoa (2002), a desvalorização progressiva atinge o docente como pessoa, e a própria formação não ajuda muito nesse sentido, na medida em que “tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ com ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (p. 24).

Ao enfatizar a inter-relação entre a pessoa do professor e a profissão docente, Nóvoa (2002) destaca a formação do profissional como ser humano, em suas múltiplas dimensões. A valorização do professor, passa pela valorização pessoal e recuperação do seu papel social e da sua autonomia. Portanto, a forma como o professor vive a profissão é tão importante como a forma que ensina, pois a insatisfação pessoal e a falta de motivação, além dos males causados ao profissional, podem causar indisposição com os estudantes. Quando os aspectos intelectivos e afetivos não se conectam no fazer pedagógico, o professor não consegue prazer e provoca a desmotivação do aluno, apelando para enfadonhas exposições, gritos e castigos. A insatisfação atinge o aluno como uma peste contagiante que se reverte para o próprio professor, num círculo vicioso.

Sabemos que a tarefa de transmitir conteúdo pode ser cansativa tanto para o aluno como para o professor, sobretudo quando este tem dificuldade em organizar o trabalho pedagógico e gerir a sala de aula. O professor tem a função de mediar a aprendizagem do aluno e prover a estrutura necessária para que o educando assuma o estudo de maneira responsável e autônoma. Além do esgotamento com a atividade de expor conteúdos, o professor que não consegue organizar o ensino termina por não atender às necessidades diferenciadas de aprendizagem. Assim, não cabe mais a figura do professor como dono do saber e reproduzidor de conteúdos, pois as transformações sociais exigem práticas mais participativas e coletivas que atendam às diferenças pessoais, étnicas e culturais.

No que se refere ao professor em relação a si mesmo, cabe a busca por um aprimoramento pessoal que abranja a ludicidade, a corporeidade, a afetividade, a sensibilidade estética, enfim, a reflexão crítica sobre si mesmo, diante sua ação profissional. E mais, que o professor tenha autonomia para buscar seu próprio conhecimento, aprendendo a aprender, a problematizar, a questionar e investigar sua própria experiência, produzindo conhecimento.

Cada professor tem um jeito de ser e um jeito de organizar o trabalho pedagógico fruto das experiências anteriores, saberes adquiridos, valores, sentimentos, crenças, convicções, enfim de suas histórias de vida. A sua formação é fruto de saber acadêmico, escolar, universitário, dos saberes adquiridos nos cursos de formação, mas também dos saberes intuitivos adquiridos em sala de aula, espaço de formação por excelência, para o qual convergem reprodução e inovação (TARDIF, 2002).

Por outro lado, é importante lembrar que os professores vivem num espaço carregado de emoções, afetos, interações, conflitos. Em cada sala de aula o professor vive um universo diferente, no relacionamento com os alunos, que exige muita atenção no diagnóstico, na percepção das diversas situações. Trata-se de um trabalho que não depende só dele. Labaree (apud NÓVOA, 2002, p. 23), ressalta que “contrariamente a outros profissionais, o trabalho do professor depende da “colaboração” do aluno: Um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado defende um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno”.

Diante da complexidade do seu trabalho, o professor necessita de uma sólida formação inicial e continuada, para que possa ajudá-lo na tarefa de educar e educar-se de maneira lúdica e estética. Como diz Luckesi (2000, p. 26), “na medida em que agimos ludicamente, criamos nosso mundo e a nós mesmos de forma lúdica”. Pensando dessa maneira abordo a seguir algumas reflexões sobre o significado das atividades lúdicas e estéticas na perspectiva da educação do professor.

4. As dimensões lúdica e estética na educação do docente

Diante da crise da modernidade e dos seus efeitos sobre o professor e seu trabalho docente, cabe refletir como as dimensões lúdica e estética podem contribuir para o processo pessoal de crescimento do professor e para o seu trabalho pedagógico, tendo em vista a recuperação prazer de ser professor. Para isso, me reporto primeiramente à formação do professor como ser humano, com todas as implicações sensoriais, sensíveis e pedagógicas.

Neste sentido, com o intuito de responder o que é e quais os efeitos da atividade lúdica para o sujeito, Luckesi (2002) oferece uma contribuição quando aborda a questão da ludicidade e das atividades lúdicas de um ponto de vista interno e integral, ou seja, enfocando “a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia” (p. 22). O autor define atividade lúdica como aquela que propicia a experiência plena para o sujeito, o que significa a vivência de uma experiência em que o sujeito se entrega de corpo e alma. Nessa entrega o sujeito tem oportunidade ímpar de resgate do sentimento de si mesmo:

A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro. Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, na medida em que assenta-se no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadas da vida (LUCKESI, 2000, p. 40).

O professor como um ser humano necessita de experiências plenas, que ativem as suas diversas dimensões, os diversos aspectos de sua personalidade, de maneira lúdica e estética. Isso exige o investimento num saber corporal cada vez mais desprezado e que tende a levar o

professor a assumir apenas o pensamento discursivo como forma de conhecimento, além de posturas por vezes distanciadas do seu jeito de ser.

A personalidade do professor, suas habilidades e talentos são citados por Tardif (2002) como fatores importantes para o êxito do professor. Conforme esse autor, “nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação” (p. 265).

No aspecto da interação é importante ressaltar que as atividades lúdicas podem contribuir para o amadurecimento emocional do professor, acarretando a melhoria do convívio social e das competências necessárias nas situações educacionais. Nestas, ao mesmo tempo em que fornecem prazer, as atividades lúdicas desenvolvem diversas habilidades entre os alunos, exercitando papéis a serem desempenhados na sociedade. Podemos acentuar particularmente a contribuição do jogo para a distensão e assimilação da realidade (dissolução de conflitos, compensação de necessidades não satisfeitas), para a expressão de ideais humanitários (realização de sonhos, fantasias), revelação de medos, angústias, tensões, frustrações e para a integração de experiências já vividas.

Existem outras formas de atividades lúdicas pouco exploradas na escola, a exemplo da festa, que podem se constituir num valoroso caminho para o relacionamento humano e para a reintegração de valores perdidos, contribuindo assim para a nossa discussão. Sabemos que no Brasil, a festa se constitui em muitas comunidades uma força, uma forma de resistência, que tem como arma a sensualidade e a espiritualidade. Muniz Sodré (1988) fala da festa como um “jogo como libertação” que revigora o sujeito que dela participa, restaurando a sua integridade. O autor trabalha com a situação característica da diáspora negra no Brasil, onde a escravidão implicou *desterritorialização*, isto é, desenraizamento de indivíduos, transplantados de seu lugar próprio para a organização de um outro, longe de sua família e amigos. No novo ambiente, tratado como bicho, o escravo africano passa a trabalhar nas terras do dono de sua força física, por vezes morrendo de nostalgia (“banzo”).

No entanto, segundo Sodré (1988), os dispositivos de dominação utilizados pelo senhor não conseguiram acabar por inteiro com as transversalidades, nem sufocar a preservação da memória originária ou da criação cultural no meio da escravaria. “E essa criação era propiciada pelo jogo, tanto na forma do culto mítico religioso como do ludismo festivo que se esquivava às finalidades produtivas do mundo dos senhores” (p. 122). Ao dançar, por exemplo, os escravos constituíam uma roda, onde dando as costas para o senhor constituíam um novo espaço tempo, criando a sua independência por meio do movimento sensual. A dança gera espaço e tempo próprio. Ali na roda ele passa a viver o seu corpo, expressar sua individualidade, mostrar toda sua sensualidade. “Por meio desse complexo rítmico chamado dança, o indivíduo incorpora força cósmica, com suas possibilidades de realização, mudança e catarse (p. 123). Dessa maneira a dança proporciona uma re-elaboração simbólica do espaço:

movimentando-se, no espaço do senhor, ele deixa momentaneamente de se perceber como puro escravo e refaz o espaço circundante nos termos de uma outra orientação, que tem a ver com um sistema simbólico diferente do manejado pelo senhor e que rompe limites fixos de territorialização dominante” (SODRÉ, 1988, p. 123).

A festa com suas danças, músicas e requebros se constitui então uma forma de resistência, um jogo de libertação, uma forma de renovar a força, de mostrar um jeito de ser, de reviver e transmitir os saberes tradicionais míticos, intuitivos, sensuais, realimentando o poder de pertencimento a uma totalidade integrada. “tudo isso é capaz de suscitar comunhão e júbilo coletivos, que geram sentimentos de triunfo e dignidade para o oprimido” (SODRÉ, 1988, p. 127).

A contribuição das atividades lúdicas como um elemento da cultura se estende também ao campo educacional estrito da sala de aula. Sabemos que os cursos de formação nem sempre resolvem os problemas cotidianos emergenciais, pois a formação inicial acadêmica é bastante teórica, reduzindo as bases de formação sobre arte e ludicidade. Ademais, entre os professores que carregam a convicção de que o seu papel é de transmitir conteúdos, as atividades lúdicas só devem existir na escola se o objetivo for a transmissão, a fixação e a avaliação de conteúdos. Hoje o professor é visto não como um sujeito que ensina repassando conteúdos alheios à experiência de vida do aluno, mas como alguém sabe como organizar o ensino, utilizando atividades lúdicas e estéticas como forma de atingir a plenitude do sujeito.

A racionalidade instrumental característica da modernidade atingiu também o campo da arte e seu ensino, tornando-os mais intelectualizados, reafirmando os preceitos iluministas. Como vimos, ao colocar o saber intelectualivo como única forma de conhecimento a modernidade destituiu a dimensão sensível do campo do saber. Isso contribuiu para a desvalorização da arte como forma de conhecimento. Da mesma forma que outras atividades lúdicas, as preocupações artísticas tornam-se um desperdício, perda de tempo, em face do progresso e das atividades consideradas sérias.

Como forma de conhecimento e de desenvolvimento de relações humanas, a arte sempre apela para uma aglutinação de interesses que são comuns ao homem ou a determinado grupo humano em particular. Existe presente no ser humano um impulso exploratório de inovação, um impulso gregário de integração que leva o sujeito a uma constante busca coletiva.

Langer (1982) define arte como a prática de criar, construir ou produzir formas perceptíveis (e não apenas sensórias, pois se oferecem mais à imaginação que aos sentidos exteriores) expressivas ou simbólicas do sentimento humano, ou seja, da experiência interior, da sensibilidade e da emoção. A expressão simbólica, diz ela, estende o nosso conhecimento para além do campo de uma experiência real (p. 85).

Não se trata de uma expressão conceitual de uma idéia. Afinal de contas, para dizer a realidade podemos nos servir das palavras, já que a linguagem é o nosso principal instrumento de expressão conceitual. A autora se refere à transmissão de uma experiência subjetiva. O símbolo lingüístico discursivo não reflete a trama dinâmica do sentimento, com as suas tensões e resoluções indeterminadas e organicamente interdependentes, enfim, não descreve exatamente a real natureza do sentimento que queremos expressar. Por isso, “a expressividade da Arte semelha a de um símbolo [do sentimento] e não a de um sintoma emocional”, formulando nossas idéias de experiência interior: “como um símbolo, ela formula nossas idéias de experiência interior, assim como o discurso formula nossas idéias de coisas e fatos do mundo exterior” (LANGER, 1982, p. 87).

A especificidade da relação da arte com o sentimento a torna inseparável de sua expressão, como uma metáfora da realidade subjetiva. Utilizar a arte como um mero discurso sobre um tema, portanto, significa empobrecê-la, redundando em conteúdos disciplinares sem vitalidade e sem emoção. “A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. [...] A Arte objetiva a *senciência* e o desejo, a consciência de si próprio e a consciência do mundo, as emoções e os humores, que geralmente são tidos por irracionais” (LANGER, 1982, p. 87).

Embora a vida do sentimento não seja irracional, o modelo de civilização em que vivemos assim o coloca, delegando a arte a um plano inferior em relação ao simbolismo discursivo. Dessa maneira fica marginalizada uma das formas de acesso à experiência interior, sacrificando nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção. Para Langer (1982) a contribuição da arte para a cultura reside no oferecimento de formas à imaginação, definida como “traço mental tipicamente humano - mais antigo do que a razão discursiva; [sendo] provavelmente a fonte comum do sonho, da razão, da religião e da observação geral verdadeira” (p. 88).

O valor cognitivo da arte reside na simbolização do sentimento, no entendimento da sua natureza, na agilização da imaginação, mas, como lembra Langer (1982), a sua influência sobre a vida humana ultrapassa o nível intelectual, formando nossa experiência emotiva, fortalecendo a cultura, gerando assim as diversas maneiras de sentir de uma comunidade em um tempo histórico preciso. Por isso, afirma a autora, o descaso pela educação artística equivale a descaso pela educação do sentimento. Além de desenvolver a qualidade do sentimento, a arte exerce influência sobre as vidas, enriquecendo as visões interiores, conferindo importância emocional ao mundo, impregnando de vitalidade as imagens que temos da realidade. “As artes objetivam a realidade subjetiva, e subjetivam a experiência externa da Natureza. A educação artística é a educação do sentimento, e uma sociedade que a negligencia se entrega à emoção amorfa” (LANGER , 1982, p. 90).

Na escola, a arte, como uma das formas de desenvolvimento estético, procura na atualidade conjugar o fazer, o apreciar e o refletir sobre arte, ativando os mecanismos sensíveis.

Entretanto, Duarte Junior (2004) faz uma crítica ao ensino de arte no Brasil que segundo ele apela mais para a discussão teórica acerca do fenômeno estético e o ensino de técnicas do que para a educação da sensibilidade. Com isso, termina havendo uma supremacia do aprendizado verbal sobre as habilidades motoras. Além do mais, a transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte não vem acompanhada da valorização da capacidade sensível. Reafirma-se o privilégio do conceito, do discurso, do argumento sobre um objeto, em detrimento do fazer, do sentir, do experienciar. Perde-se assim a oportunidade de aproveitamento da arte como um tipo de conhecimento que estabelece pontes entre o saber sensível e a capacidade abstrativa simbólica no contexto escolar.

Refletir sobre a crise da modernidade e apontar formas de transversalidades e de resistência implicam reconhecimento da necessidade de uma formação continuada que ajude o professor a recuperar o prazer e o significado da profissão docente. O professor tem que ser formado não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação melhor consigo mesmo e com as comunidades locais, daí a importância de projetos de investigação-ação nas escolas.

5. Considerações finais

O projeto civilizatório e o domínio da natureza, não trouxeram a felicidade e a satisfação que poderíamos esperar diante dos progressos científicos, criando uma tensão entre o campo dos desejos e o da realidade existente, particularmente na área educacional. O iluminismo ao desenraizar o professor do seu próprio corpo, da sua individualidade e subjetividade, do saber local de sua comunidade, enfim, dos seus interesses e paixões, terminou provocando uma tensão, um sofrimento, uma dor.

Assim, a dor de ser professor, que como vimos passa pela negação de saberes, pela desqualificação da imagem social, pela crise de identidade, pela proletarização, pelas condições de trabalho aviltante, pela falta de formação continuada para atendimento às diferenças leva à exaustão e à convivência com um ambiente cada vez mais desencantador. O grau de tensão

aumenta cada vez mais o desgaste e impede a tranquilidade, o sorriso e a escolha de atitudes e valores humanos apropriados para as diversas situações.

Nesse sentido ressaltamos que as atividades lúdicas e estéticas podem contribuir para o professor no processo vital de humanização e inserção na vida como ser cultural, o que pode ajudar na instauração de um processo educacional mais sensível, prazeroso, motivante, alegre, significativo, em uma palavra, belo. A cultura escolar não pode se limitar aos aspectos intelectuais, ao conhecimento lógico, mas abranger a totalidade da vida na sua plenitude e beleza. A escola não pode se distanciar da cultura local, que constitui a raiz do sujeito, mas entender o jogo e a arte como produtores e produtos da cultura, que possibilitam a apreensão da realidade, a fluência da cultura e a formação simbólica dos participantes.

As manifestações lúdicas e estéticas, como formas de resistência, conduzem a uma não aceitação da realidade do jeito que ela é, induzindo a novas experimentações. Dessa maneira elas cumprem funções regeneradoras, ajudando na criação de respostas de luta e de fuga, criando vitalidade, envolvimento e garra. Por isso advogamos a necessidade uma formação sólida que possibilite a vivência lúdica e estética e a reflexão sobre o papel dessas atividades, não como forma de transmissão de conhecimentos, mas como uma forma de produção que contribui para uma compreensão mais integral da vida.

O exercício da felicidade passa pela recuperação do tempo civilizatório, ancestral, escamoteado pela razão instrumental, pois afinal de contas, reconhecer que fomos mal sucedidos no campo de prevenção do sofrimento implica busca de uma remediação possível. Nesse sentido, a crítica da sociedade que “adoece” o indivíduo se coloca como fundamental. E aqui se inscreve a recuperação das dimensões lúdica e estética, como forma de re-inventar a escola, não apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como lugar de vida e de atendimento às diversidades.

Referências

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2004.

LANGER, Susanne. *Ensaio filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1982.

LAVILLE, Claudine Blanchard. *Os professores – entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2005.

LUCKESI, Cipriano (Org.). *Ludopedagogia*. Ensaio 1: educação e Ludicidade. Salvador: Ufba/Faced, Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, 2000.

_____. Ludicidade e atividades lúdicas. In: PORTO, B (Org.). *Ludicidade: o que é isso mesmo?* Salvador, p. 22 – 60, EDUFBA, 2002.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARTES EM DUQUE DE CAXIAS

Teresinha Maria de Castro Vilela
Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

Resumo:

O Município de Duque de Caxias está localizado ao norte da cidade do Rio de Janeiro, e faz parte, com outros seis municípios, do que geograficamente é denominado Baixada Fluminense.

Este município através da Secretaria de Educação em consonância com a LDB vem desenvolvendo projetos em todas as Áreas de Conhecimento.

No que concerne a artes eu, sendo professora desta área, concursada do município, lotada em uma das equipes que integram a Secretaria Municipal de Educação, a EEIJ (Equipe de Ensino Infanto Juvenil), venho desenvolvendo um trabalho, de formação continuada com os professores de artes das séries finais do ensino fundamental. Desde dois mil e sete junto com a equipe participamos do projeto “Planejamento Coletivo” com encontros mensais por Área de Conhecimento garantindo a presença do professor. Em Artes temos como objetivo trocar experiências vividas nas aulas de artes, com foco em uma aprendizagem significativa, contextualizada e a partir das discussões, organizar propostas para um planejamento que seja um orientador, respeitando as linguagens artísticas.

A Rede conta com sessenta e sete professores de artes concursados que atuam na grade das séries finais e através de projetos nas séries iniciais. São professores licenciados em artes visuais, música e alguns em teatro e dança. Estamos construindo coletivamente uma rede de comunicação apoiadas nas tecnologias, com e-mail e grupo de discussão na internet. Por esses canais trocamos informações, divulgamos os trabalhos dos professores e alunos, imagens, arquivos, material de exposições e fazemos nossa história.

Utilizamos como recursos imagens do Município, DVD, Cordel, material do Instituto Histórico do Município, revistas do CCBB (Centro Cultural do Banco do Brasil), os Boletins do Arte na Escola, catálogos do MNBA (Museu Nacional de Belas Artes), material de exposições da Caixa Cultural, CD do educativo do MAC (Museu de Arte Contemporânea de Niterói), e nossas memórias.

PALAVRAS-CHAVE:

Rede; Artes; Memória

1.Introdução:

Nossa experiência inicia-se ao final da década de noventa, a partir de uma reunião dos professores de 5ª a 8ª série com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias - (SME). Esta reunião teve como objetivo apresentar e convidar os

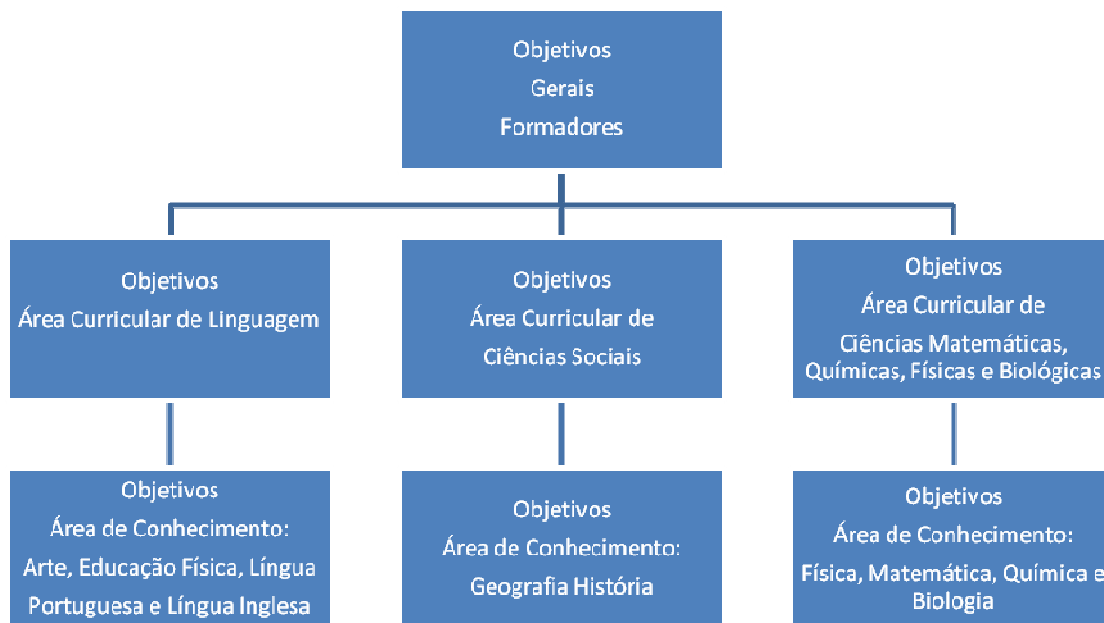
professores interessados em construir uma Proposta Curricular voltada para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Os professores das disciplinas do segundo segmento fizeram então uma inscrição, e posteriormente foram submetidos a uma seleção constando de - uma avaliação escrita, o currículo e uma entrevista. Os professores então selecionados, uma média de dois por disciplina formaram a equipe de 5ª a 8ª série; visto serem professores concursados da Rede permaneceram lotados nas suas escolas de origem, trabalhando na SME com hora-extra. Em Educação Artística contávamos com um professor de artes plásticas e um de música.

Fundamentada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a disciplina denominada Educação Artística passou a ser chamada de Arte com suas linguagens artísticas. O grupo formado de 5ª a 8ª série foi inserido na Divisão do Ensino Fundamental, onde já trabalhavam os representantes do primeiro segmento, professores de ensino religioso e pedagogos.

O material que orientava a Rede era um livro de Reorientação Curricular - Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental (1996) e os Cadernos Pedagógicos para as séries iniciais organizados pela Secretaria Municipal de Educação. Não havia uma Proposta para as séries finais do ensino fundamental, este então a princípio foi o objetivo que norteou o trabalho da Reorientação Curricular. Em uma primeira etapa com a equipe houve um aprofundamento das questões relacionadas às disciplinas, foi feito um estudo sobre as orientações existentes das séries iniciais e sobre temas relacionados à Proposta como o Currículo. Fazíamos um estudo de textos que norteavam esta primeira etapa, com autores como: Antonio Flavio Moreira, Fernando Hernandez, Luiz Antonio Gomes Senna, J. Gimeno Sacristán, Isabel Medeiros, Antoni Zabala entre outros.

O que a princípio seria uma Proposta de Reorientação Curricular das séries finais do ensino fundamental transformou-se em um projeto maior de Reestruturação Curricular com todas as equipes da Secretária. Como mostra o organograma abaixo a estrutura da Reestruturação Curricular ficou composta assim:



A equipe das séries finais fazia reuniões com os professores das Áreas Curriculares, Arte estando inserida na Área de Linguagem com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Estas reuniões aconteciam na FEBF (Faculdade de Educação da baixada Fluminense), Universidade Unigranrio e AFE (Associação Fluminense de Educação), geralmente por distrito, por representações das escolas com o objetivo de construir cada etapa da Proposta.

A equipe inicial de 5ª a 8ª série foi desfeita ao final de 2000. Posteriormente alguns professores foram convidados para montar uma nova equipe.

Paralelamente outra formação continuada aconteceu a partir do Programa oferecido pelo MEC em parceria com a Prefeitura de Duque de Caxias – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. As ações desse Programa eram:

- Distribuir e implementar, nos estados e municípios, os Referenciais para a Formação de Professores.
- Instrumentalizar as equipes técnicas das secretárias de educação para implementação de programas de formação continuada e para orientar unidades escolares na formação e no desenvolvimento de seus projetos educativos.

- Apoiar os estados e os municípios interessados na reformulação de plano de carreira.
- Criar pólos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas diferentes regiões do país.
- Gravar e transmitir novos programas da TV Escola.
- Realizar seminário sobre formação de formadores em parceria com as universidades e outras instituições.
- Elaborar e divulgar os módulos que orientam o estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – os PARÂMETROS EM AÇÃO.

A primeira etapa foi através de inscrições pela escola e Secretaria Municipal de Educação dos professores interessados em participar de um curso com representantes do MEC. Os participantes interessados tornavam-se implementadores do Projeto que ficou conhecido com PCN'Ação através da formação oferecida à Rede. A primeira formação para o segundo segmento do ensino fundamental ocorreu em novembro de 2001, após o período de curso e preparação da equipe, dispunha-se de material organizado em dez módulos de 160 horas. As equipes eram interdisciplinares e adaptava o material a realidade da escola ou do grupo para qual eram oferecidas as formações.

Os integrantes das duas equipes PCN'Ação e Divisão de Ensino Fundamental em alguns momentos faziam um trabalho conjunto dando continuidade à Proposta Curricular da Rede. Em um desses momentos as escolas enviaram para Secretaria os objetivos por Área de Conhecimento propostos pelas Unidades Escolares, havia então a necessidade de se organizar o material final para a Proposta. Para o fechamento dos objetivos de Arte foram feitas reuniões que contaram com a participação dos dois implementadores e dos professores de artes da Rede que representavam os Pólos. A organização final ficou por Objetivos Gerais de Arte e os Objetivos por Linguagens Artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Com a mudança do governo federal ocorrida em 2003 o Projeto PCN'Ação foi interrompido e a equipe continuou com a formação com o apoio somente da Secretaria Municipal de Educação, como Projeto Mestre, até o final de 2004..

Aconteceram duas publicações pela Secretária Municipal de Duque de Caxias: uma em 2002 "Pressupostos Teóricos" e a outra ao final de 2004 "Proposta Pedagógica". Este material norteia atualmente o ensino da Rede de Educação do Município.

A “Equipe de Educação Infanto Juvenil”, anteriormente identificada como “Divisão de Ensino Fundamental”, continuou com a formação continuada iniciando desde 2006 o projeto “Planejamento Coletivo”. Atualmente a equipe do 6º ao 9º ano conta com implementadores de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes¹, Matemática, Ciências, História e Geografia. Cada Área de Conhecimento busca junto aos professores da Rede o seu caminhar respeitando as especificidades do grupo. Outros encontros têm como objetivo a interdisciplinaridade provendo atividades em pontos como no “Parque Municipal Natural da Taquara”. A formação continuada acontece numa média de oito encontros por ano, sendo garantida a presença do professor no seu horário de trabalho. No caso de Artes uma das dificuldades que ocorriam era a comunicação, como sugestão do grupo foi criado um e-mail e posteriormente um grupo de discussão pela Internet. O grupo abriu espaço para troca de arquivos, exposição de trabalhos dos alunos e professores além de registrar em rede o processo do grupo.

O projeto “Planejamento Coletivo” tem como objetivo a troca de experiência dos professores realizada na escola, a troca de material, informações, angústias, novidades enfim experiências nos espaços presenciais e virtuais aonde as relações vão acontecendo. Atualmente (2008) a formação continuada do 6º ao 9º ano ocorre dando desdobramento ao “Planejamento Coletivo”.

Buscando dar embasamento trazemos para a reflexão um (re) pensar na trajetória do ensino de arte na escola através de um breve histórico. Do século XVI ao século XVIII, havia oficinas de artesãos período do estilo barroco, rococó, que temos exemplos no município de Duque de Caxias através da arquitetura ainda presente e de algumas imagens barrocas, que restaram. Com a vinda das missões estrangeiras temos o olhar do viajante também para o município, como a expedição Langsdorff (1824-1829) que teve a participação de Johann Moritz Rugendas, com uma de suas gravuras com a imagem do Rio Inhomirim. As missões estrangeiras principalmente a francesa trouxeram a imposição do neoclassicismo sobrepondo ao barroco, que durante um período foi esquecido, retomando sua importância somente com o Modernismo no século vinte. O ensino de música nas escolas inicia-se em forma de decreto no século XIX. No início do século XX recebemos a influência do expressionismo e dos movimentos de vanguarda europeus da época, e a partir da década de cinquenta o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, sugere um ensino voltado para a livre expressão. Anexo a Escola Regional de Merity funcionou uma Escolinha de Arte, sendo a

¹ Resolução Nº1 CNE/CEB, Publicada no DOU 02/02/2006

direção de Francisco Barboza Leite (1920 Ceará, Rio de Janeiro 1997) - imigrante nordestino que ajudou muito no âmbito artístico e cultural do Município

A graduação de Educação Artística inicia em 1973, com a licenciatura plena e curta de forma a respaldar a Lei 5692/71, em que Educação Artística é componente curricular. Na década de oitenta e noventa os professores de educação artística da Rede lecionavam apenas para a 5ª e 6ª série, sendo que alguns não haviam feito licenciatura na área, mas o argumento era que havia a carência de licenciados o que de fato deveria acontecer.

A Lei 9394/96 é que traz a obrigatoriedade do ensino de artes, sendo que no seu texto: **“O ensino de arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”**, deixa em aberto para interpretações diferentes, como: Quais são os diversos níveis? Em algumas Redes o aluno tem Artes em apenas um ano. No Município de Duque de Caxias desde a promulgação da Lei o ensino de artes é oferecido do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Na concepção do ensino de artes na pós-modernidade, busca-se um ensino baseado nas experiências, valorizando assim, a escola e seus sujeitos sociais, (re) descobrindo suas histórias e narrações. Para Walter Benjamin (1994) a história é feita de agoras, pois sua concepção de tempo junta passado, presente e futuro e para ele o tempo é o tempo da experiência. E quando o autor aponta que a narrativa morre porque morre a experiência, tentamos trazer a discussão para o cotidiano da escola, pois acreditamos que a escola seja um espaço de experiências. Sendo assim, buscamos nos encontros com os professores valorizar a experiência.

Fundamentados no conceito de “enraizamento”, abordado por Simone Weil (1990), e a realidade dos professores de Artes em Duque de Caxias, que em sua maioria são moradores de outros municípios, procuramos refletir com o grupo algumas questões, pois não precisamos morar em Duque de Caxias para “criar raízes”, mais sim buscar caminhos para ampliar nossas experiências com o local que trabalhamos e com toda uma história a contrapelo que deveríamos buscar a partir do cotidiano das nossas escolas. O Município de Duque de Caxias tem um “rico material” que vem sendo pesquisado e construído juntos com a Escola e seus sujeitos sociais buscando o (re)conhecimento.

Além das formações com os professores, tendo o Patrimônio como proposta de ser um dos eixos, estamos ampliando o dialogo entre nossas práticas e a possibilidade de refletirmos sobre: O que é Patrimônio em Duque de Caxias? E de que forma podemos contribuir relacionando Memória às Identidades Sociais para que o Patrimônio material “bens de pedra e cal” amplie-se para o (re)conhecimento do Patrimônio imaterial.

Discutimos também nos encontros temas pertinentes à Área como: O que é Arte?, A dicotomia do erudito e popular, A leitura de Imagens, Os dez anos do PCN de Arte, As Propostas Curriculares de outros Estados, As Linguagens Artísticas, Avaliação em Artes, entre outros.

Buscamos espaço para um ensino de arte, desconstruindo a idéia de que o professor de artes é polivalente e que deve ensinar todas as linguagens, respeitando a sua formação. Outra questão é uma herança do “deixar fazer” dos anos 70 e 80, ou anteriormente o tecnicismo do desenho geométrico, da educação para o lar, das atividades fechadas nas técnicas. Onde o professor de educação artística “era” visto como um simples fazedor de murais, lembrancinhas para escola, para os pais e festinhas, e também a de recreador.

“Cada um” e “Ninguém” nos remete ao conceito de Certeau onde as singularidades são apagadas onde ninguém é todo mundo. A proposta do projeto é trabalhar também com a diversidade dos professores de Arte da Rede de Duque de Caxias. A formação do professor de artes depende da opção feita ao escolher a licenciatura. Na Rede temos professores formados nas quatro linguagens artísticas, sendo em sua maioria de artes visuais e música e alguns em teatro e dança.

Bibliografia:

- BARBOSA, A.M.T.B. Tópicos utópicos. Belo Horizonte:C/Arte,1998.
- _____, A Imagem no ensino da arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- _____, (Org.) Arte – Educação: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- _____,(Org.)Arte/EducaçãoContemporânea:Consonâncias Internacionais.SP:Cortez,2005
- BENJAMIN,W.Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo:Editora Brasiliense,1996.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FERRAZ, M.H.C.T.;FUSARI, M.F.R.; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE,Paulo.Pedagogia do Oprimido.Rio de Janeiro.Editora Paz e Terra,2005.
- LUSTOSA, José. “Cidade de Duque de Caxias” Desenvolvimento Histórico do Município Dados Gerais,1958.
- MAGALHÃES, Fernando. Museus, Patrimônio e Identidades. Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição. Porto:Profedições, 2005.
- WEIL, Simone.A Condição Operária Outros Estudos sobre a Opressão.São Paulo:Editora Paz e Terra,1996.
- Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado/Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 2000.
- Secretaria Municipal de Educação, Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Volume 1: Princípios Teóricos – Duque de Caxias, RJ:SME, 2002.
- Secretaria Municipal de Educação, Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Volume 2: Proposta Pedagógica – Duque de Caxias, RJ:SME, 2004.

RELATO
“CAMISAS DE FORÇA”: MEMÓRIAS COLETIVAS.
LINGUAGEM: ARTES VISUAIS

Paulo Emílio Macedo Pinto
Doriedson Bezerra Roque
UFPE
AESO

RESUMO

Utilizando como referência o “Manto da Apresentação”, de Artur Bispo do Rosário; o imaginário nordestino da velha “Colcha de Retalhos”; a disseminação da consciência de práticas recicláveis de materiais diversos; as leituras sobre a Terapia Ocupacional de Dra. Nise da Silveira e do trabalho em Arte-terapia de Sarah Pain, construímos uma vivência sobre a memória coletiva dos sentimentos de professores do interior do estado de Pernambuco, que procuram uma especialização no campo da Psicopedagogia como nova possibilidade de atuação. Re-lembrando através de conversas calorosas em pequenos grupos, seu percurso de vida enquanto educandos (iniciantes) e educadores (em formação permanente) vão re-construindo suas memórias através da criação coletiva. Recorrendo ao uso de diversas técnicas artísticas colam, bordam, pintam, desenharam... povoando o universo de uma velha camisa, escolhida como representação de suas escolhas afetivas e profissionais. Vestir a camisa do passado e do presente é trazer no tempo e no espaço o resgate, através de re-encontros e re-significação de suas práticas pedagógicas. Vestir a camisa significa assumir a causa do ser educador em suas mais variadas vertentes. A camisa como segunda pele dos aprendizados do corpo, da mente e do espírito representa a proteção ao que se encontra mais encoberto na parede da memória, o desejo. A camisa de força não revela a contenção desse desejo quase esquecido, muito pelo contrário faz ressurgir no seu vestir a força interna, que permeia todo o processo de metamorfose pelo qual passa o humano ao adotar a condição de professor em pairagens tão adversas quanto as do interior do estado. Interior que revela outros interiores ainda mais deslumbrantes, místicos, míticos e criativos. A proposta da atividade é direcionada por dois arte-educadores em formação; o primeiro: psicólogo, ator e estudante de artes plásticas; e o segundo: estudante de pedagogia e fotografia. Ambos poetas e arteiros, aprendizes do tempo e do vento.

Palavras-chave: Memória. Arte-Terapia. Arte-Educação.

A história da roupa se confunde com a história da humanidade, das mudanças de costumes alcançadas pelo tempo e evolução.

Falar de história é falar de memória. Falar de memória é falar de experiências de vida que se inserem no arcabouço corpóreo. Falar de corpo é falar das transformações presentes na(s) história(s) construídas e vivenciadas por este corpo, em constante desenvolvimento. Falar dessas transformações: físicas, emocionais, espirituais, é falar das representações sociais que as cercam, provocadas pelos sentidos e percepções do corpo.

A roupa é por si só uma representação que vem se “re-significando” e se “re-construindo” na história do sujeito enquanto constituinte do tecido social. Assim, falar da roupa é falar do corpo, das memórias de um corpo, que sofreu transformações significativas durante seu percurso numa história pessoal e social.

Segundo Feghali & Fwyer (2004):

... independente de qualquer época ou lugar, a roupa sempre foi um diferenciador social, uma espécie de retrato de uma comunidade ou classe. Mas ainda: a roupa pode revelar o perfil de uma pessoa. Dependendo do que se usa, pode-se estar vestindo para influenciar, impressionar ou seduzir alguém. Mais do que tudo, portanto, a maneira de se vestir expressa a personalidade e o *status* social.

A roupa traz em si o desejo de contato com o mundo, além de seu princípio básico de proteção. Uma peça de guarda-roupa, também poderia ser chamada de “guarda-corpo”, pois sempre exercerá primeiramente seu papel mais ancestral o de proteção do corpo. Os outros objetivos alcançados pelo tempo, presentes na moda, são valores que agregados de desejos dão à roupa outros sentidos: a sedução, a praticidade, o conforto, a durabilidade, a resistência, a estética, a arte, etc.

O certo é que a roupa nos acompanha desde há muito tempo. Fala-se de uma construção pré-histórica, pela utilização das peles, ossos e tendões de animais, bem como espinhos, pedras, folhagens, etc (NERY, 2003). É um construto coletivo, capaz de identificar um determinado povo, com um ideal de reconhecimento e pertencimento a uma comunidade.

A Bíblia condiciona a descoberta da roupa à descoberta do corpo e da consciência, pelo pecado original, cometido por Adão e Eva. Quando os criados por Deus, resolvem desobedecê-lo, descobrem-se nus. Envergonhados, escondem-se, um do outro e de Deus, entre as folhas das árvores. Assim, para sobreviverem não mais no “Jardim das Delícias”, o Édem, precisam trabalhar, ganhar o pão com o suor de seus rostos em outra terra menos amena. Talvez seus primeiros trabalhos tenha sido a confecção de suas vestes para esconderem suas “vergonhas”, e a vergonha de se apresentarem nus diante do outro durante a vida, que a partir daquele momento começariam a viver.

Esqueçamos a Bíblia. Não é nosso intuito adentrarmos nas questões religiosas, mas apenas ressaltar o poder dos dogmas cristãos sobre nossa construção imagética de corpo e vestimenta. Assim, demos a Cezar o que é de Cezar e a Deus o que é de Deus.

Vamos a Cezar. A roupa em si representa também condição social e econômica. Nela se distinguem no tempo e no espaço: nobres e plebeus, clérigos e pagãos, burgueses e trabalhadores, militares e civis, etc. Cada classe tinha seus tecidos próprios, não só sociais e ideológicos, mas principalmente concretos, divididos nas prateleiras e estantes das alfaiatarias, das casas comerciais, bem como nas prateleiras e estantes da pirâmide social e econômica, por vezes herdadas e/ou conquistadas pela velha forma histórica de conquista de poder: o domínio e a exploração de uns sobre os outros.

Também não é nosso intuito adentrarmos por estas questões. Assim, abandonaremos também a Cezar, e ficaremos com o humano e sua memória, no corpo e na sua vestimenta,

ambas como caminhos a percorrer para descobrirmos um pouco mais sobre seus desejos em suas histórias de vida como processos de criação.

Falando em homem, vestimenta e processos criativos, nos lembramos do artista Arthur Bispo do Rosário, que manipulava com destreza os diversos objetos recolhidos dos restos da sociedade de consumo, oriundos do lixo e da sucata. Ele os reutilizavam como forma de registrar o cotidiano dos indivíduos. “Re-construía” e “re-significava” esses elementos e, de certa forma resgatava sua memória e história de vida, bem como toda uma memória coletiva traduzida por aqueles objetos esquecidos e descartados pelo tempo e interesses das memórias dos outros.

"Reconstruísse o universo" e "Registrasse a sua passagem aqui na terra". "Não faço isto para os homens, mas para Deus".

Sua obra mais conhecida é o “Manto da Apresentação”. Uma espécie de poncho mexicano, uma mortalha mágica, que ele costurara recheada de bordados e aplicações de objetos variados. Pela presença, concentração e diversidade de elementos simbólicos de poder, realeza e divindade, pode ser considerada como uma representação de uma peça das vestes de algum nobre, por exemplo: a manta do rei, a capa de um general do exército real, o messias enviado, etc. Com ela Arthur Bispo do Rosário deveria se apresentar a Deus, no dia do Juízo Final, prestando conta de sua passagem pela vida terrena, aliviando a condição pecadora do mundo.

Suas obras tinham uma pulsão messiânica, e seriam ofertadas a Deus, todo-poderoso, quando do reconhecimento da revelação divina. Em sua produção criativa utilizava constantemente o pano, a linha e a agulha, que eram mote para a confecção também de estandartes, faixas de misses, lencóis, uniformes e objetos domésticos. A linha que utilizava era resultado do desfiar dos uniformes dos internos dos Hospitais Psiquiátricos por quais passou. Segundo, Moraes (2000), “o mundo de Bispo do Rosário é fortemente organizado e rigorosamente hierarquizado. Nele, todas as peças se relacionam, como num jogo de xadrez”.

Artur Bispo do Rosário era um bordador da memória e do tempo, individual e coletivo, extrapolou as dimensões do corpo com seu imaginário, fazendo da mente e suas dimensões uma vitrine para o mundo.



Arthur Bispo do Rosário
Manto da Apresentação

Para falar de Arthur Bispo do Rosário é preciso lembrar de outra figura interessante, a Sra. Nise da Silveira, médica psiquiátrica e incentivadora do artista, que o percebeu dentre os internos do Hospital Psiquiátrico em que trabalhava, não apenas como a um “doente mental” estigmatizado.

Dra. Nise tornou-se conhecida pela dedicado sua vida defendendo radicalmente a utilização de práticas da terapia ocupacional, atividade então menosprezada pelos médicos, como possibilidade de aplicação ao tratamento psiquiátrico, colocando-se contra os princípios agressivos do tratamento mental de sua época, particulares aos estabelecimentos de confinamento psiquiátrico. Considerava invasiva e desumana a insistência da psiquiatria clássica na utilização do eletrochoque, da insulino-terapia e da lobotomia, como formas de tratamento dos “distúrbios mentais”. Seu trabalho é considerado pioneiro na luta antimanicomial no Brasil.

Era militante da Aliança Nacional Libertadora (ANL), e foi denunciada por uma enfermeira do Hospital Pinel, conhecido mais popularmente como Hospício da Praia Vermelha, onde residia. A delação se referia à posse de livros marxistas. Tal denúncia levou-a à sua prisão em 5, por um ano e quatro meses, no presídio da Frei Caneca. Na reclusão, conheceu e tornou-se amiga de Olga Benário, Graciliano Ramos e outros membros do movimento comunista. A experiência do presídio influenciou e fortaleceu ainda mais suas concepções sobre o tratamento com pacientes mentais em regime de internato.

Quando liberta, e voltando ao trabalho como psiquiatra, funda em 1946 a "Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação", no Centro Psiquiátrico Dom Pedro II. Rebelde e criativa, e discordando dos métodos adotados nas enfermarias, inova ao criar neste espaço, um

ambiente de acolhimento e respeito aos internos. A inovação e criatividade de Dra. Nise se dá pela substituição das tradicionais tarefas de limpeza e manutenção, das quais os pacientes exerciam como “terapia ocupacional”, pela criação de ateliês de atividades artísticas diversas (encadernação, modelagem música, pintura, teatro, etc.). Orientando monitores para o acompanhamento dos pacientes, sem o intuito de interferir em suas produções criativas, tinha a intenção de possibilitar aos doentes reatar seus vínculos com a realidade, através da expressão simbólica e da criatividade.

O trabalho de Dra. Nise se dá também na perspectiva de “re-integração” de seus pacientes à vida em família e sociedade, principalmente com a fundação da Casa das Palmeiras, em 1956, instituição voltada à reabilitação de antigos pacientes de instituições psiquiátricas. Em suas pesquisas sobre relações emocionais e reabilitação de doentes mentais, além do conteúdo das linguagens artísticas, fez de animais “co-terapeutas”, como referência afetiva estável para seus pacientes, obtendo excelentes resultados.

Segundo Vygotsky (2001), “as artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida”. Este pensamento serve de tradução para o desejo e trabalho de Dra. Nise com a pessoa humana de seus pacientes.

Dra. Nise inaugura assim, com sua generosa teimosia, um capítulo especial na história dos que buscam compreender melhor o universo humano em suas várias dimensões, por vezes antes, quase inatingíveis. Usando o conhecimento da ciência: medicina, psiquiatria, psicologia, terapia ocupacional, filosofia, etc, e da arte, em suas vastas expressões, sugere a criação de um conceito, o da “Arte-Terapia”.

Não há como falar da “Arte-terapia” sem falar de Nise da Silveira e vice-versa. Uma é constituinte da outra.

A noção de “Arte-Terapia”, geralmente inclui qualquer tratamento psicoterápico que utiliza como mediação a expressão artística. A expressão plástica é utilizada para acender a comunicação verbal entre cliente (paciente) e psicoterapeuta (PAÏN; JARREAU, 2001). O objetivo não é de possibilitar a busca e o encontro de artistas, ou muito menos de construí-los, nos encontros e seções terapêuticas. Abrir caminhos de comunicação e “feedback”,

despertando para o exercício da autoconfiança, e do equilíbrio da auto-estima de um indivíduo e/ou de um dado grupo.

A retroalimentação, é a promoção das trocas internas e externas. À medida em que um indivíduo, em seu labor criativo opera suas construções subjetivas, expressa-se em matéria para um mundo que o acolhe. A atividade em grupo favorece esta observação, pelas relações que são estabelecidas entre os indivíduos, quando incentivados a construírem alguma expressão artística em comum.

Nas intervenções em “Arte-Terapia”, a predominância é do não-verbal. Este tipo de abordagem destina-se ao confronto com conteúdos internos. O uso da palavra, por parte do arte-terapeuta e do(s) cliente(s), é restrito, para não dificultar o aprofundamento das questões subjetivas. Após o término das atividades, a palavra poderá ser utilizada para expor as experiências de solidão. Isso acontece porque o credo da “Arte-Terapia” se baseia no reconhecimento de que os pensamentos e sentimentos fundamentais do homem, derivados do inconsciente, encontram sua expressão nas imagens, não nas palavras.

A “Arte-Terapia” tem assim, o objetivo primeiro de expressar e materializar conflitos e afetos. A “Arte-Terapia” não se configura como apenas entretenimento, é uma forma de linguagem que permite à pessoa comunicar-se com os outros. Ela possibilita a liberdade de expressão, sustenta a autonomia criativa, amplia a visão e conhecimento do mundo e proporcionando o desenvolvimento emocional e como social (PHILIPPINI, 1998).

Segundo Giglio (1992), tanto na produção de um artista quanto na produção de um paciente num contexto psicoterapêutico, a imagem que surge durante o processo expressivo reúne aspectos da psique do sujeito.

Nosso trabalho resultou da compreensão e da aplicabilidade destas referências. Com as oficinas de criatividade junto às professoras de alguns municípios de Pernambuco, por ocasião dos cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia. Essas produções foram orientadas dentro de uma dinâmica de equilíbrio entre a ação artística e o experimentação técnica de alguns princípios da “Arte-Terapia”.

Ao escolhermos as orientações da “Arte-Terapia” para construir nossa dinâmica, levamos em consideração as possibilidades de resgate da memória. Podemos dizer que, a memória tanto está presente em nós, quanto é, também, exterior a nós. A memória relaciona-

se a perspectivas e códigos existentes entre grupos de pertencimento e podem fornecer dados importantes sobre contextos, processos e conflitos sociais (GUIMARÃES, 1997).

Há objetos que guardam a memória e nos fazem lembrar das mais diversas maneiras. A linguagem é uma forma de memória que nos antecede. Construções coletivas do presente também guardam memórias de experiências passadas. Também nesses casos, a memória que temos do passado não é una e indivisível. A memória se cristaliza fora de nós, em lendas, monumentos e objetos que estão longe de ser reflexos de verdades históricas.

Nossa idéia central baseava-se na construção da memória das professoras, o que marcaram suas vidas e que contribuíram para sua construção enquanto profissionais da docência. Utilizando materiais diversos e tendo como mote uma camisa, denominada aqui “Camisa de Força”, como expressão não do que prende, mas do que liberta e nos impulsiona para o serviço do ensino, as vivências que nos fortalecem e à nossa prática, foram confeccionadas no coletivo de um pequeno grupo o palco da memória dessas professoras. Que escolheram e denominaram campos específicos representacionais de suas histórias, marcadas por momentos de boas e más recordações - por vezes na própria experiência da escola, enquanto ensinante e aprendiz - mas ainda marcantes para a reflexão sobre suas posturas atuais no campo da educação.

As camisas variam tematicamente de acordo com o perfil do grupo livremente formado, trazendo em si um painel, colcha de retalhos das experiências de vidas de várias mulheres do estado de Pernambuco, que escolheram o “OLHAR” da educação para acolher e interferir no mundo.

A infância, a adolescência, a família, as relações afetivas e com o divino, a preocupação com a natureza, as perdas afetivas e profissionais, as conquistas, as mudanças no ciclo de vida e a superação das adversidades são sempre temas recorrentes nas produções coletivas dessas professoras.

A construção do olhar sugerido pela leitura dessas camisas, pretendemos abarcar em outro momento, com maior dedicação, à luz da teoria das representações sociais. Segundo Moscovici (2003), a representação social é "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". Para o autor, o objetivo das representações sociais é transformar o não-familiar em familiar. A dinâmica das representações é uma dinâmica de familiarização, na qual objetos, pessoas e

acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas.

Para Jodelet (2001), as representações sociais são conceituadas como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

A teoria das representações sociais emerge da diversidade dos indivíduos, das atitudes e dos fenômenos, em especial atenção à possibilidade da imprevisibilidade, para tentar descobrir de que forma indivíduos e grupos podem se “re-construir”, “re-significar”, “re-organizar” tendo como foco a equilibração, a percepção de uma situação e/ou mundo mais estável. Ainda para o autor, "a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a 'realidade'" (MOSCOVICI, 2003).







Referências

FEGHALI, Marta Kasznar; DWYER, Daniela. *As engrenagens da moda*. Senac Nacional. Rio de Janeiro, 2004.

GIGLIO, J. S. Técnicas expressivas como recurso auxiliar na psicoterapia: perspectiva junguiana. *Boletim de Psiquiatria*, 27 (1), 21-25. 1992.

GUIMARÃES, Cesar. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1997.

Gullar, Ferreira. *Nise da Silveira*. Editora Relume Dumará. Rio de Janeiro, 1996.

JODELET, D. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MORAIS, Frederico. in *Mostra do Redescobrimento - Imagens do Inconsciente*. Fundação Bienal de São Paulo, São Paulo, 2000, p. 223.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes. 2003.

NERY, Marie Louise. *A evolução da indumentária, subsídios para a criação de figurino*. Senac Nacional. Rio de Janeiro, 2003.

PAÏN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica de arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Tradução de: Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PHILIPPINI, A. *Mas o que é mesmo Arte Terapia?* *Imagens Transform: Rev Arte-terapia*. 1998; 5(5):4-9.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RELATO

CONTO DIÁLOGOS: DUAS EXPERIÊNCIAS EM ARTE-EDUCAÇÃO

ARTES VISUAIS

Laila B. da Rocha Loddi

Ronne F. Carvalho Dias

*Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado
Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás*

Resumo: Narrar é uma das mais antigas atividades humanas, que acompanha os processos imagéticos nos seus mais variados significados individuais e coletivos. Este relato trata de duas experiências de construção de narrativas em contexto de arte-educação: uma buscando as auto-narrativas que compõem identidades, abrem possibilidades de diálogo e criam visualidades; a outra investigando os testemunhos orais do imaginário popular brasileiro como reflexão no âmbito das artes visuais. Ambas as experiências aconteceram no Projeto Arte na Escola – Pólo Goiás durante o primeiro semestre de 2008 e culminaram na exposição coletiva “Conto Diálogos”.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação; formação continuada; cultura visual.

Equipamento necessário para apresentação: Computador com programa *Power Point* e projetor.

CONTO DIÁLOGOS: DUAS EXPERIÊNCIAS EM ARTE-EDUCAÇÃO

Laila Beatriz da Rocha LODDI
Ronne Franklim Carvalho DIAS
(Universidade Federal de Goiás)

Resumo: Narrar é uma das mais antigas atividades humanas, que acompanha os processos imagéticos nos seus mais variados significados individuais e coletivos. Este relato trata de duas experiências de construção de narrativas em contexto de arte-educação: uma buscando as auto-narrativas que compõem identidades, abrem possibilidades de diálogo e criam visualidades; a outra investigando os testemunhos orais do imaginário popular brasileiro como reflexão no âmbito das artes visuais. Ambas as experiências aconteceram no Projeto Arte na Escola – Pólo Goiás durante o primeiro semestre de 2008 e culminaram na exposição coletiva “Conto Diálogos”.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação; formação continuada; cultura visual.

1. Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiências de dois módulos do curso Arte BR realizados no primeiro semestre de 2008, no Projeto Arte na Escola – Pólo Goiás. O Pólo Goiás é um Programa de Extensão e Cultura da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás que visa organizar e implementar ações educativas em arte. Desde 2003 a Universidade Federal de Goiás, por intermédio da Faculdade de Artes Visuais, mantém parceria com o Instituto Arte na Escola através de convênio assinado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. O Pólo oferece cursos de capacitação e educação continuada para professores da rede pública (estadual e municipal), privada, para alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e para a comunidade em geral. Os principais objetivos do Pólo são: qualificar e acompanhar professores e futuros docentes em arte, criando meios para uma reflexão de sua prática e promovendo posturas investigativas e críticas; manter um espaço permanente para estudo e reflexão de práticas educativas em artes visuais; divulgar o Pólo Arte na Escola e seus instrumentos pedagógicos como agente de transformação e fonte de referência para processos educacionais em arte. O curso Arte BR é um dos projetos do Pólo, e no primeiro semestre de 2008 ofereceu, entre outros, os módulos: “Do verbo à imagem: auto-narrativas dialógicas” e “Imaginário Popular: estórias, imagens e criação com lixo”, dos quais vamos relatar o desenvolvimento e as produções.

2. Sujeitos, histórias e desenhos

No módulo: “Do verbo à imagem: auto-narrativas dialógicas”, reuniram-se quatro pedagogas, duas bacharéis cursando licenciatura em Artes Visuais e uma com magistério. Um dos objetivos principais desse módulo é valorizar o ser como agente histórico e participante de fenômenos estéticos e culturais. Atende estudos imagéticos com base em narrativas pessoais; a construção de composições/ensaios visuais dos sujeitos envolvidos tendo como tema fragmentos de suas próprias histórias de vida, como constituição de significados: fatos, concepções de mundo, palavras de ordem, pensamentos, poesias e símbolos; assim, valorizando os participantes como protagonistas de seus próprios enredos de vida e possibilitando desenvolver relações dialógicas de percepção estética e reflexão do mundo; narrativas gráficas como saberes subjetivos. Redimensionando falas e episódios por meio das produções visuais.

Quanto à apresentação de vídeos foram dois, “Leonilson: tantas verdades” e “Símbolos de Marcelo Grasmann”, que de imediato podem até aparentar sem qualquer ligação de um com outro, pelas características díspares de composição atribuídas a cada artista. O primeiro trabalha questões relativas ao contemporâneo, novas maneiras de construir o desenho, o abstrato, o ecletismo de formas e materiais utilizados sem perder de vista o discurso da subjetividade; o segundo, lida com o figurativo, materiais convencionais ao desenho e a gravura, fazendo suscitar imagens de um passado distante e imaginário, simbólico. Mas, o que os aproxima e nos dá a oportunidade do diálogo é a necessidade que cada um tem do “desenhar”, do “fazer” como forma de narrativas com o exterior, do relacionar-se com mundo, sem esquecer que o mundo começa a partir do próprio eu. Estar no mundo é um diálogo permanente consigo mesmo e a exterioridade. Essa tentativa de partir do verbo; ou seja, da fala inseparável a experiência cotidiana, para uma redimensão imagética.

Após a exposição dos vídeos, a abertura para as falas caracterizava um momento de discussão sobre as visualidades, isto é, as preferências, os questionamentos e também a não compreensão de algumas participantes indicam a construção social que se faz sobre a arte e a imagem. Os modos do ver como prática cultural.

3. Um processo metodológico

“Das falas às práticas/das práticas às falas” foi um método de trabalho que não tinha qualquer interesse de condicionar as possibilidades imagéticas ou criativas ao nominar idéias

ou materializar imagens. Mas viver um processo de re-significação contagiante, isto é, o pensamento cria sentido também quando somado às percepções dos outros participantes do curso. A intenção é tomar dimensões consigo, mas, indo além do eu, como um jogo lúdico de significados que se completa com o outro, conseqüentemente toma novas forma de ver, novos significados e um intuito da busca pela alteridade. Em nossa opinião é o que deixa o trabalho rico, complexo e aberto. Walter Benjamin contestava que a humanidade perdeu muito de seu caráter criativo e lúdico quando passou a nominar, a definir, limitando qualquer possibilidade de inovação.

Acreditamos que quando o processo se torna imagem, também se amplia o repertório simbólico, chegando a extrapolar os limites da linguagem falada, codificada. Não se descarta a fala pelo contrário, como parte de uma auto-narrativa lúdica, do jogo que se transforma a cada novo olhar.

4. Desenhando temáticas da vida

As atividades sugeridas que damos destaque tem como meio plástico ou visual o *desenho* - a escolha do desenho se justifica, entre outras possibilidades, como meio de materializar e ao mesmo tempo catalisar imagens processadas nos interiores das mentes guardadas há bastante tempo. Além de o desenho ser a forma básica de registro e abstração humana ainda na infância, que se resume em três: da *tradição oral*; do significado das *cores*; da composição de *receitas*. As histórias guardadas pela tradição oral presentes nas vidas das participantes, desde a infância, é fonte inesgotável de possibilidades imagéticas que se constrói na subjetividade, esse foi um momento especial de socialização, muitos se observavam e se identificavam com os relatos dos outros. Reviver essas imagens é mergulhar num resgate a rica criatividade do potencial infantil, e podendo ser projetadas pela versatilidade do desenho. Do significado das cores: diz respeito às relações com o uso das cores para cada uma das estudantes. O que as cores dizem “para” e “de” cada um dos sujeitos. Os trabalhos foram realizados utilizando fitas de cetim e tintas guache sobre papel. Numa mesma composição viam-se escolhas de afeição e repulsas das cores. Da composição de receitas: a atividade consiste na narrativa de uma receita pessoal significativa (não necessariamente de algo para comer), que seria construída em forma de imagem. Nesta atividade utilizamos como suporte papéis artesanais (confeccionados pela artesã paraense Francinete Corrêa) de fibras naturais, com uso de desenho e colagem. Ambas as atividades buscavam criar passagens, construir uma bricolagem de formas e modos de compor imagens, sem uso de receitas mirabolantes ou apego a

estratégias sofisticadas e requintadas para compor artisticamente ou criar material estético. A idéia é partir do que “temos”, das nossas práticas de vida, das experiências construídas e compartilhadas. Das imagens internas e cheias de sentidos que aguardam, muitas das vezes, uma fagulha de estímulo para acender o potencial escondido que outrora foi apagado. Vale ressaltar que ao decorrer das execuções compositivas as falas se entrelaçam e vão-se confeccionando redes de sentidos. É uma oportunidade de falas, de posturas, de tomada de posições dos sujeitos, como práticas identitárias sobre os seus fazeres.



Elaboração das composições. Imagens: Ronne Dias.

5. Incursões pelas artes populares e tradição oral

O módulo “Imaginário Popular: estórias, imagens e criação com lixo” buscou trabalhar o tema das culturas populares, propondo debates críticos acerca das artes. As(os) participantes eram três professoras de arte das redes pública e privada; um estudante de graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás; e uma estudante de graduação em História, também da UFG. A proposta apresentada foi de um módulo onde, num primeiro momento, debatemos o tema das culturas populares, assistindo vídeos e fazendo leituras conjuntas de textos. No momento seguinte partimos para prática: a partir de estórias, lendas e mitos escolhidos e contados pelas(os) participantes, investigamos a visualidade das estórias, escolhendo uma personagem e desenvolvendo esculturas cuja matéria-prima foi lixo reciclável recolhido durante o curso. Os estudantes se mostraram, desde o primeiro contato, mais receptivos e encantados com o tema proposto. As professoras de arte, no entanto, demonstraram certo distanciamento. Quando pedi para que se apresentassem, e falassem de suas expectativas com o curso, uma delas disse: “Vim aqui pra aprender alguma coisa diferente, pra levar pra sala de aula... Estou muito desestimulada em dar aula”. E foi em cima destas falas que fomos despertando estímulos.

Aproveitei fartamente os recursos áudio-visuais disponíveis, apresentando alguns DVDs disponíveis na Mideateca do Pólo, e outros títulos de acervo pessoal. Iniciamos com produções que tratam de lendas brasileiras, narrativas orais do imaginário popular. O curta-metragem “A onça da mão torta”, de Ricardo Edilberto, conta uma lenda conhecida no interior de Goiás, cenário de fazendas e criação de gado. Trata-se de uma animação *stop motion* de bonecos confeccionados em palha de milho. A proposta de assistir ao curta foi de analisar tanto a imagem dos personagens quanto a temporalidade da narrativa oral – neste caso, lenta, misteriosa, repleta de silêncios que estimulam a curiosidade pelo desenrolar da estória, assim como as lendas contadas pelos nossos avôs de maneira tão envolvente. O vídeo promoveu um sentimento de identificação: algumas participantes cresceram no interior do estado e descreveram uma sensação de “nostalgia pela roça” ao assistir o vídeo. Fomos então rememorando as imagens da infância de cada uma, e garimpando lendas que os antigos contavam. No longa-metragem “Boi Aruá”, de Chico Liberato, desenho animado com traços semelhantes à xilogravura, conta-se a estória do boi misterioso cujas aparições desafiam um vaqueiro orgulhoso. Nesta narrativa visual foram percebidos os detalhes do universo simbólico do sertão brasileiro, assim como o universo feminino: bordados nas roupas, cabelos trançados e o preparo das comidas. Em seguida lemos trechos do livro “Literatura Oral no Brasil”, de Luis da Câmara Cascudo. O autor defende que a documentação escrita sempre foi estudada, porém foi perdido um grande acervo de cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos e cantigas de embalar das três raças que, segundo ele, formaram o Brasil – indígenas, portugueses e africanos. Ele ainda pontua as diferenças entre lenda e mito: a lenda seria um elemento que determina um valor local, explica um hábito de um povo, ressuscita o passado. Já o mito, presente pelo movimento e testemunho humano, vai mudando “adaptado às condições do ambiente em que age” (CASCUDO, 1978, p.51). Debates a noção bastante difundida de inferioridade de povos que não possuíam o domínio da escrita, sua negação identitária, o silenciamento de sua arte, e em oposição, a importância da valorização da tradição das narrativas orais no Brasil, dos mestres *griots* ao imaginário da literatura contada e cantada nas feiras do nordeste, o cordel.

Com os vídeos “Waldomiro de Deus: *naïf* brasileiro” e “Véio”, de Adelina Pontual, foi possível conhecer a obra destes dois artistas e debater criticamente o conceito de arte *naïf* e seus desdobramentos. Waldomiro é pintor, e Véio (Cícero Alves dos Santos) escultor do sertão sergipano que “nunca foi numa exposição de arte”. Em suas falas no documentário, Véio demonstra rico entendimento de sua obra, fazendo apontamentos críticos do que ele entende por arte e vida. Perde o sentido, a partir da compreensão nas falas de Véio, a

categorização de arte *naïf* como arte ingênua, inferior, ou espontânea. Problematizamos então a divisão classificatória entre arte *naïf* e arte erudita que “parecem nomenclaturas inocentes, mas revelam formas de opressão e de colonização” (GUIMARÃES, 2006, p.2). Nos debates, a visão discriminatória se mostrou bastante presente na aversão pelas artes populares, que seriam demasiadamente “desorganizadas”, sendo que uma das professoras confessou: “arte popular deprime, mexe demais comigo”.

Tendo em vista a perspectiva dos estudos de Cultura Visual, que trabalha com deslocamentos perceptivos, discutindo e tratando a imagem “não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2007, p.26) fomos trazendo estas questões para o diálogo. Tratamos tanto das obras dos artistas apresentados quanto das referências das participantes do módulo – como o gosto dos seus alunos adolescentes pela estética do *hip hop*, que as professoras disseram detestar.

6. Contando estórias

A partir dos textos e imagens do livro “Mitos Brasileiros”, de Jacob Klintonowitz, fomos percorrendo o universo simbólico das representações do imaginário popular brasileiro. O autor sugere, de maneira bastante poética, que a narração da história adquiriu certa formalidade e racionalidade, mas prestando atenção no cotidiano “verificamos que as imagens de conteúdo simbólico estão atuantes, e continuam a comover as pessoas” (KLINTOWITZ, 1987, p.7). Assim, ele apresenta alguns mitos nacionais materializados em desenhos, pinturas e esculturas. São objetos de culto, registro de memórias ancestrais, brinquedos infantis, objetos decorativos. E, sobretudo, trata-se de uma produção brasileira feita como exercício do cotidiano, que revela

“forças que o homem encontra dentro de si mesmo e da história humana, tais como o caos, a consciência, os instintos, o poder curativo da natureza, a restauração das forças da terra, o poder do amor e o poder da morte. O espaço é o da vida e a vida está contida nesta existência comunitária, onde profano e sagrado convivem” (KLINTOWITZ, 1987, p.32).

Algumas questões surgiram no debate do texto, como a característica do *fazer* presente nas imagens; o fascínio de uma arte que lida com encantamento de seres fantásticos, onde “gente vira bicho e bicho vira gente”; e a sabedoria popular que “retrata que o homem não é

só bom, retrata a realidade”. Conseguimos nos aproximar mais livremente do universo das artes populares, e percebendo maior reciprocidade com o tema, pedi que fizessem uma avaliação escrita, o que trouxe boas surpresas. A professora que considerava as artes populares “deprimentes” escreveu que os vídeos e os textos “vem a cada momento encantar e renovar o gosto pelo popular, voltando lá nas raízes, como que agitando o que estava calmo, aparentemente organizado”. Outra contou que estava aprendendo novos olhares, e queria “mais choques visuais com a arte popular”. E ainda relataram que o curso era “uma oportunidade de trabalharmos com nosso imaginário, nossa subjetividade, e é experimentando esta vivência que vamos reformulando e reconstruindo nossa prática pedagógica”.

A fim de iniciarmos as atividades práticas com a contação de estórias, propus um exercício onde cada uma contasse um fato ocorrido durante o dia. Vencendo a timidez, todas relataram sua estória, onde foram priorizadas as descrições visuais: cores de roupas, características físicas do local, detalhes e ornamentos. Esta atividade nos preparou para a seguinte, e fundamental na proposta do curso: cada um(a) recolheu uma lenda ou mito e contou para o grupo. Surgiram estórias fantásticas como o Pavão Misterioso, cordel paraibano que conta uma estória de amor; a Catirina, personagem do Boi Bumbá do Maranhão, que sente desejo de comer a língua do boi preferido do patrão. Outras estórias retrataram o cotidiano do interior: uma contava a vida de um fazendeiro goiano e outra apresentava um boi destemido, o Boi Soberano. Outra estória tratava de uma criança que, castigada, vira boneca; e outra ainda trazia o universo das bruxas açorianas do sul do Brasil. As variadas temáticas possibilitaram uma investigação da visualidade das estórias, que foram narradas oralmente e depois desenhadas. Buscando as imagens de cada narrativa, foram escolhidas personagens principais, cujas imagens foram criadas coletivamente. Tendo em mãos os desenhos, pinturas e colagens de cada personagem, que detalhavam suas características visuais, partimos para a elaboração das esculturas com lixo.

7. Transformando imagens de lixo em outras imagens

Ao longo do curso montamos um “banco de lixo”, onde guardamos materiais descartados coletados em casa: garrafas pet, pratos de isopor, caixinhas de papelão, embalagens, filtros de café e *sitpass* usados, potinhos de iogurte, rolos de fita cassete e de linha, entre outros materiais. Assistimos ao programa “Desafio do Lixo”, produzido pela TV Cultura, que trata da problemática do lixo nas grandes cidades e aponta alternativas, como artistas que utilizam o lixo como matéria prima. Debatesmos o assunto, valorizando a necessidade de soluções

criativas para o abundante lixo urbano. Utilizando técnicas como a papietagem (antiga técnica de confecção de máscaras, que consiste em colar papel sobre papel, obtendo superfícies rígidas) fomos transformando lixo em esculturas. Dando novos significados para este material já utilizado e desprovido de valor, fomos colando fragmentos, unindo peças, fazendo surgir figuras. Transformando, através da afetividade e da criatividade, imagens de lixo em outras imagens.



Elaboração das esculturas. Imagens: Laila Loddi.

8. Exposição “Conto Diálogos”

Ao final do semestre organizamos uma exposição conjunta, sob o título “Conto Diálogos”, onde foi possível criar um espaço de interação das produções imagéticas entre os participantes dos dois módulos. Realizado no próprio pólo do Arte na Escola em Goiânia, localizado no Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, nós reunimos desenhos, esculturas e outros objetos do processo de desenvolvimento das obras. A exposição já era planejada por nós como um momento de extrema pertinência para o desfecho dos encontros. Expor as obras foi a possibilidade de dialogar com o público e trocar experiências com outros artistas, educadores e pesquisadores. Oportunidade também de agregar valor às produções, estimulando os(as) participantes do curso - contadores(as) de estória e narradores(as) visuais.



Montagem da exposição. Imagens: Ronne Dias.



Exposição Conto Diálogos. Imagens: Laila Loddi e Raúl Yépez

9. Considerações finais

As visualidades são construções sociais carregadas de significados, a cada re-significação se faz uma nova abordagem interpretativa. A identidade que se revela nas produções imagéticas abre possibilidades de diálogos consigo mesmo(a) e com o(a) outro(a). Uma tendência ao exercício da alteridade. Observamos a sede que os(as) participantes tinham de trabalhar práticas artísticas - como expectativa de algo novo, ou como uma oportunidade de renovo - com o intuito de aplicar pedagogicamente, mas que esbarravam na frustração de não saber por onde começar, e o que fazer com os(as) alunos(as). Então surge a idéia de partir das próprias falas, de algo presente nas histórias de vida deles(as), sejam fatos, episódios imaginários ou narrativas popularmente conhecidas. É saber que em cada um(a) encontra-se fonte de conhecimento e possibilidades de troca, a inter-subjetividade constitui uma proposta de que podemos ser protagonistas em nossos enredos estéticos, imagéticos e culturais. Preferimos, aqui, os recursos simples, de fácil acesso (no caso, o desenho e o lixo), mas que podem trazer resultados surpreendentes e de significados envolventes aos sujeitos.

10. Referências

- CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. Rio de Janeiro: Olympio, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. (Trad. Laura F. A. Sampaio). São Paulo: Edições Loyola. 1996, pp. 6-44.
- GUIMARÃES, Leda. Linhas de fusão: a ingenuidade revisitada. In: **Catálogo da Bienal Naïfs [entreculturas]**. Piracicaba, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- KLINTOWITZ, Jacob. **Mitos Brasileiros**. Projeto Cultural Rhodia, 1987.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007, pp. 19-40.

10.1 Periódicos

- Visualidades**: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, Vol. 4, n.1 e 2: Jan – Dez/2006, pp. 13 – 62.
- MURICY, Kátia. A magia da linguagem – filosofia, linguagem e escrita em Walter Benjamin. **Revista Educação**. São Paulo, nº 7, Biblioteca do Professor, pp. 76-85, março-2008.

10.2 Vídeos

- A ONÇA DA MÃO TORTA. Direção de Ricardo Edilberto Pereira. Goiás, 2003. Duração 18”.
- BOI ARUÁ. Direção de Chico Liberato; Roteiro de Alba Liberato; Produção de Maria Augusta S. Paulo e Regina Machado. Bahia, 1983.
- LEONILSON: TANTAS VERDADES. Autoria e coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, direção de Cacá Vicalve, São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. (DVDteca Arte na Escola – material educativo para professor-propositor; 3, duração 23”).
- O DESAFIO DO LIXO. Direção e roteiro de Washington Novaes; produção de Ângela Santos, Claudia Ortiz, Débora Pacheco, João Neves, Nerci Ferrari. Realização TV Cultura. Duração 55”.

SÍMBOLOS DE MARCELO GROSSMANN. Autoria e coordenação de Marilena de Lima K. Schramm e Rozenei Cabral, coordenação de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque, direção de Cacá Vicalve, São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. (DVDteca Arte na Escola – material educativo para professor-propositor; 24, duração 23’’).

VÉIO. Autoria de Dora Maria Dutra Bay; coordenação de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. (DVDteca Arte na Escola – material educativo para professor-propositor; 66, duração 23’’).

WALDOMIRO DE DEUS: o *naif* brasileiro. Autoria de Tarcísio Tatit Sapienza; coordenação de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. (DVDteca Arte na Escola – material educativo para professor-propositor; duração 23’’).

COMUNICAÇÃO

EDITORIAS DE LIVROS E WEBSITES COMENTADOS E AGENDA CULTURAL DA REVISTA DIGITAL ART& : SUA IMPORTÂNCIA PARA A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO.

Gisele Torres Martini

Martha M. Prata-Linhares
Universidade de Uberaba

Jurema Luzia Sampaio-Ralha

O objetivo desse trabalho é fundamentar o caráter inovador e a importância da proposta das editorias de Livros Comentados, Websites Comentados e Agenda Cultural da Revista Digital Art& para essa publicação. Pretendemos explicar como funcionam, mais especificamente, essas três editorias que, apresentadas numa revista digital, atuam como eficiente auxiliares do trabalho, da aquisição de conhecimento e da formação de professores, educadores e interessados em arte, cultura e comunicação. Serão detalhados os passos – da seleção dos livros e sites para a publicação, até a formatação dessas editorias para a composição da revista. São abordados aspectos relacionados à importância da presença da ludicidade, da capacidade de sedução e envolvimento. Uma das relevâncias desse trabalho é mostrar a necessidade de abrir novos espaços educacionais e culturais, com novos projetos e propostas. O espaço virtual pode ser um ambiente inovador e com inúmeras possibilidades.

PALAVRAS- CHAVES: revista digital de arte, editorias, formação de educadores

A Revista Digital Art é uma revista acadêmica temática, de periodicidade semestral, que visa a divulgar e promover a arte-educação, a cultura, a formação e a produção. Criada, mantida, administrada e desenvolvida virtualmente, o trabalho de seus editores e conselheiros é totalmente colaborativo/voluntário. Seu público-alvo são professores de arte, estudantes, artistas e pesquisadores. Sua característica editorial é a publicação integral de textos resultantes de sínteses de trabalhos de pesquisa e relatos de casos resultantes de projetos aplicados. A Art também se abre para a publicação de números monográficos e contribuições de todas as áreas do conhecimento que colaborem com o enriquecimento do conteúdo da publicação e do saber universal.

Mantém um expediente fixo de editores de áreas, jornalistas responsáveis, ombudsman e conselho editorial sério, de competência comprovada, formado por professores doutores membros de diversas áreas artísticas e representantes de várias instituições de pesquisa de reconhecido mérito. A idéia de uma revista digital de arte surgiu na lista de discussão Arte Educar¹, em novembro de 2002, evoluindo para um debate que resultou, em janeiro de 2003, num endereço virtual próprio para as discussões sobre a publicação. O número zero da revista foi lançado em novembro de 2003. O grupo de trabalho que mantém a Art é formado por profissionais do ensino de artes que voluntariamente assumiram produzir, gerir e manter a revista por tempo indeterminado. Esses profissionais encontram-se em várias regiões geográficas do mundo, trabalhando virtualmente no espaço também virtual destinado aos debates sobre a publicação, onde todas as decisões são tomadas coletivamente, por votação direta, apoiada por dispositivos digitais de controle e acompanhamento de resultados, com total transparência e aberta à todos os membros do grupo. Todos os temas tratados no grupo são considerados de conhecimento da assembléia, que é formada pela totalidade dos membros integrantes do grupo de discussão. Assim, todas as decisões passam por conhecimento, debates, e decisão da mesma para serem aplicadas. A Diretoria da Art tem, sob sua responsabilidade, as seguintes áreas:

- Editoria Geral;
- Artigos e Trabalhos (avaliados pelo Conselho)
- Editoria de Projetos e Recursos Didáticos;
- Editoria de websites comentados;
- Editoria de filmes comentados;
- Editoria de livros comentados;
- Editoria de eventos comentados;
- Agenda;
- Editoria de Teatro Comentado;

¹ Sobre o Projeto Arte-Educar, pode-se conhecer mais em: SAMPAIO RALHA, J.L.F. e SCHULTZE, A.M. “*O projeto Arte-Educar: Uma possibilidade de capacitação tecnológica e artística de professores de arte*”. Anais do 4º CONED. São Paulo, 2002; SAMPAIO-RALHA, J.L.F. “*Uso de lista de discussão como ferramenta de autoria coletiva de trabalhos: perspectiva de participante*”. Atas do I Encontro EAD - SENAC RIO & UNICAMP Perspectivas e Reflexões. Rio de Janeiro:SENAC-RIO/UNICAMP, 2002 e SAMPAIO-RALHA, J.L.F. (Et.Alii.) “*The Cultural and Technical Diversity in Art Education Through Internet: Projeto Arte-Educar*”. Anais do 31º Congresso Internacional de Ensino de Arte - InSEA 2002. New York:InSEA, 2003. CD ROM.

- Editoria de Educação Musical
- Fala Professor
- Trocando Figurinhas

A Editoria de livros comentados da Revista Digital Art, objetiva apresentar comentários/resenhas de livros de importância artística e educacional para as diversas linguagens e áreas de aplicação da Arte em geral. Tais elaborações são feitas pelas editoras responsáveis - Prof. Esp. Gisele Torres Martini e Prof. Dr^a Martha Maria Prata-Linhares uma vez por semestre, a cada edição da revista, (mas também podem ser publicadas por convite e por contribuições voluntárias, desde que aprovadas pelo conselho e editoras). Os conteúdos das resenhas/comentários são de responsabilidade de seus autores, podendo ser publicada alguma opinião de leitores sobre eles, na edição seguinte, numa seção a ser criada, chamada de “Comentário de leitores sobre livros apresentados”. A editoria busca proporcionar aos leitores uma visão científica sobre as publicações existentes e apresentar novos lançamentos na área, com a idéia de montar uma bibliografia avaliada pelo conselho, dentro das cinco grandes áreas propostas como foco da Revista:

- Educação: Dentro dessa área contemplamos todas as ligações com a arte: Arte/Educação, Teatro-educação, Artes Visuais, Música e os trabalhos que tenham abordagem diretamente educacional como a ação educacional em museus, monitorias, etc. Trabalhos relacionados com Psicologia e Psicopedagogia também se encaixam nessa área.
- Cultura: Nesta área entram trabalhos relacionados a Folclore, Filosofia, Sociologia e História da Arte, Antropologia, Arte Indígena e Artesanato como manifestação cultural.
- Formação: Neste item, Cidadania, terceiro Setor, Inclusão Social, Meio Ambiente, Direitos Autorais e Curadorias.
- Comunicação: Nesta área se localizam as mídias. Cinema, TV, Rádio e as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e todas as formas de arte que “cruzem” com a comunicação, como Design, Moda, Ilustração e mesmo a Publicidade.
- Produção: A área de Produção fica reservada aos trabalhos e às manifestações artísticas de autoria e produção artística. Todos os estilos serão contemplados, incluindo Arte Contemporânea, Vanguardas, *Body Art*, Instalação, Arte Conceitual, enfim, trabalhos que tratem da Arte sem a abordagem educacional.

Para cada edição da Revista, as editoras também preparam uma breve apresentação da temática indicada, dos livros selecionados e dos seus autores, bem como dos motivos e relevância da escolha. Da mesma forma, também encontram-se disponíveis, na editoria, as imagens das capas dos livros, seu preço, editora, ano de edição, número de páginas e links para acesso à forma de adquirir o livro, mediante acordo comercial da revista com livrarias virtuais e os resumos críticos ou resenhas, redigidos por especialistas, contendo análise interpretativa de um livro. Os conteúdos anteriormente publicados permanecem arquivados em seus respectivos números. Futuramente, há a previsão de criação de uma área chamada “Arquivo de Livros Comentados”. Procuramos equilibrar a escolha das publicações representativas das várias linguagens artísticas: Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança, Fotografia, Música e etc., numa mesma edição, para poder atingir um público maior e não privilegiar nenhuma das linguagens. Dentro do comentário elaborado para cada livro escolhido, apontamos facilidades e relevância para a utilização daquele conteúdo em sala de aula e em outros espaços. A título de exemplo: no número 07, de abril de 2007, falando sobre o livro “Meu museu” de Marisa Zakzuk, citamos a lacuna de mercado existente na publicação de livros sobre apreciação de arte para crianças, assim como sugerimos que o livro fosse utilizado por educadores e/ou pais como ferramenta de preparação prévia para visita a museu. Também acrescentamos que ele contava a história do MASP, ou seja, a principal característica da editoria é mostrar o caminho para o qual o livro aponta e que subsídios ele trará para esse caminho, seja atendendo a um anseio pedagógico ou a qualquer outro interesse do leitor vinculado aos objetivos da revista. MOTTA, Roth D., diz que “...resenhas são extremamente valiosas ao informar a comunidade acadêmica sobre novas publicações e como essas se relacionam ao trabalho individual de cada um de nós”² – acadêmicos. A resenha/comentário é uma forma de enriquecimento das atividades humanas quais sejam: a leitura de um comentário sobre um livro durante o ato de navegar por um site, o interesse pessoal pelo tema do livro comentado, o desejo de usá-lo como subsídio de um planejamento pedagógico ou como referência para um trabalho acadêmico, pois “as atividades humanas podem ser recorrentemente mediadas pela linguagem, o que as qualifica como gêneros textuais. Exemplos de gêneros são... a resenha (para o leitor

² Disponível em <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/publi/resenhacademica.htm>, consultado em 10/09/2008

conhecer um livro lançado recentemente)”³. Desta forma, consideramos que a editoria de livros comentados da Art&, cumpre seu papel de despertar no leitor(a) a vontade de conhecer em profundidade as obras por ela resenhadas/comentadas. Partindo daí ele(a) poderá aproveitar os recursos apresentados pela editoria para aquisição de mais conhecimento, subsídio teórico para outras atividades correlatas e de planejamento pedagógico. Ou então, simplesmente, usufruir do caráter lúdico associado à leitura dos comentários/resenhas por puro prazer, porque é preciso *“ler para gostar de ler, ler para conhecer a língua, ler para conhecer o mundo. O ler para gostar de ler seria a garantia do espaço da leitura-prazer: leitura com a finalidade de divertimento, de gozo (...) o ler para conhecer o mundo seria o momento de desvendar, de descobrir os conhecimentos culturalmente construídos (...) Primeiro a sedução, o encantamento, a paixão, a emoção; depois a tomada de consciência do que se está fazendo, a razão, o conhecimento, o domínio. Se o objetivo é gostar de ler, a metodologia precisa ser o prazer, o deleitar-se e só”*⁴. Também o despertar da curiosidade e a interação proporcionada pela navegação na internet, têm conexão com a *“a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado”*⁵, como disse Rubem Alves . Decorrente dessa fome, a pesquisa na rede torna-se um ato também repleto de ludicidade no sentido a que nos remete GOMES, Christianne L.: *“segundo meu entendimento, o lúdico é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de viver a vida social, marcada pela exaltação dos sentidos e das emoções – misturando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, satisfação e expectativa, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite”*⁶. Complementando esse pensamento, podemos concluir que *“o lúdico pressupõe, dessa maneira, a valorização estética e a*

³ ROTH, M.D. “O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais” em *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006

⁴ VIÉGAS, Karla Vignoli. *Ler para gostar de ler*. Revista do Professor. Porto Alegre, V.13, p. 13-14, out/dez. 1997.

⁵ ALVES, Rubem in *“A arte de produzir fome”*, disponível em <http://ww1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063ul46.html>., consultado em 11/09/2008

⁶ GOMES, Christiane L ., *Reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto*” (1926-1964), disponível em http://www.unicamp.br/feff/publicacoes/conexoes/v1n2/2_reflexoes.pdf, consultado em 10/09/2008

apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado. Mesmo que não se possa obter um resultado favorável (como, por exemplo, torcer por um time que não consegue sair vitorioso de uma partida), a sensação é de que a vivência valeu a pena⁷”

A editoria de websites comentados objetiva formar uma seleção de sites publicados a cada edição, a fim de proporcionar, ao visitante, recursos artísticos e pedagógicos para seu desenvolvimento pessoal e apoio à sua prática profissional como professor. Apresenta uma descrição geral (apresentação) da Seção de Webites Comentados daquela edição, elaborada pelas editoras responsáveis, professoras Dr^a Martha Maria Prata-Linhares e Prof^a Esp. Gisele Torres Martini. Os sites selecionados, a cada número, são devidamente comentados pelas editoras responsáveis pelo conteúdo desta área. Também podem ser publicados comentários de sites enviados pelos leitores, porém, esses comentários serão avaliados e, caso necessário, editados pelas responsáveis para que assumam o formato da publicação. A cada número da revista há uma nova seleção de sites, entretanto, os anteriormente selecionados permanecerão arquivados em seus respectivos números anteriores e, futuramente, é pensada a possível existência de uma área chamada “Arquivo dos Webites Comentados”. A verificação da permanência do site na internet fica a cargo da editoria desta área. A editoria de sites comentados preocupa-se com o detalhamento das várias seções e funcionalidades de um site ou portal, assim como com a interatividade que pode vir a ser estabelecida entre o usuário visitante e o conteúdo do site apresentado. Por exemplo, na edição número 07, apresentamos o Color in Motion⁸, com as seguintes imagem e descrição:

⁷ GOMES, Christiane L. apud WERNECK, Lazer, história e pesquisa. In: Seminário “O lazer em debate”, 4., 2003. *Coletânea...* Belo Horizonte: Centro de Estudos de Recreação e Lazer/UFMG, 2003. p. 65-76.

⁸ <http://www.mariaclaudiacortes.com/cores/Colors.html> , consultado em 11/09/2008



‘Este site é simples e uma delícia. Bem interativo, nele, você e seus alunos podem brincar a valer com as cores e seus significados. Você pode escolher a língua para navegar entre Espanhol e Inglês. Na página do site existem três portas. Na primeira, você escolhe uma estrela ou um folder que correspondem a uma cor. Ao fazer sua escolha e clicar, você chega a uma pasta onde fica sabendo o tipo da cor, a que figura geométrica ela corresponde, qual cor é sua complementar, que sentimentos e/ou objetos a representam ou ela representa, as características positivas e negativas a ela relacionadas e quais seus significados ao redor do mundo.

Na segunda porta você encontra animações que apresentam de forma bem divertida o simbolismo de cada cor. Na terceira porta, você vai criar a sua animação, escolhendo a sua cor favorita e recebendo uma palavra que deve ser representada por meio de bonecos, cores e objetos. Aqui também você pode optar por títulos de filmes que na sua opinião tenham a ver com a cor escolhida, e obtém como retorno das respostas o quanto você conhece das características daquela cor apresentadas pelo site, recebendo um percentual de acertos que serve como “nota”. Por último, no caleidoscópio, você cria um fundo e as "pedrinhas" coloridas que formarão suas figuras no caleidoscópio”⁹

Como é possível perceber, foram descritas várias áreas/funções do ‘color in motion’, a saber: a opção de escolha de linguagem de navegação, as “pastas” com as características de cada cor, a ‘porta’ relativa às animações, a parte onde o internauta cria a sua própria animação, o caleidoscópio, a música que perpassa todo site, e o ‘quiz’ – espécie de jogo/questionário para avaliar uma grande quantidade de pessoas com respostas do tipo "certo ou errado" chegando num consenso - relacionado às cores e filmes. Todo esse trabalho de descrição, busca despertar o interesse do usuário de forma lúdica, assim como identificar as informações que lhes possam ser úteis do ponto de vista do prazer

⁹ Revista Digital Art – , edição nr. 07 disponível em www.revista.art.br, consultado em 11/11/2008

da navegação, da formação pessoal, do conhecimento acadêmico ou a utilização em sala de aula, no caso dos professores. Além disso, sempre é apresentada a imagem da página inicial do site/portal para instigar a curiosidade, com a preocupação de investir no caráter lúdico e visual que uma revista voltada principalmente à formação em arte deve ter. O acesso à internet e ao conteúdo dos diversos blogs, flogs, sites, comunidades virtuais, etc., nela disponíveis 24 horas ao dia, sete dias na semana, quando mais conveniente for ao navegador do ciberespaço, desperta um “processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço”¹⁰ ou fora dele, e propicia uma sedução criativa naquele que navega, no sentido de que vários mundos e as informações neles contidas podem ser descobertos e vivenciados pelo visitante. “Arriscaria que esta sedução, esta não inscrição”, é a mesma que tem conduzido à expansão dos universos fantásticos (Tolkien, Harry Potter, New Age). Em troca, recebemos o prazer da navegação...Somos fascinados por este mundo de criação, ainda que dentro do que nos é permitido criar”¹¹.

Para elaboração de ambas editorias, também são observados assuntos de interesse do público arte-educador, visto que o corpo editorial da Art é formado por arte-educadores e grande parte do conteúdo da publicação relaciona-se a essa área do conhecimento. Desta forma, quando elaborou-se a edição de número 05, em abril de 2006, havia uma discussão entre os participantes da já anteriormente citada lista arte-educar sobre mandalas, inconsciente e arte. Dessa forma, a professora Dr^a Martha Maria Prata-Linhares, participante da lista, assim como o são outros editores da Art, observou que havia uma discussão corrente no grupo, voltada para esses assuntos e trouxe a proposta de que fossem trabalhados nas editorias de livros e sites comentados, de forma integrada. Também surgiu a idéia, apresentada pela Prof^a Me. Jurema Luzia Sampaio-Ralha, Editora Chefe da revista, de ‘casar’ livros e sites, ou seja, se fosse apresentado um livro sobre museu na editoria de livros, deveria apresentar-se, também, um site cujo

¹⁰ MORAN, J. M.(2001) O que é um bom curso à distância? Disponível em www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso.htm, consultado em 10/09/2008

¹¹ RALEIRAS, Mónica (2007). Resenha da obra “A vida no écran. A identidade na era da internet”, de Sherry Turkle [1997]. Lisboa: Relógio d’ Água. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 113-116. Consultado em [11,2008], em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

conteúdo fosse o mais aproximado possível do livro, na editoria de sites. Dessa forma, o número 06, de outubro de 2006, trouxe-nos a seguinte apresentação:

‘Caríssimos(as) leitore(a)s navegadore(a)s:

Existe sempre uma sincronicidade e uma parceria entre as editorias de livros e sites da Revista Digital Art&. Na última edição, graças a uma idéia da Martha, resolvemos tentar elaborar comentários sobre websites que se associassem a livros numa mesma abordagem, num mesmo tema. Pensando nisto, para esta edição "casamos" alguns livros e sites: Assim, o livro "TOCADORES: homem, terra, música e cordas" tem a ver com o site www.cafemusic.com.br. O livro é de pura música brasileira e o site é de música brasileira de qualidade. Os sites www.abrinquedoteca.com.br e www.projetoBira.com "casam-se" com o livro "BRINCADEIRA E CONHECIMENTO - do faz de conta à representação teatral" pois tratam do mesmo assunto: o jogo, o lúdico e a brincadeira. Já "O Chip e o Caleidoscópio", organizado por Lucia Leão, que fala sobre ciberespaço, novas mídias, "faz par" com o www.canalcontemporaneo.art.br e, também, por afinidade, com o www.macvirtual.usp.br. E o www.fotosite.terra.com.br que é um site que trata sobre a arte fotográfica e a experimentação dela, faz par perfeito com o livro de fotografias "Festas Populares Brasileiras", que retrata, in-loco essa mesma arte sob a forma de resgate cultural. Por meio de iniciativas como estas, desejamos ser mais úteis à pesquisa de vocês, assim como tornar mais agradável e completo o conteúdo da nossa Revista Digital Art&. Se você tiver algum comentário sobre sites ou livros, ou alguma sugestão, escreva para a gente. Até abril de 2007!’¹²

Já a Agenda Cultural objetiva divulgar eventos e outras informações pertinentes e significativas (textos, matérias jornalísticas, etc) das cinco áreas de abrangência da Revista Art&, por meio de informações claras e diretas sobre os mesmos. Diferentemente da periodicidade da Revista (semestral) a agenda é atualizada semanalmente pelo(a) editor(a) responsável, no nosso caso a também Editora Chefe, Prof^a Me. Jurema Luzia Sampaio-Ralha com o apoio da professora Esp. Gisele Torres Martini. A forma de contato com a Agenda Cultural para envio de material de divulgação, é por e-mail, enviado diretamente da página da revista. Ressalta-se, aqui, a

¹² Revista Digital Art, edição 6, outubro de 2006, disponível em <http://www.revistarte.com.br/site-numero-09/apresentacao.htm>, consultado em 09/11/2008

importância da participação dos leitores, para uma ampla divulgação dos acontecimentos. A ferramenta de atualização da Agenda permite a publicação de *posts* – textos curtos, publicados em blocos organizados cronologicamente com facilidade, sem que seja essencial ao atualizador conhecer a linguagem de programação html (linguagem com a qual se definem os caracteres que compõem as páginas web). Para definir aquilo que será publicado e que não foi enviado pelos leitores, as editoras valem-se das mais diversas fontes de pesquisa: desde a navegação na web em sites que divulgam eventos culturais, passando por conteúdos recebidos via e-mail diretamente dos divulgadores, de amigos e das listas de discussão sobre assuntos variados, dicas, ‘*newsletters*’ – peças informativas enviada por e-mail a quem cadastrou-se em determinado site, forma eficaz de replicação de informações na internet, - e outros. Aqui também prevalece a premissa das editorias de livros e websites comentários, no que tange à variedade/qualidade de informações e imagens. Como a Agenda localiza-se exatamente na página inicial da Art, tem a capacidade de atrair mais olhares sobre a revista, por meio do conteúdo e das imagens disponíveis nos ‘*posts*’. A liberdade de gerenciamento de conteúdo nessa editoria é maior, pois sempre há muitos eventos acontecendo em todo país e no mundo, assim como interessados em suas divulgações e outras possibilidades, a exemplo do que acontece numa data especial do calendário, quando então podemos publicar uma mensagem, ou imagem, fazendo relação com a data, sem evento específico. A preocupação maior, além do conteúdo é com a edição e formatação das informações, para que o ‘*post*’ seja eficientemente chamativo. Assim, o título é colocado em negrito, e as demais informações são formatadas de maneira a facilitar a leitura e o agendamento daquele evento por parte do usuário que desejar fazê-lo:

- . Título
- . Quem faz (ministrante, oficineiro, elenco, artista, etc)
- . Data
- . Hora
- . Local
- . Endereço
- . Telefone
- . Valor do Ingresso (ou investimento no curso, ou matrícula)
- . Indicação de faixa etária
- . Mais informações

. Site

. Email

Quando se trata de um curso, ou congresso, também disponibilizamos a ementa, os tópicos, o nome dos ministrantes, se há certificado de conclusão e outras informações de interesse. A noção de responsabilidade que a editoria da Agenda traz para quem dela participa é surpreendente, pois, tudo aquilo que cabe na editoria para divulgação, passa a chamar a atenção redobrada da pessoa responsável, tornando-se uma prazerosa obrigação a atualização tempestiva por meio de *'posts'* visualmente interessantes, diversificados e organizados, posto que o *'feeling'* de que a Agenda encontra-se desatualizada é de alguma forma angustiante para o responsável, estando a qualidade e tempestividade das atualizações relacionadas com a qualidade de apresentação da publicação como um todo. Aqui, a interatividade fica por conta dos comentários que os leitores podem fazer sobre cada *'post'*

O futuro nos reserva um trabalho de classificação dos livros e sites por categorias, numa forma de organização diferente da que vem sendo feita atualmente, para possibilitar a formação de uma biblioteca virtual com os comentários relacionados a esses livros e sites publicados em cada edição. Pretendemos, também, tornar rotineira a ligação entre conteúdos sobre e livros e sites como foi exemplificado anteriormente nesse trabalho.

COMUNICAÇÃO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A PRODUÇÃO CULTURAL

Adriana RUSSI Tavares de Mello
Maria Vittoria de C. PARDAL
(Universidade Federal Fluminense/UFF)

RESUMO

Objetos de arte, ornamentos e outros tantos formam conjuntos de objetos que circulam de forma significativa na vida social do homem. Para Gonçalves (2007) retirados de seu uso cotidiano, tais objetos, denominados de cultura material constituem o acervo de coleções resultantes do esforço de seus colecionadores na busca por uma reflexão sobre seus significados e contemplação estética. Elemento integrante na construção das identidades dos grupos sociais, a cultura material não pode ser isolada da cultura imaterial. Transformações no Ensino da Arte na última década no Brasil refletem também experiências educativas centradas em acervos de museus e outros espaços culturais. Tendo em vista o papel do produtor cultural como sujeito na mediação cultural, o Curso de Produção Cultural do PURO (Pólo Universitário de Rio das Ostras/UFF) inicia um programa de Educação Patrimonial centrado nos objetos de uso cotidiano e arte popular que integram o acervo de um casarão do século XIX, em Barra de São João/RJ. Destinado em princípio à comunidade escolar, entre os principais objetivos destaca-se a proposição de serviços educativos que levem a pensar sobre o casarão e seu acervo. Em fase de implantação, pretende envolver de forma ativa alunos desse curso em parceria com o Laboratório de Educação Patrimonial/UFF. Considera-se aí que a ação educativa não se restrinja a meras visitas guiadas, mas que provoque, a partir de oficinas artísticas e outras atividades, experiências significativas que possibilitem a apropriação e valorização de referências culturais locais. Num país como o Brasil, pluricultural em sua cultura material, notamos a relevância das coleções de objetos para uma apreensão concreta dessa diversidade.

PALAVRAS-CHAVES: Patrimônio Cultural, Ação Educativa, Produção Cultural.

1. Introdução

O Pólo Universitário de Rio das Ostras – PURO da Universidade Federal Fluminense-UFF em parceria com o Laboratório de Educação Patrimonial – LABOEP da Faculdade de Educação da UFF-FEUFF propõe um projeto de extensão cultural vinculado à área temática *Memória e patrimônio*. Iniciado no 2º. Semestre de 2008 envolveu na primeira etapa graduandos dos Cursos de Produção Cultural e na segunda etapa (prevista para 2009) incluirá graduandos de Pedagogia.

Considerando a existência de um acervo formado por importante coleção de objetos pertencentes a um casarão do século XIX, situado em Barra de São João (distrito do município de Casimiro de Abreu/RJ), e do interesse de sua responsável em torná-lo acessível

ao público local propuzemos a realização de um inventário desse acervo e capacitação de educadores locais nas metodologias de Educação Patrimonial e Trabalhos por Projetos. Além disso, desenvolveremos um projeto piloto denominado *Viajantes do tempo: história de cada um, futuro de todos nós* empregando tais metodologias a partir de um recorte temático do acervo inventariado, com vistas à implementação de um programa de Educação Patrimonial que contemple tal acervo e envolva futuramente os demais educadores e comunidade local.

Retirados de seu contexto original, os objetos que constituem uma coleção, denominados *cultura material*, refletem o trabalho de seus colecionadores por uma reflexão sistemática sobre seus significados e contemplação estética. A cultura material não pode ser compreendida descolada de seus aspectos simbólicos e dos valores que despertam nos indivíduos. Segundo Gonçalves (2007) ela é considerada elemento integrante na construção das identidades dos grupos sociais. Afinal, como afirma Claude Lévi-Strauss (1989), não podemos estudar os deuses ignorando suas imagens.

O projeto *Educação patrimonial em Barra de São João* se desdobra em um conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social e cultural que visam no futuro à elaboração de um programa de Educação Patrimonial. O ponto de partida desse projeto é o acervo de uma coleção de objetos constituída a partir da década de 50, pelo engenheiro e historiador Paulo Pardal, instalado nesse casarão em Barra de São João.

Paulo José Pardal nasceu em Niterói em 1928. Já na adolescência começou a demonstrar o fascínio pela organização de coleções que de alguma forma valorizassem as riquezas deste vasto país. Professor de estatística da UFRJ, Paulo Pardal passou a se dedicar à questão com meticulosidade cartesiana. A possibilidade de percorrer durante décadas todo o Brasil, ministrando seminários sobre produtividade industrial e simplificação do trabalho permitiu-lhe o contato pessoal com inúmeras manifestações de nossa arte popular. Destas, a primeira que se destacou foi sem dúvida a singularidade das Carrancas do médio São Francisco (PARDAL, 1981).

Suas viagens pelo Brasil, entretanto, tornaram possível além do contato com as Carrancas, organizar uma vasta coleção de arte popular de diferentes artistas e regiões brasileiras.

Sua preocupação com a preservação de nosso patrimônio cultural levou-o, em 1962, a escolher a pequena vila de Barra de São João para a compra de uma casa de veraneio. O péssimo estado de conservação de belos casarões coloniais desta vila, cujas belezas naturais já

inspirou poetas como Casimiro de Abreu e Carlos Drummond de Andrade, motivou-o a abraçar a causa de proteger a beleza arquitetônica do local.

A busca por objetos da região, seu restauro e conservação teve então início. Inúmeras peças que permitem hoje recompor com riqueza como se vivia e trabalhava foram sendo amealhadas e possibilitam recompor um valioso quadro da vida cotidiana de um Brasil que já não mais existe, mas que sem dúvida ainda influencia nossa história.

Em Barra de São João Paulo Pardal encontrou um singular morador, Chico Tabibuia, negro, pobre, analfabeto e culto, cujas esculturas – ousadamente eróticas, algumas monumentais, com até 4 m de altura – dali saíram para mostras, individuais e coletivas, no Brasil e no estrangeiro. A força de suas peças tem, atualmente, reconhecimento internacional.



Foto 1. Fachada do casarão ao entardecer. (foto: Ma. Vitória Pardal, 2006).

A coleção que se encontra abrigada no antigo casarão colonial, em Barra de São João, é testemunho de uma época, fruto de um trabalho meticuloso e obstinado de um colecionador pela valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Acreditamos que um projeto com esse caráter colaborará com a democratização de acesso à cultura local bem como poderá contribuir para a implementação de políticas públicas culturais locais e/ou regionais. Trata-se de uma proposta que ampliará as oportunidades

educacionais através de um processo de formação e qualificação de um grupo de educadores locais acerca da Metodologia da Educação Patrimonial e da Metodologia por Projetos de Trabalho.

2. Fundamentação teórica

A importância histórica e as belezas naturais do distrito de Barra de São João, situado no município de Casimiro de Abreu/RJ, são indiscutíveis. A iniciativa da Prefeitura de deflagrar um conjunto de ações com o objetivo de valorizar o patrimônio cultural local certamente servirá como âncora para um grande desenvolvimento regional.

O município de Casimiro de Abreu, localizado na Bacia de Campos, tem atualmente 27.086 mil habitantes (censo IBGE/2007) com 20 unidades escolares que integram as redes de ensino pública municipal. Segundo dados do INEP (2007) são 5.962 alunos atendidos na rede pública municipal que mantém 411 educadores. As ações na área da cultura são em grande parte promovidas pela Fundação Casimiro de Abreu de Cultura. Alguns educadores por iniciativa própria desenvolvem atividades nessa área.

Nossa proposição no projeto *Educação Patrimonial em Barra de São João* é a de envolver a comunidade local nas ações de preservação do patrimônio a partir do levantamento do acervo desse casarão para que o mesmo seja entendido como elemento provocador de situações educacionais significativas.

Promover Barra de São João como local histórico e cultural requer planejar o envolvimento da população local neste processo. Caso o cidadão barrense não se sinta parte deste projeto e o perceba como uma idéia imposta e elitista, não vislumbrará os inquestionáveis ganhos que estas transformações poderão trazer para sua vida a médio e longo prazo.

Neste processo, dar acesso à população ao acervo e ao casarão situado em Barra de São João que pertenceu a Paulo Pardal se constitui em um importante diferencial, já que o mesmo suscita enorme curiosidade entre os moradores.

Consideramos que conhecer o passado através dos objetos da coleção não é um fim em si mesmo. Esse conhecimento é, antes de tudo, um pretexto, um meio através do qual é possível pensar a transformação social e construir sujeitos históricos capazes de inventar seu

próprio futuro. Ao conhecer e aprender a preservar o patrimônio, nos tornamos capazes de inventar novas perspectivas na busca de uma sociedade mais democrática e justa.

Em geral *mudos* e protegidos do acesso público, os bens culturais guardam *a sete chaves*, para a maioria da população, as informações, sentidos e valores que teriam justificado sua inclusão como patrimônio histórico e/ou artístico. Nossa intenção com o projeto é a de aproximar a comunidade local dos objetos que constituem a coleção de Paulo Pardal para que esses bens culturais sejam plenamente *lidos* e fruídos e assim contribuam para a compreensão de seus sentidos e significados.

Conforme Funari e Pelegrini (2006) a palavra Patrimônio (*Patrimonium*) tem origem latina, dos antigos romanos e referia-se a tudo que era relacionado ao *pater*, pai de família. Incluía tudo o que estava sob domínio do senhor e podia ser legado em testamento tais como filhos, mulher, escravos e bens materiais. Naquela época o patrimônio tinha um valor aristocrático e privado; não havia o conceito de patrimônio público.

Se retomarmos sucintamente na história ocidental, com a implementação do cristianismo e o predomínio da Igreja a partir da Antigüidade, ao caráter aristocrático do patrimônio acrescentou-se o religioso (simbólico,coletivo). Durante o Renascimento a concepção aristocrática de patrimônio foi novamente reforçada e o humanismo inspirado na Antigüidade, ocupou-se da coleta e catalogação de tudo aquilo que viesse dos antigos, revelando-se no colecionismo dos antiquariados.

Entretanto, a preocupação com o patrimônio rompeu suas origens aristocráticas e privadas ao resultar de transformações profundas das modernas sociedades, com o surgimento dos Estados Nacionais. Naquele momento o patrimônio assumia o conceito que temos hoje, não mais no âmbito privado, mas vinculado ao coletivo - a um povo. Certos elementos de uma dada cultura foram eleitos na constituição da identidade nacional tais como língua, hábitos, características, origem e território e constituíram o patrimônio nacional.

Ainda numa retrospectiva histórica Funari e Pelegrini (2006) apontam que superado o nacionalismo e o imperialismo, com a criação de organismos supranacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945 e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) surgiram abordagens mais abrangentes e menos restritivas quanto à identidade nacional.

Já no final da década de 50, a legislação de proteção do patrimônio ampliou-se para abranger também aspectos do meio ambiente e incluiu a cultura dos grupos sociais e locais,

antes preteridos pela identidade nacional. Isso ocorreu concomitantemente à crescente participação das próprias pessoas na gestão dos bens patrimoniais.

A partir daquele momento enfatizou-se a diversidade e não fazia mais sentido preservar apenas o excepcional. Naquele contexto também é que se desenvolveu a noção de imaterialidade do patrimônio - apropriações humanas das materialidades - como modos de sambar, por exemplo. É nesse sentido podemos entender a relevância da compreensão da materialidade dos objetos da coleção de Paulo Pardal na construção das múltiplas imaterialidades e do caráter simbólico dos objetos dessa coleção.

Como apontam Funari e Pelegrini (*ibid.*) um *bem cultural* pode ser distinguido de um *bem patrimonial*. O primeiro além do valor utilitário e econômico carrega o valor simbólico. Já o segundo é intermediado pelo Estado, possui determinada leitura, seu valor simbólico refere-se a uma identidade coletiva e tem em vista uma unidade política (municipal, estadual ou nacional).

Com a divulgação em 1972 da primeira convenção referente ao patrimônio mundial, cultural e natural com reconhecimento da importância da diversidade, ampliou-se a noção de patrimônio histórico para patrimônio cultural.

A perspectiva reducionista inicial, que reconhecia o patrimônio apenas no âmbito histórico, circunscrito a recortes cronológicos, arbitrários e permeados por episódios militares e personagens emblemáticos, acabou sendo, aos poucos, suplantada por uma visão mais abrangente. (FUNARI e PELEGRINI, 2006, p. 31-32)

Em sua obra sobre a política federal de preservação do patrimônio no Brasil, Fonseca (2005) afirma que a maior parte das iniciativas surgiu nos anos 30 e inscreveram-se na esfera federal. Basta lembrar que os processos de tombamento foram instituídos por meio do Decreto-lei n. 25/1937.

As primeiras ações em defesa do patrimônio de nosso país buscavam uma marca nacional capaz de promover uma imagem de solidez do Estado brasileiro. Assim, os bens culturais não pertencentes às elites acabaram relegados ao esquecimento.

A estrutura organizacional de defesa do patrimônio brasileiro passou por diferentes denominações e esteve vinculada a distintos órgãos federais, como vemos a seguir:

- **13 de janeiro de 1937** – A Lei de nº 378, no governo de Getúlio Vargas cria o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- **1946** – O Sphan passa a denominar-se Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Dphan).
- **1970** – O Dphan se transforma em Iphan.

- **1979** – O Iphan se divide em Sphan – órgão normativo - e Fundação Nacional pró-Memória (FNpM) – órgão executivo.
- **1990** – Extinção do Sphan e da FNpM e criação do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC).
- **06 de dezembro de 1994** – A Medida Provisória de nº 752 determina que o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural – IBPC e o Instituto Brasileiro de Arte e Cultura – IBA passem a denominar-se, respectivamente, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Fundação de Artes – FUNARTE. (fonte: <http://www.revistamuseu.com.br/emfoco/emfoco.asp?id=11653>, acessado em 10/10/2008)

A postura de seleção de bens culturais pouco democrática no Brasil foi mudada principalmente nos anos 80 quando reforçou-se internacionalmente a discussão sobre diversidade e patrimônio imaterial. Percebemos que a partir da década de 90 (em 1994 a volta da denominação Iphan, em substituição ao IBPC que por sua vez era um desdobramento das ações do antigo Sphan idealizado desde 1937) a instituição federal de proteção do patrimônio nacional brasileiro abre-se para receber propostas de tombamento encaminhadas pelo legislativo de vários municípios e por outras organizações não governamentais. Era a sociedade tomando parte no processo de defesa de nosso patrimônio.

Outro importante avanço se deu através da Lei n. 7.505/1986 (Lei Sarney) com impulso significativo à proteção do patrimônio, mas que por outro lado também fomentou o desenvolvimento desenfreado do marketing cultural que se consolidou nos anos 90. Substituída pelo Decreto n. 8.313/1991 (Lei Rouanet) vemos a permanência de seus princípios e criação pelo Decreto no. 4.397 também em 1991 do PRONAC (Programa Nacional de Apoio à Cultura). Mais recentemente a diversidade dos bens culturais foi reconhecida pelo Decreto no. 3551/2000 que institui o Registro de Bens culturais de Natureza Imaterial e pela Resolução no. 1 de 2006 que normatiza o Inventário de Bens culturais de natureza Imaterial.

Hoje predomina a idéia preconizada pela Fundação Nacional Pró-memória (FNpM) de democratização da política de preservação. Tal estratégia concentra-se no conceito de que a comunidade precisa ser incluída não apenas como objeto ou população-alvo, mas também como sujeito chamado a participar junto com os agentes institucionais.

Dessa forma, acreditamos que um projeto como o de *Educação patrimonial em Barra de São João* pode, ao incluir educadores locais nas metodologias da Educação Patrimonial e Trabalhos por Projetos, viabilizar a aproximação da população local como sujeito a contribuir na construção de um programa de Educação Patrimonial.

Nesse sentido cabe destacar que a Constituição brasileira de 1988 retomou idéias preservacionistas sugeridas por Mário de Andrade e Aloísio Magalhães ao reafirmar que a

ação em prol do patrimônio deve acontecer independente dos processos de tombamento. Acreditamos que o projeto supracitado poderá suscitar a preservação de bens culturais que constituem a coleção de objetos de Paulo Pardal sem que os mesmos não tenham sido ainda tombados.

Concordamos com Antonio Arantes (apud FONSECA, 2005, p. 28) para o qual a construção do patrimônio no Brasil deve ser uma prática social produtiva, criadora de valores e que por isso precisa incluir agentes institucionais e também a sociedade para apropriação dessa prática política por diferentes grupos sociais.

Para uma política de preservação não basta garantir a integridade física do bem. São necessárias também condições de acesso a significações e valores que justifiquem sua preservação. A questão da recepção do patrimônio deve considerá-lo em sua dinâmica própria: mutabilidade das significações ao longo dos tempos; multiplicidade de significações em um mesmo momento.

(...) se a emergência da noção de patrimônio histórico e artístico nacional se deu no âmbito da formação dos Estados-nações e da ideologia dos nacionalismos, sua versão atual, enquanto patrimônio cultural, indica sua inserção em um contexto mais amplo - o dos organismos internacionais - e em contexto mais restritos - o das comunidades locais. (FONSECA, Ma. Cecília, 2005, p. 75)

No contexto local, no qual o projeto vem sendo realizado (Casimiro de Abreu/RJ), há a Lei Municipal no. 1213 de 29/05/2008 que dispõe sobre a proteção de seu patrimônio histórico cultural. O art.1º. indica que integram esse patrimônio os bens móveis e imóveis, naturais e construídos, materiais simbólicos, públicos ou privados existentes no território do município que por seu valor merecem proteção. No parágrafo 2º. do referido artigo sobre a identificação desses bens serão considerados os aspectos cognitivos históricos, estéticos ou afetivos que estes tenham para a comunidade casimirenses. O art. 2º. trata da forma como se dará o processo de proteção que poderá ser através de inventário, registro, tombamento, desapropriação ou outra forma de acautelamento.

Dessa forma, a Lei Municipal acima mencionada ampara legalmente a proposta de inventário que constitui uma das ações do projeto.

A Lei n º 35 de 12/10/1978 que normatiza a preservação do patrimônio cultural e paisagístico ambiental do conjunto urbano que constitui a antiga parte de Barra de São João (Iphan) dispõe em seu artigo 1º. que:

Ficam instituídas as presentes Normas de preservação paisagístico-ambiental e histórico-cultural, assim como aprovado o Plano de Preservação Paisagístico-Ambiental feito pela Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico do INEPAC/SEC/RJ, anexo a esta Lei, como todos os seus elementos – relatório, mapas, plantas, desenhos, fotos, quadro – para o distrito de Barra de São João – 2º. Distrito de Casimiro de Abreu, Estado do Rio de Janeiro.

Entre as finalidades dessa Lei estabelece-se no art. 2º. a preservação da memória e patrimônio cultural resguardando-o de transformações incontroladas decorrentes de interesses especulativos por que passa esta região do Estado do Rio de Janeiro.

Vale salientar que ficou instituída no art. 3º. da mesma Lei uma Zona Especial de Preservação Paisagístico-Ambiental e Histórico-Cultural, denominada na ocasião por ZE-01 onde localiza-se o casarão que abriga o acervo da coleção de Paulo Pardal.

Ainda entre a legislação que trata da importância o patrimônio cultural brasileiro, temos que:

(...) Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arquitetônico, paleontológico, ecológico e científico. (...). (Art.216 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Acreditamos que não se deve preservar um bem cultural simplesmente por sua originalidade e autenticidade. Caso um bem cultural não seja reconhecido enquanto tal pelos personagens do contexto em que está circunscrito não faz sentido buscar tal reconhecimento. Assim, ao idealizarmos uma etapa de capacitação de educadores locais nesse projeto, visamos o diálogo com sujeitos da comunidade local acerca de seu entendimento sobre os objetos que constituem a coleção de Paulo Pardal como bens culturais não apenas em seu aspecto material como também no aspecto imaterial.

Outra importante ação para a preservação como indicam inúmeros documentos e legislação sobre bens culturais é a da Educação Patrimonial que deve envolver as comunidades e capacitar agentes multiplicadores, como prevemos nesse projeto.

Para as autoras Horta, Grunberg e Monteiro (1999) a Educação Patrimonial é uma metodologia voltada a uma ação educacional centrada no uso e apropriação dos bens culturais. Ela foi introduzida conceitualmente no Brasil em 1983, durante um seminário realizado no Museu Imperial (Petrópolis/RJ).

Como sabemos, só preservamos aquilo que conhecemos. Por isso, a metodologia da Educação Patrimonial tem como princípio a experiência direta dos bens e fenômenos culturais para se chegar à sua compreensão e valorização. É um processo permanente e sistemático do trabalho educacional que parte da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura.

Seu principal objetivo é levar o educando a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, fator indispensável no processo de sua preservação. Tal metodologia pode ser empregada a qualquer evidência material de manifestação da cultura e estrutura-se em quatro momentos: 1. Observação, 2. Registro, 3. Exploração e 4. Apropriação.

Essa abordagem metodológica pretende ser um instrumento valioso para o trabalho pedagógico dentro e fora da escola. Para alcançar a multiplicação das idéias e conceitos propostos no campo da educação sobre o patrimônio cultural as autoras salientam a relevância de se formar agentes multiplicadores para desenvolver este trabalho.

Considerando que o presente projeto empregará a concepção pedagógica de Trabalho por Projetos cabe então assinalar que tal metodologia visa capacitar o aluno a estabelecer relações entre as diferentes áreas do saber, possibilitando-lhe criar novos conhecimentos a partir das informações dadas. Tem como objetivo tornar a aprendizagem um processo significativo e prazeroso, envolvendo o aluno numa busca ativa de conhecimentos e fontes de informação. Busca um ensino integrado, globalizado e contextualizado que estabelece relações entre os conteúdos das disciplinas e os contextos culturais, os conhecimentos prévios e a vida, atendendo à necessidade de realizar uma nova conexão entre teoria e prática e promovendo um saber relacional. (Trabalho por Projetos na Escola¹).

Hernández (1998, p.22), autor espanhol contemporâneo, define projetos como:

(...) um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações e está em diálogo permanente com o contexto,

¹ Texto parcialmente extraído do relatório do projeto de pesquisa “Educação Infantil e Construção do Conhecimento na Contemporaneidade” apresentado à Faperj em 2001 pela bolsista de iniciação científica Patrícia Rocha Corrêa e orientado pela professora Dr^a. Maria Vittoria de Carvalho Pardal.

com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo.

Para a organização e o desenvolvimento de projetos, são fundamentais três momentos: 1. Problematização, 2. Desenvolvimento, 3. Síntese. A avaliação acompanha todo o processo, ganhando formas variadas: produção textual (livros, jornais, artigos); organização das idéias em forma de dramatização; debates; defesa de pontos de vista e auto-avaliação.

Essa abordagem metodológica incentiva o aluno ao exercício de ações autônomas, tem como eixo central de trabalho estabelecer relações com situações de vida real, supõe a busca de fontes de informação, colaboração, procura de material adequado, conquistas sucessivas e superação dos obstáculos encontrados no processo de aprendizagem.

A concepção pedagógica de Trabalho por Projetos é fundamental para se pensar uma reformulação dos currículos escolares e uma educação democrática, onde os alunos possam trazer seus conhecimentos e valores de vida para dentro da escola.

A utilização da metodologia de Trabalhos por Projeto bem como da Educação Patrimonial proporcionarão a aproximação dos objetos da coleção aos sujeitos envolvidos no projeto (a destacar os educadores e alunos envolvidos no projeto piloto *Viajantes do tempo: história de cada um, futuro de todos nós*).

Como sugerido por Santanna (2005), entendemos que os objetos que integram a coleção a ser inventariada são exemplos da cultura material. Mas, como mencionamos anteriormente, não é possível descolá-los de seu aspecto simbólico (imaterial). Dessa forma, identificamos correlações entre nossa proposta de capacitação dos educadores com uma das linhas de ação indicada no Decreto no. 3.551/2000 que regulamenta o sistema de registro e salvaguarda de bens culturais de natureza imaterial. Destacamos então a linha de ação *valorização e promoção* destinada a “(...) consolidar ou reforçar a sustentabilidade promovendo ações de formação de público visando o reconhecimento da importância desses bens; (...)”.

É possível afirmar que a partir do inventário da coleção de Paulo Parda bem como da capacitação dos educadores locais poderemos contribuir para a formulação e implementação de políticas (municipais e/ou estaduais) de preservação do patrimônio cultural bem como subsidiar políticas na área da Educação e da Arte-educação em particular.

Cabe salientar que pretendemos seja assegurado com esse projeto e com seu desdobramento futuro que a herança cultural do município de Casimiro de Abreu não se

transforme em espetáculo nem tampouco que os objetos sejam valorizados esquecendo-se dos processos sociais de produção de sentidos, significados e funções a eles associados.

3. Alguns objetivos do projeto

Entre os principais objetivos desse projeto está a elaboração de uma nova abordagem metodológica que pretende aglutinar experiências das metodologias da Educação Patrimonial e Trabalhos por Projeto. Assim, pretendemos elaborar uma proposta metodológica que contemple um conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social e cultural com vistas à elaboração de um programa de Educação Patrimonial tendo como ponto de partida o acervo da coleção de objetos constituída por Paulo Pardal.

Com isso, entre as principais ações destacamos: 1. Inventariar o acervo, 2. Identificar elementos e características da coleção para serem incorporados em uma proposta de Educação Patrimonial, 3. Divulgar o acervo junto aos educadores locais, 4. Permitir que alunos graduandos atuem de forma a assumir, de forma responsável e comprometida, seu papel de importante agente no fomento e implementação de ações na área da cultura local e, particularmente, em ações de educação patrimonial na região, 5. Capacitar educadores do primeiro segmento do ensino fundamental e da área de Artes do município de Casimiro de Abreu em Trabalho por Projetos e em Educação Patrimonial, 6. Realizar um projeto piloto para testar a proposta metodológica concebida com duas turmas de ensino fundamental e que será estendida à rede municipal de ensino de Casimiro de Abreu a partir de 2010.

4. Metas esperadas

Consideramos entre as metas esperadas: 1. Proporcionar intervenção prática a duas turmas de graduandos do Curso de Produção Cultural (PURO/UFF) e a uma turma de graduandos do Curso de Pedagogia (FEUFF), 2. Constituir um banco de dados informatizado com o inventário do acervo da coleção de Paulo Pardal, 3. Produzir um documento descritivo da metodologia concebida, 4. Elaborar pelo menos um material de apoio didático impresso e um audiovisual para a capacitação dos educadores (apoio para realização das oficinas artísticas).

Pretendemos atender em 2009 a:

- 50 educadores da rede pública de ensino de Casimiro de Abreu;
- 40 alunos do Curso de Produção Cultural (PURO/UFF);
- 40 alunos do Curso de Pedagogia (FEUFF);
- 80 alunos da rede pública de ensino de Casimiro de Abreu.

Perspectiva de prosseguimento do projeto em 2010 atendendo a:

- 8 grupos de 40 crianças por mês;
- 320 alunos/mês;
- 3.840 alunos/ano.

5. Encaminhamento metodológico e apontamentos finais

A presente proposta pauta-se no levantamento do acervo com vistas à sua utilização num recorte temático para emprego num projeto piloto em 2009 (*Viajantes do tempo: história de cada um, futuro de todos nós*) com 01 ou 02 educadores selecionados, previamente capacitados nas metodologias da Educação Patrimonial e Trabalhos por Projeto, que trabalharão com suas respectivas turmas nesse projeto piloto.

As atividades de Educação Patrimonial poderão motivar e levar crianças, jovens e adultos a um processo ativo de apropriação e valorização de sua herança cultural através de visitas mediadas, oficinas artísticas, pesquisas e outras abordagens metodológicas.

Na primeira fase do projeto (2º. Semestre/2008) duas turmas do curso de graduação em Produção Cultural do PURO/UFF estiveram envolvidas na coleta de dados preliminares para estruturação da 2ª. fase (prevista para 2009). Cabe destacar que ações de ensino da Arte pautadas em visitas a museus e exploração de seus acervos vêm surtindo resultados diversos – às vezes significativos e estimulantes; outras vezes nem tanto.

Assim, antes do levantamento dos dados esses alunos fizeram uma visita ao casarão tanto para conhecê-lo quanto para ter contato inicial com seu acervo. Surpreendente foram as reações dos jovens que esperavam encontrar um casarão *caindo aos pedaços* e repleto de *coisas velhas*. Mais surpresos ainda ficaram tais jovens ao verificar que o casarão encontra-se

em bom estado de conservação e que os objetos que constituem o acervo da coleção de Paulo Pardal são ricos e diversificados em significados e padrões estéticos.



Foto 2 – Visita ao casarão. (Foto:Juliana Ramos, 2008)

Superado o espanto os jovens graduandos se debruçaram em pesquisas sobre legislação (patrimônio e cultura), censos sobre educação na região, organização social de pessoas jurídicas (os famosos *amigos do museu*), equipamentos culturais na região e ações educativas que ocorrem em tais espaços. Outra importante ação foi a aproximação com o acervo (atividade ainda em andamento) que possibilitou a apreciação de parte da coleção e compreensão da complexidade de cada um dos objetos em seu aspecto estético, simbólico, técnico e funcional. Todos esses elementos serão organizados em relatórios que servirão como ponto de partida para a próxima fase do projeto. Estimulados pela oportunidade de um estudo de caso mas simultaneamente temerosos dada a amplitude do projeto, vários alunos identificaram-se com a atividade de mediação cultural e a perspectiva de ver seu trabalho inicial num desdobramento futuro para além da sala de aula ou notas finais dentro da academia.

6. Referências bibliográficas:

CASIMIRO DE ABREU. Lei no. 1213 de 29 de maio de 2008. Dispõe sobre a proteção do patrimônio histórico cultural do Município de Casimiro de Abreu.

Coletânea de Leis sobre preservação do Patrimônio. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 1992.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2a. ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro:Ed. UFRJ; MinC – Iphan, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GONÇALVES, José Reginaldo dos Santos. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: DEMU/Iphan, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas:Papirus, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*.Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na Educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORTA, Ma. de Lourdes. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. In: CHAGAS, Mario (org.). *Revista do IPHAN*, no. 31, 2005.

HORTA, Ma. de Lourdes; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LONDRES, Ma. Cecília et al. *Celebrações e saberes da cultura popular: pesquisa, inventário, crítica, perspectivas*. Rio de Janeiro: FUNARTE, IPHAN, CNFCP, 2004.

PARDAL, Paulo. *Carrancas do São Francisco*. Rio de Janeiro: Serviço de documentação da Marinha, 1981.

SANT'ANNA, Márcia. Políticas públicas e salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. In: FALCÃO, Andréa (org.). *Registro e políticas de salvaguarda para as culturas populares*. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFCP, 2005.

RELATO

INSTRUMENTOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO

PROGRAMA ESCOLA DE CULTURA –

CENTRO CULTURAL BANCO DO NORDESTE

ARTES VISUAIS

MEDEIROS, Jacqueline Rocha Lima¹ & NOGUEIRA, Anastácio Braga²

Centro Cultural Banco do Nordeste

Resumo: O Banco do Nordeste (BNB) percebe a atuação cultural como parte de uma política de desenvolvimento sustentável para a região Nordeste. Parte dessa atuação cultural é através dos Centros Culturais Banco do Nordeste (CCBNBs). Com o objetivo de melhor explorar as oportunidades educativas das exposições de artes-visuais, foi implantado o Programa Escola de Cultura nos CCBNBs de Fortaleza e Cariri. O “Escola de Cultura” aumentou o diálogo entre o BNB e as instituições de ensino, pois passou a produzir material didático com atividades sobre as exposições, aliado a um encontro entre arte-educador e os professores e visitas monitoradas dos alunos às exposições.

Palavras chaves: Mediação cultural, artes visuais, banco de desenvolvimento e cultura

O Banco do Nordeste do Brasil (BNB) é o principal agente do Governo Federal para o desenvolvimento da Região Nordeste. O BNB compreende que para se obter êxito em uma política de desenvolvimento econômico, social e sustentável para o Nordeste, faz-se necessária uma atuação relacionada à elevação da auto-

1 Coordenadora dos Programas Artes Visuais e Escola de Cultura do CCBNB's, Formada em Artes Visuais pela Faculdade Gama Filho.

2 Gerente Executivo do CCBNB – Cariri, Formado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará.

estima de seu povo e à consciência do valor de suas identidades culturais. Essas são condições essenciais para que a sociedade nordestina encontre soluções próprias para os desafios inerentes ao desenvolvimento da região.

A Cultura é então compreendida como parte fundamental do projeto estratégico de desenvolvimento do Brasil, desse modo, o Banco do Nordeste tem ampliado e aprofundado sua atuação na Cultura, de modo a inserir o usufruto e a produção cultural como direito social básico e condição fundamental para o pleno exercício democrático.

A atuação cultural do BNB é diversificada, pautada pelas atividades executadas dentro da programação dos Centros Culturais Banco do Nordeste (CCBNB's) – Fortaleza (CE), Cariri (CE) e Sousa (PB); e dos editais do Programa BNB de Cultura e Programa Cultura da Gente, que selecionam e patrocinam projetos culturais voltados para o público externo e interno, respectivamente.

1. Centro Cultural Banco do Nordeste

Os Centros Culturais Banco do Nordeste (CCBNBs) são espaços democráticos com acessibilidade às diversas áreas das artes, mediante a oferta ao público de programação diária e gratuita. Constituem-se em lugar de encontro dos vários públicos para fruição, reflexão e valorização da arte e da cultura universal, nacional e regional, que reconhecem no patrimônio artístico-cultural um instrumento de educação e desenvolvimento social.

A ação cultural dos CCBNBs tem como objetivo promover a formação de platéias, o desenvolvimento profissional dos agentes culturais locais e regionais e a difusão da arte e da cultura regional e universal, bem como divulgar o acervo artístico do

BNB. Assim, os CCBNBs incentivam a produção artística, principalmente aquela que é capaz de garantir a boa sedimentação de tradições e práticas desenvolvidas pelas comunidades artísticas nordestinas e brasileiras, enquanto realiza um trabalho educativo baseado na interação contínua com o público, através da oferta de informações e eventos culturais. Essas ações contribuem, sobretudo, para a ampliação da capacidade de percepção e sensibilidade do povo nordestino, ajudando a promover o exercício da cidadania com a conseqüente conscientização e valorização da nossa cultura.

Neste desafio uma questão pode ser levantada: Como os CCBNBs podem contribuir na geração do conhecimento para a fruição da arte?

2. O Caso do CCBNB-Fortaleza

Desde a inauguração do Centro Cultural Banco do Nordeste-Fortaleza (CCBNB-Fortaleza), em julho de 1998, foram empreendidas ações efetivas no sentido de conceber e implantar um programa educativo denominado Programa Escola de Cultura. Reconhecendo a cultura como inerente ao indivíduo, o Programa nasceu com o objetivo de possibilitar a crianças e adolescentes, tanto de escolas públicas como particulares, o acesso a arte apresentada no CCBNB.

É preciso levar em conta que o CCBNB-Fortaleza apresentou por 5 anos uma exposição sobre a 'História da Moeda', uma exposição institucional sobre a atuação do Banco do Nordeste do Brasil e uma exposição sobre algumas obras do seu acervo artístico do BNB. Portanto as ações do Programa eram voltadas para explorar melhor, do ponto de vista pedagógico, as exposições de artes plásticas, partindo da premissa de que se tratavam de exposições com um caráter eminentemente educativo. As visitas eram agendadas pelas escolas ou grupos interessados que custeavam seus transportes de deslocamento até o CCBNB-

Fortaleza. Na estrutura do CCBNB foram previstas duas monitoras com regime de trabalho de 08 horas por dia, selecionadas por entrevista e sem especialidade na área.

Com o objetivo de intensificar a visita e preparar os professores com material didático para que pudessem melhor explorar as oportunidades educativas possibilitadas pelas exposições, em março de 2005, o Programa Escola de Cultura passou a contar com um conjunto de material didático com atividades sobre as exposições para alunos e professores, aliados a um encontro entre arte-educador e os professores. Neste ano o CCBNB-Fortaleza recebeu 5.747 alunos, em 2006: 3.331 e 2007: 6.593.

Paralelo a isto houve uma ampliação do Programa de artes visuais que passou a receber uma média de 12 exposições anuais de artistas nacionais, desde aqueles com uma jovem produção a artistas experientes e exposições históricas.

O Programa Escola de Cultura passou a ter como objetivos diminuir as barreiras simbólicas que impedem que o público aprecie a arte, informar e despertar a conscientização dos educadores sobre a importância das instituições culturais como espaços educativos e apresentar as oportunidades educativas existentes em cada exposição.

2.1 Metodologia do CCBNB-Fortaleza

O Programa Escola de Cultura passou a operar com quatro eixos articulados: 1) produção do material educativo; 2) encontro de capacitação para professores e educadores sociais; 3) visitas monitoradas para alunos das escolas capacitadas pelo Programa; e 4) Oficinas e visitas conjuntas com as crianças e seus acompanhantes.

a) produção do material educativo

A cada exposição é elaborado e impresso um novo material didático para ser entregue aos educadores e aos alunos, constando informações e sugerindo atividades para serem aplicadas em sala de aula e para os alunos. O CCBNB acredita na possibilidade efetiva de uma confluência dessas as duas matrizes importantes na construção do conhecimento: arte e educação.

O material visa disponibilizar informações sobre as exposições, como também diversas atividades que, conforme a escolha do professor, podem ser exploradas anteriormente ou posteriormente à visita ao CCBNB. Orientamos que as sugestões de atividades contidas no material sejam adaptadas às condições de escolaridade e de aprendizagem dos alunos.

O material didático do professor é elaborado especialmente para ser utilizado como apoio em sala de aula para preparação dos alunos antes da visita. Além disso, possibilita debates posteriores e o educador poderá ainda, encontrar múltiplos usos educativos para o mesmo, pois é produzido para ser facilmente adaptado aos diferentes níveis de escolaridade. A cada exposição é produzido um novo material.

O Material didático do aluno é um livreto elaborado com ilustrações e jogos sobre as exposições numa linguagem mais acessível para crianças e adolescentes. Há propostas de atividades que contribuem para uma reflexão e fixação sobre as informações obtidas durante a visita ao CCBNB. Os alunos recebem esse material no dia da visita, no entanto, os professores poderão levar para a sala de aula e propor novas atividades para trabalharem juntos.

O material é dirigido principalmente a professores de arte, mas pode ser utilizada em diversos contextos, tangenciando temas como rompimento de fronteiras geográficas, tensão urbana, cooperação, trocas, identidades, entre tantos outros presentes nas obras dos artistas das mostras nos CCBNBs.

Seu conteúdo é distribuído em tópicos contendo informações sobre as obras e o artista, assim descritos:

- Sabendo Mais - informações sobre as principais pesquisas e linguagens exploradas pelo artista, com o objetivo de contextualizar a as obras de arte;
- Uma idéia uma ação – São apresentadas sugestões de atividades reflexivas e práticas para promover vivências em sala de aula com os alunos;
- Sobre o artista – informações gerais sobre o trabalho e o processo das obras de arte e sobre a biografia dos artistas

Os educadores são, assim, estimulados para prepararem seus alunos antes de levá-los às exposições, repassando o conteúdo obtido anteriormente adaptando-os a cada realidade da sala de aula.

b) Encontro de capacitação para professores e educadores sociais;

O Encontro com professores são bimensais, tem duração de quatro horas com a apresentação da exposição, do CCBNB, reflexão da importância da arte e dialogar sobre a importância de preparação antes da visita. Em seguida vem a apresentação do 'material didático do professor' onde eles realizam algumas atividades práticas que usarão na sala de aula. Finalizam com visita traçando um paralelo e levantando as possibilidades de diálogo entre o conteúdo temático das exposições com os tópicos discutidos nas atividades anteriores.

Cada professor participante do Encontro tem o direito de agendar uma visita monitorada para duas turmas de alunos para cada escola que ele leciona. No caso de escolas públicas os CCBNBs fornecem o transporte coletivo para os alunos.

c) Visitas monitoradas para alunos das escolas capacitadas pelo Programa;

A visitação é o momento em que os professores levam os seus alunos para o CCBNB que caso necessitem, o CCBNB fornece transporte gratuito para escolas públicas e projetos sociais na área metropolitana de Fortaleza. Na chegada os alunos recebem o material de apoio e são recepcionados por um monitor, o qual se apresenta, dá as boas vindas e as informações básicas sobre a visita. Os monitores devem estimular a curiosidade dos alunos, nunca antecipando as respostas, mas sempre buscando que eles descubram.

As visitas ao CCBNB são monitoradas e agendadas previamente na recepção do CCBNB pelas escolas públicas e particulares, projetos sociais, grupos de idosos, portadores de necessidades especiais, dentre outros. Durante a visita monitorada, os monitores seguem um roteiro planejado e conduzem os grupos pelas exposições fazendo a mediação cultural, dando informações contextualizadas, visando sempre fertilizar novas percepções e reflexões sobre as artes visuais, além de potencializar a oportunidade de apreciação e fruição estética.

d) Oficinas e visitas conjunta com as crianças e seus acompanhantes

Aos domingos no CCBNB-Fortaleza, é um dia cujas atividades são direcionadas ao público infantil e a partir da constatação de que muitas crianças, acompanhadas por seus pais ou responsáveis, não tinham uma interação desejável com as exposições em exibição. Outro fato é que as atividades

oferecidas nos CCBNBs não são direcionadas para a participação dos acompanhantes das crianças. Assim surgiu o Arte em Família com a finalidade primeira de integrar artes visuais e atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, oficinas etc), numa ação familiar.

Seu objetivo é propiciar às famílias, crianças, pais, mães, avós e acompanhantes um momento de integração destes com as artes visuais, a partir de vivências de arte-educação, nas exposições temporárias que estejam em cartaz no Centro Cultural Banco do Nordeste em Fortaleza.

As famílias são convidadas a participar de uma visita às exposições e das oficinas ali realizadas. Nas oficinas são trabalhadas técnicas e temáticas artísticas afins às obras expostas, sempre na perspectiva da experimentação dos materiais e da fruição do fazer artístico. Neste processo de ensino/aprendizagem há a possibilidade de integração entre os participantes, acompanhantes/crianças e entre as crianças, sobretudo quando os trabalhos são realizados coletivamente. Ressalte-se que os trabalhos acontecem no próprio espaço expositivo, o que contribui para uma melhor integração dos participantes com as artes visuais.

As oficinas são planejadas a partir das exposições em cartaz, priorizando as técnicas artísticas utilizadas nos trabalhos em exposição. Leva-se em consideração, no planejamento, o caráter do público espontâneo, a relação intergeracional, o clima familiar entre os participantes. O trabalho é registrado através de fotografias e relatórios. Na concepção dos trabalhos para o programa “Arte em Família” são seguidas as premissas da arte-educação, sobretudo, aqueles indicados por Ana Mae Barbosa em sua Proposta Triangular, visto que as condições de fruição, aprendizado e convivência são bastante aplicáveis à realidade do público que ali se apresenta

As estratégias adotadas são a realização de trabalhos individuais e trabalhos coletivos utilizando técnicas artísticas, propondo um aprendizado a partir da

experiência. A produção resultante das atividades compõe-se do trabalho realizado pelos participantes das oficinas, são gravuras, pinturas murais, pinturas coletivas e individuais, livros ilustrados, instalações etc. As peças ficam com os próprios participantes, sendo algumas, em momentos e trabalhos específicos, expostas na Biblioteca Infantil do CCBNB.

3. O caso do CCBNB-Cariri

O Centro Cultural Banco do Nordeste-Cariri (CCBNB-Cariri), com sede na cidade Juazeiro do Norte-CE, iniciou suas atividades em abril de 2006, sendo oficialmente inaugurado no mês seguinte. Além de atuação na própria cidade de Juazeiro do Norte, o CCBNB-Cariri vem atuando em outros sete municípios que integram a Região.

Dentro desse caráter regional do CCBNB-Cariri, o programa Escola de Cultura atende, além de escolas públicas de Juazeiro do Norte, do município do Crato e de Barbalha, tanto da zona urbana, como rural, onde os estudantes têm, em geral, pouco ou nenhum acesso aos bens culturais. Mesmo sem toda a estruturação vivenciada no CCBNB-Fortaleza, em 2006, foram atendidos 56 turmas de diversas escolas, num total de 3.016 estudantes que visitaram 11 exposições diferentes que foram montadas no decorrer do ano em dois espaços expositivos diferentes. Contudo, necessitávamos de um melhor acompanhamento de arte-educadores no processo educativo que acompanha as exposições do CCBNB-Cariri.

O início do Programa Escola de Cultura no CCBNB-Cariri baseou-se principalmente em diminuir a exclusão cultural do Brasil, onde segundo números do Ministério da Cultura (MinC), cerca de 92% da população brasileira nunca visitou uma exposição de arte. Diminuir essa exclusão, trazer as diversas

linguagens, expressões e possibilidades das artes visuais para o cotidiano dos estudantes da rede pública municipal de ensino, foi a mola propulsora para o início das atividades, mas era necessário ser feito mais.

Em 2007, acontecem melhorias que acompanham o crescimento de mais de 50%, em relação ao ano anterior, do número de estudantes atendidos pelo Programa Escola de Cultura. Foram 77 turmas de alunos visitando as instalações e participando da programação do Centro Cultural Cariri, com um público total de 4.681 estudantes, que visitaram um total de 14 exposições diferentes. Nesse contexto, iniciamos um trabalho com um arte-educador local, que com a proximidade permitia um maior troca de informações e melhor acompanhamento do processo.

3.1 Metodologia do CCBNB-Cariri

a) produção do material educativo

Decidimos focar o processo educativo e o material produzido para o professor, diferentemente do CCBNB-Fortaleza, dando-lhe ferramentas para, a seu modo, transmitir suas percepções e experiências aos seus alunos. A produção então do material educativo para os professores não ficou apenas na produção do livreto informativo, elaboramos também a possibilidade de projeção de imagens das obras em sala de aula, através da impressões em transparência, permitindo, através do uso do retroprojeter, uma melhor visualização das obras artísticas pelos estudantes e uma maior liberdade didática aos professores. O material didático do professor é elaborado especialmente para ser utilizado como apoio em sala de aula para preparação dos alunos antes e depois da visita.

b) Encontro de capacitação para professores e educadores sociais;

O encontro de capacitação para professores, chamado no CCBNB-Cariri de “Encontro com Educadores”, segue em linhas gerais os mesmos princípios adotados no CCBNB-Fortaleza, assim, possuem duração de quatro horas com a apresentação da exposição, reflexão da importância da arte e realização de algumas atividades práticas com os professores. Cada professor participante do Encontro tem o direito de agendar visitas monitoradas para turmas de alunos das escolas que ele leciona. Não há restrição de quantidade de turmas ainda. No caso de escolas públicas os CCBNBs fornecem o transporte coletivo para os alunos.

c) Visitas monitoradas para alunos das escolas capacitadas pelo Programa;

A visitação é o momento em que os professores levam os seus alunos para o CCBNB que caso necessitem, o CCBNB fornece transporte gratuito para escolas públicas e projetos sociais nas cidades de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha e Caririçu. Na chegada os alunos são recepcionados por um monitor, o qual se apresenta, dá as boas vindas e as informações básicas sobre a visita.

Devido ainda ao CCBNB-Cariri ter um tempo relativamente pequeno de atuação da região e menor ainda no processo educativo, e entendendo que tudo faz parte de um processo, ainda é realizado o agendamento de turmas de estudantes, cujo os professores ainda não passaram pelo Encontro com Educadores, mas com certeza a pretensão num horizonte próximo é de agendamento somente de turmas capacitadas pelo nosso processo educativo.

4. Considerações finais

Em 2009, o CCBNB-Cariri pretende que o processo educativo contemple 100% de suas exposições e se integre melhor a outras ações artístico-culturais que vem sendo desenvolvidas dentro do ambiente escolar através do programa Hora do Recreio, trazendo cada vez mais as manifestações artísticas para o cotidiano de estudantes, principalmente de escolas públicas do ensino fundamental. Esse convívio cada vez maior de jovens e adolescentes com a arte é essencial para o CCBNB, um espaço formador de platéias e, reafirmando, que reconhece o potencial do patrimônio artístico-cultural como instrumento de desenvolvimento sócio-educacional.

Apesar das diferenças de formatos entre as experiências do CCBNBs de Fortaleza e Cariri, onde nesse último ainda trilha a consolidação da ação educativa, é inegável que em ambos, o Programa Escola de Cultura contribui didaticamente no desenvolvimento de ações que possam somar experimentações estéticas aos alunos e orientadores envolvidos nesse intercâmbio. Entendendo que o contato direto com as obras apresentadas nas exposições juntamente ao trabalho educativo sugestionado nesse material, possa permitir uma aproximação dinâmica ao universo artístico enquanto linguagem. Neste Programa, a interação assume uma força propulsora na busca de ações que estimulem a observação, os sentidos, a criatividade, que certamente extrapolam ações meramente contemplativas.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae, **Arte Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MEDIAÇÃO CULTURAL E CONTEXTO LOCAL

Fábio José Rodrigues da Costa
Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta
Arraes/Universidade Regional do Cariri – URCA
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA
Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq.
fajorodrigues@hotmail.com; fajorodrigues@uol.com.br

1. Introdução

Neste artigo pretendemos expor nossas experimentações no Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri com a mediação cultural a partir do Programa Escola de Cultura/Encontros com Educadores.

Nosso relato tomará como ponto de partida a Exposição “entre telhas – josely carvalho” (outubro/2007 a janeiro/2008) com curadoria de Ana Mae Barbosa e Fábio José Rodrigues da Costa que serviu de referência para a elaboração da ação educativa no âmbito do Programa Artes Visuais (exposições temporárias) do CCBNB Cariri. É importante esclarecer que as bases conceituais que orientam o trabalho com a mediação cultural nesta instituição é completamente diferente da desenvolvida nos demais Centros Culturais do Banco do Nordeste do Brasil – BNB.

Já realizamos três novos Encontros com Educadores com as exposições EnCena, 3 Idéias e Cangaceiros.

A regularidade do Encontro com Educadores esta diretamente vinculada a agenda de exposições do CCBNB Cariri, e no que diz respeito à ação educativa para os educadores esta ocorre uma vez a cada exposição.

2. Nossa Base de Referencia que Orienta a Ação/Reflexão/Ação

A proposta de mediação cultural no CCBNB Cariri tem como base conceitual a concepção de Educação formulada por John Dewey em *Democracy and Education* (1916), na qual parte de dois princípios fundamentais: a continuidade e a experiência. Para Dewey (2004):

“Tão evidente é, em efeito, a necessidade de ensinar e aprender para a existência continuada de uma sociedade, que pode parecer que estamos insistindo indevidamente sobre um lugar comum. Porém, isto tem sua

justificativa no fato de que tal insistência é um meio de evitar que incidamos em uma noção escolástica e formal da educação” (p. 15).

Dewey (2004) compreende que a educação e a comunicação são essenciais para a continuidade da sociedade, porém que esta continuidade encontra na experiência sua possibilidade de renovar-se.

Para o filósofo é a educação, em seu sentido mais amplo, que mediatiza a continuidade da vida já que:

“Com a renovação da existência física se realiza, no caso dos seres humanos, a recriação das crenças, os ideais, as esperanças, a felicidade, as misérias e as práticas. A continuidade de toda experiência, mediante a renovação do grupo social, é um fato literal. A educação, em seu sentido mais amplo, é o meio desta continuidade da vida. Cada um dos elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nasce imaturo, indefeso, sem linguagem, crenças, idéias, nem normas sociais. Cada indivíduo, cada unidade de portadores da experiência vital de seu grupo desaparece com o tempo. No entanto, a vida do grupo continua” (p. 14).

Neste sentido é a educação ou escolarização “uma constante reorganização ou reconstrução da experiência” (IDEM).

Tomando a concepção deweiana a mediação cultural no CCBNB Cariri estar pautada pela compreensão de que o professor é um sujeito epistemológico e por isso tem capacidade de reorganizar-se ou reconstruir-se por meio ou pela mediação da experiência.

Neste sentido, o professor ao participar dos Encontros com Educadores é envolvido nas estratégias de compreensão e construção de conhecimento, esta experiência pode ser considerada como uma iniciativa na qual a educação tem por princípio a reconstrução contínua da experiência como afirma Dewey (2004).

Além do pensamento de Dewey a proposta de mediação cultural que vivenciamos encontra na Proposta Triangular uma perspectiva educativa que dialogando com a contemporaneidade se há destacado por sua capacidade de “reconstrução contínua da experiência, idéia que é distinta da educação como preparação para um remoto futuro, como desenvolvimento, como formação externa e como recapitulação do passado” (Dewey, 2004, p. 76).

A mediação cultural como momento de formação continuada deve ser compreendida no âmbito de uma educação pós-moderna e de formação continuada do professor de artes e demais educadores implicando em outras referências epistemológicas já que para Kincheloe (2001) a pós-modernidade reconceptualiza o conhecimento do professor.

As bases epistemológicas que estão fundamentando a proposta de mediação cultural no CCBNB Cariri encontram no pensamento de Freedman (2006) vínculos importantes uma vez que:

“A educação nas artes visuais tem lugar no âmbito da cultura visual e através desta, dentro e fora das escolas, em todos os níveis educativos, através dos objetos, as idéias, as crenças e as práticas que constituem a totalidade da experiência visual humana concebida; dar forma a nosso pensamento sobre o mundo e nos leva a criar novo conhecimento através da forma visual. A arte/educação, em seus em tornos institucionais e não institucionais, se realiza em uma sala de aula de educação infantil ou em uma faculdade de arte, em uma aula de desenho ou como parte de uma unidade de ciências interdisciplinares, ajuda a desenvolver significados ricos através da experiência de vida dentro e fora da escola. Há encontramos nas salas de aula, nas galerias dos museus, nos centros culturais, nas residências, na rua, nos cinemas. A arte/educação informal tem lugar ao largo de nossas vidas cada vez que nos encontramos com a cultura visual e falamos ou discutimos de forma reflexiva sobre ela” (p. 26).

Tais vinculações estão sendo exigidas pela própria arte/educação contemporânea e pós-moderna percebidos claramente no modelo educativo proposto por Kerry Freedman e que se baseia efetivamente nos aspectos educativos da cultura visual que ademais de contribuir diretamente com a construção de identidades se adéqua as exigências de uma democracia contemporânea que:

“Tem que ver com a liberdade de informação em toda uma gama de formas de arte visual necessárias para a criação do conhecimento individual e grupal. As pessoas não só podem falar livremente; podem apropriar-se visualmente, apresentar e duplicar, manipular informaticamente, e televisar mundialmente. As imagens e os objetos da cultura visual se vêem constantemente e se interpretam instantaneamente, formando um novo conhecimento e novas imagens sobre a identidade e o em torno. Media as relações sociais entre criadores, entre criadores e espectadores, e entre espectadores. A arte e a arte/educação são formas de mediação entre pessoas nas que uma serie de práticas profissionais e discursivas desempenham um papel importante” (FREEDMAN, 2006, p. 27).

As mudanças que dão origem a novas produções e a novos significados têm muito que ver também com as rupturas que a arte contemporânea demonstra a partir do aspecto ilimitado das formas dos objetos artísticos. E isso desafia o ensino das artes visuais dentro da Arte/Educação pós-moderna uma vez que:

“a arte/educação adquire uma responsabilidade cada vez mais importante enquanto que os limites entre educação, alta cultura e diversão se dissolvem, e os alunos cada vez mais aprendem a partir das artes visuais. No contexto de mudança se deve estudar a cultura visual a partir dos desafios aos limites da forma, aos limites do objeto e aos limites das disciplinas escolares” (IDEM).

Tal perspectiva permite compreender que os artistas contemporâneos “quebraram os limites do <<objeto>> de muitas formas e voltaram a centrar a atenção

nas relações entre objetos. À medida que os limites das formas de cultura visual se dissolveram, os objetos se converteram em pedaços reciclados de outros objetos que estão unidos em uma *collage* que se copiam, se duplicam e se multiplicam” (IBIDEM).

Partindo do pensamento de Aguirre (2005) nos atrevemos a dizer que a mediação cultural deve “se sustentar na idéia de que as imagens são mediadoras de valores culturais e que a função da arte/educação (...) é reconhecer estas metáforas e seu valor em diferentes culturas” (p. 311).

A proposta de mediação nos Encontros com Educadores do CCBNB Cariri busca responder “as mudanças nas noções Arte, Cultura, Imagem, Historia, Educação... produzidas nos últimos quinze anos e está vinculada a noção de <<mediação>> de representações, valores e identidades” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 141).

Para Aguirre (2005) a arte/educação compreensiva exige estratégias de aprendizagem baseada no método de interpretação desconstrutivista que por sua vez está a formular uma classe de docentes:

“aptos para cultivar um repertorio de estratégias instrucionais sensíveis a cultura, tendo em conta que os estilos de aprendizagem eleitos estão mais que geneticamente, culturalmente determinados. Por outro lado, a ênfases que a reconstrução põe no significado mais que na forma requer docentes habituados com a descodificação e a desconstrução das imagens visuais” (p. 315).

Partindo de Aguirre (2005) a desconstrução se caracteriza como um método apropriado para o desenvolvimento de uma perspectiva pós-moderna e que privilegia a interpretação. Assim que:

“a metodologia desconstrutivista conecta com as últimas tendências da arte/educação que deslocaram a atenção desde a produção da arte a crítica e os conhecimentos históricos. A perspectiva desconstrutiva põe de relevo, ademais, a importância dos meios tecnológicos no ensino da arte, já que estes constituem a ferramenta adequada para a atividade de “collage/montagem”, forma primaria do discurso pós-moderno” (p. 317).

Esta metodologia tem orientado a proposta do Encontro com Educadores enquanto mediação cultural e pretende com isso provocar transições entre o perfil do professor de artes modernista para o professor de artes pós-modernista. Segundo Gisbert (2006):

“O professor de arte, moderno, obrigado pela incorporação das modas reúne idéias, conteúdos, metodologias, atitudes e comportamentos sociais de modo compulsivo, a maioria das vezes sem assumir, nem assimilar seus significados e sem previsão de conseqüências porque em grande medida ter uma boa informação sobre a arte supõe estar ao dia das novidades e das últimas contribuições e porque para este “saber fazer” é a condição essencial para “saber e poder ensinar” e porque se ensina aquilo que se sabe por acreditar que isto é o que devem os alunos aprender” (p. 7).

A leitura crítica de Gisbert (2006) sobre o perfil modernista do professor de arte lhe conduz a formular o perfil do professor pós-moderno, pois este “se sente um ator implicado, seu interesse se centra em um diálogo com a realidade (IDEM).

3. O Encontro com Educadores no CCBNB Cariri

As bases conceituais norteadoras do Encontro com Educadores foram expostas com o objetivo de justificar nossas opções, no entanto, é fundamental compreender do ponto de vista prático como assume materialidade esta proposição.

Como já havíamos mencionado antes nossa atuação com a mediação teve início a partir da exposição “entre telhas: josely carvalho”. Desde a construção do projeto de curadoria e do desenho expositivo os curadores já previam um conjunto de ações que favorecessem aos expectadores/leitores elementos para interpretação dos campos conceituais e metafóricos caracterizadores da obra da artista.

Na ocasião, se pretendia realizar um conjunto de debates sobre as temáticas presentes na obra e suas conexões com a contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que se sugeria a organização de um material educativo para professores de artes e demais educadores. Estas iniciativas já anunciavam previamente uma concepção de mediação cultural.



Visita da artista Josely Carvalho a Lira Nordestina – agosto de 2007.

O que não se previa no projeto de curadoria era o engajamento da artista antes da exposição, ou seja, que a artista decidisse por realizar uma breve residência na região do Cariri. Durante uma estância curta, porém intensa a artista Josely Carvalho esteve nas cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Santana do Cariri (Ceará) ocasião em que mergulhou na cultura local, dialogou com artistas, visitou espaços emblemáticos da tradição cultural e artística da região.

A experiência com esta exposição não pode ser consumada aqui neste texto, no entanto, por meio deste instrumento nos é possível socializar alguns dos aspectos mais significativos vivenciados ao longo de todo processo de preparação, montagem, inauguração e ação educativa que envolveu além dos curadores, a artista, o CCBNB Cariri, a Universidade Regional do Cariri – URCA por meio do Núcleo de Estudos e

Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA e o Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq.

Os sujeitos e instituições provocaram a realização de dois seminários envolvendo a curadoria (Conferência com Ana Mae Barbosa no CCBNB Cariri para arte/educadores) e um seminário na URCA com a participação da artista e de Ana Mae Barbosa.



Conferência para arte/educadores no CCBNB Cariri. Foto: Nivia Uchôa.

Estas iniciativas aproximaram pela primeira vez artista, curadoria e público em torno de uma exposição o que reforçou nossa convicção para a importância da mediação cultural seja ela no interior dos centros culturais como, também, em outros lugares de formação e educação continuada no terreno da arte/educação.

A exposição “entre telhas: josely carvalho” era composta por uma instalação com seis mil telhas de barro que foram doadas pela Secretaria de Cultura do Município do Crato e escolhidas pela artista em uma das diversas olarias do distrito da Ponta da Serra. Além, da vídeo-instalação outros elementos compunham a exposição como: gravuras, web-art, vídeo-projeção, fotografia e uma caixa de luz.

O Programa Escola de Cultura tem por objetivo a formação de apreciadores da arte e busca oferecer aos professores de artes e demais educadores um espaço para que aprendam, conheçam e compreendam cada exposição e, a partir de tal vivência, sejam responsáveis tanto pela organização de visitas com seus alunos como também, sejam mediadores entre a exposição e seus estudantes eliminando assim a figura direta do monitor.

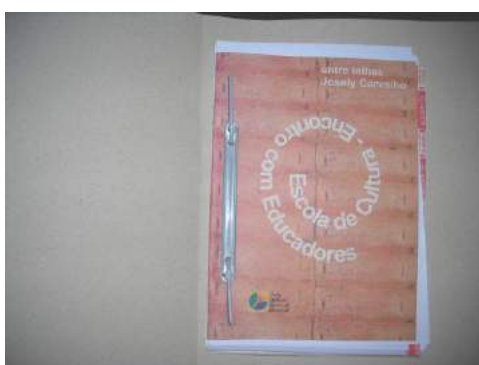
A cada exposição o setor educativo elabora um material de orientação didática voltado a contribuir com a formação do professor, portanto, não se trata de material de atividades didáticas, mas sim um material de consulta para o professor sobre o artista e sua obra, ou seja, o conteúdo da exposição.

O material educativo é composto de uma pasta, um caderno de texto e um conjunto de lâminas com imagens da exposição. Tanto a pasta como o caderno são impressos em cartão e papel reciclado convergindo com a política de responsabilidade social da instituição com o meio ambiente e a problemática ecológica. No caderno de textos não



utilizamos fotografias coloridas em função da qualidade da imagem. Dependendo do conteúdo de cada exposição é possível inserir fotografias no caderno, mas sempre que sejam em preto e branco.

O material distribuído aos educadores vai sofrendo modificações como, por exemplo, a pasta que só é distribuída uma vez a cada encontro. No caso do professor que tem participado dos encontros este recebe o caderno de textos e as laminas, portanto, a pasta é distribuída a novos professores.



A intenção é a incorporação de novos professores a cada encontro de tal forma que ocorra uma interação entre os professores envolvidos desde o início do programa com os novos que vão surgindo a cada edição.

A metodologia utilizada no Encontro com Educadores consiste em uma visita inicial a todos os espaços do Centro Cultural e, depois, a sala de exposições. O percurso entre os espaços é guiado por monitores, porém na sala de exposição é realizada pelo responsável pelo educativo. Para cada encontro é verificado o perfil dos participantes e neste caso se decide em realizar uma visita geral as dependências do centro ou não. Nosso objetivo é evitar que professores que já participaram de encontros anteriores repitam a visita.

Na sala de exposições os professores são orientados quanto aos espaços expositivos que fazem parte do desenho e concepção da exposição, exercitam seus olhares, leituras e interpretam seu conteúdo.

O segundo momento é reservado à conversa entre os professores e o mediador, tendo como eixo o conteúdo da exposição e suas interrelações com o contexto local, regional, estadual, nacional e internacional.

Uma terceira etapa é reservada à apreciação e distribuição do material educativo com demonstração das lâminas. O Encontro com Educadores encerra com a organização da agenda de visitas das escolas sempre dentro de um espaço de tempo para que o professor possa organizar sua ação educativa na escola.

No tocante a exposição “entre telhas, josely carvalho”, o Encontro com Educadores seguiu sua dinâmica e provocou os participantes por meio dos seguintes questionamentos: A História da Arte não é diferente da história da humanidade, pois nela a presença masculina é praticamente hegemônica, porém onde estão as mulheres artistas? Onde estão as mulheres artistas de nossa região? Um artista pode ser chamado de trabalhador? Como é tratada a identidade e identidades pela arte? Na atualidade do fazer artístico, Arte e novas tecnologias estão intrinsecamente relacionadas. É possível experimentar esta relação a partir da exposição entre telhas?

O grupo discutia estas questões ao mesmo tempo em que vislumbravam outras sobre o que é arte e o que não é arte. A principal meta do programa é contribuir para que o professor de artes, o que se dedica a linguagem das artes visuais, vá pouco a pouco incorporando a seu programa de ensino o conteúdo das exposições de forma a superar a imposição de conteúdos de ensino desconectados com a produção contemporânea em artes.

4. Conclusão

A mediação cultural que estamos vivenciando no Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri não pode ser aqui finalizada porque entendemos que estamos em processo, portanto, o que nos é permitido neste momento é levantar alguns indicativos dos resultados que já nos chega pelos próprios educadores envolvidos no programa.

Em primeiro lugar destacamos a mudança de atitude por parte dos educadores que passaram a acompanhar as atividades do CCBNB Cariri mensalmente por meio da agenda que é lançada a cada mês e distribuída ao público.

Participação nas inaugurações das exposições pode ser apontada como o segundo aspecto relevante a ser observado como consequência do Programa Escola de Cultura/Encontro com Educadores. Ou seja, os educadores começam a freqüentar as exposições a partir de sua inauguração e, conseqüentemente, comparecem ao Encontro com Educadores que ocorre, na medida do possível, um dia após a inauguração.

Agendamento de visitas ao CCBNB Cariri pelos professores tem demonstrado que os educadores estão respondendo as expectativas do Programa já que as exposições estão recebendo um público de aproximadamente 80 a 100 pessoas por dia e esse

número é praticamente do público infante-juvenil acompanhados de seus professores que passaram pelo Encontro com Educadores.

Por último, destacamos a vinculação entre a exposição com o conteúdo das aulas de artes no contexto da escola de Educação Básica. Os professores não só comparecem aos Encontros, mas também, desenvolvem nas escolas um trabalho extremamente significativo que tem resultado em uma apropriação por parte de seus alunos tanto do conteúdo das exposições como interação com os próprios artistas contemporâneos, sejam estes da região, do país e/ou de outros lugares

5. Bibliografía

AGUIRRE, Imanol. **Teorías y Prácticas en Educación Artística**, Barcelona: Octaedro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DEWEY, John. **Democracia y educación**, Madrid: Morata, 2004a.

DEWEY, John. **Experiencia y educación**, Madrid: Biblioteca Nueva, 2004b.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte**, Barcelona: Octaedro, 2006.

GISBERT, Juan Carlos Arañó. “**El Multiforme, Incierto y Sempiterno Perfil del Profesor de Educación Artística**”. Actas Digitales del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual, Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Educación y cultura visual**, Barcelona: Octaedro, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**, Barcelona: Octaedro, 2001.

MEDIANDO SABERES - O ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA EDUCATIVA DA EXPOSIÇÃO “MEMÓRIA DAS ARTES VISUAIS NA PARAÍBA: DO SÉCULO XIX À CONTEMPORANEIDADE”

Fabricia Cabral de Lira JORDÃO (Universidade Federal da Paraíba).

RESUMO: As ações educativas desenvolvidas por museus e Instituições Culturais são consideradas, na atualidade, uma das ferramentas para a integração entre os museus/sociedade e entre a arte/comunidade, uma vez que estes deixaram de ser meros depósitos da memória e do patrimônio cultural de um povo, para se tornarem espaços orgânicos e dinâmicos, onde ocorrem interações e diálogos entre a arte, as diversas áreas do conhecimento e o público em geral. Por entender que a atuação dos educadores nas instituições museológicas deve fomentar o acesso à arte e democratizar a difusão do conhecimento, este trabalho tem como objetivo analisar o projeto educativo elaborado para a exposição “Memória das Artes Visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade”. A proposta, realizada no período de 26 de março a 10 de maio de 2008, na Usina Cultural Energisa, teve como público alvo crianças e jovens estudantes e professores da educação básica de João Pessoa e região metropolitana. Tendo como base uma pesquisa bibliográfica e dados coletados a partir de observação participante, este trabalho apresenta aspectos fundamentais do Projeto, que foi estruturado a partir de três eixos principais: o desenvolvimento de uma proposta de mediação que se adequasse, simultaneamente, aos interesses do público e do Projeto; a concepção e elaboração dos kits educativos para os professores de arte e as oficinas realizadas com os alunos-visitantes. A partir da análise dessas ações, pudemos compreender aspectos significativos e referenciais para o desenvolvimento de ações educativas em Instituições Culturais.

PALAVRAS-CHAVE: mediação; ensino de artes visuais; Instituições Culturais; ação educativa.

1. Introdução

No período de 26 de março a 10 de maio de 2008, na cidade de João Pessoa (PB), foi realizada, na Usina Cultural Energisa, a exposição “Memória das Artes Visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade”. O Projeto foi viabilizado através da parceria Conexão Artes Visuais/ MinC/ Funarte/ Petrobras e teve como público alvo crianças e jovens estudantes e professores da educação básica de João Pessoa e região metropolitana. A Proposta pretendeu não apenas viabilizar o acesso da comunidade à seleção de obras dos principais acervos institucionais de arte da Paraíba, mas também, e principalmente, desenvolver atividades educativas que ampliassem o repertório visual do público visitante e (re)fizesse o seu entendimento do que é a Arte e de como ela interage com o mundo.

Este trabalho é uma tentativa de compreender a concepção, o desenvolvimento e a aplicação da proposta educativa desenvolvida para a exposição “Memória das Artes Visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade”. Tendo como base uma pesquisa bibliográfica e dados coletados a partir de observação participante, apresentaremos aspectos

fundamentais do Projeto que foi estruturado a partir de três eixos principais: a mediação (desenvolvimento de uma proposta significativa que se adequasse, simultaneamente, aos interesses do público e do Projeto), o material educativo (concepção e elaboração de kits educativos para os mediadores, professores de artes e escolas) e as oficinas (realizadas com os alunos-visitantes).

2. O ensino de artes visuais em Instituições Culturais: a importância da mediação

As Instituições Culturais têm um papel significativo na constituição do cenário artístico e cultural da sociedade. Atuando na manutenção, conservação, distribuição, intermediação, pesquisa, divulgação e/ou produção de bens culturais diversos, organismos como museus, espaços culturais e pinacotecas contribuem de maneira significativa na consolidação do que se pensa e se faz em Arte ao longo de um processo histórico-social. Estas instituições, de maneira geral, estão ligadas à promoção do acesso da sociedade aos bens culturais, exercendo funções distintas, conforme os objetivos, interesses, particularidades socioculturais e artísticas dos contextos onde estão inseridas.

No Brasil, instituições como o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, a Fundação Bienal e o Museu de Arte Moderna de São Paulo, criadas a partir da década de 1950, marcaram uma nova etapa na produção artística brasileira. Desde a sua criação, o objetivo dessas instituições foi atuar como um agente ativo no processo de tornar a arte brasileira “cosmopolita” e difundir a arte moderna e contemporânea entre os artistas e o público, tanto em nível nacional como internacional (ALAMBERT; CANHÊTE, 2004; BAPTISTA, 2007). Articulando importantes relações políticas e econômicas, a consolidação dessas instituições ocupa papel central na formação histórica da Arte e da cultura brasileira. Mediante o reconhecimento e a análise crítica do papel dessas instituições é possível caracterizar o estado da Arte em suas mais diversas possibilidades e relações socioculturais (ALAMBERT; CANHÊTE, 2004).

Dentro desta perspectiva, em relação aos museus, Grossmann afirma que “o museu já não é mais considerado apenas como mero depósito, mas também como agente cultural, provocando e representando a produção das artes contemporâneas” (2001). O museu, como instituição cultural, ao julgar, selecionar, organizar e divulgar determinadas produções artísticas, conforme critérios parciais e constituídos em um sistema específico de valores estéticos e socioculturais, orienta e define a compreensão das manifestações artísticas. Não é um mero espaço expositivo ou mantenedor de obras, mas, sim, um agente ativo na

constituição de valores e significados da arte que pretende legitimar (ANJOS, 2008; CANCLINI, 1984; FREIRE, 1999; LARA FILHO, 2008).

Por reconhecer o importante papel que as Instituições Culturais desempenham na promoção, conhecimento, pesquisa e concepção das produções artísticas na atualidade e entendendo o espaço museológico e institucional como, segundo afirma Anjos, um “ambiente relacional a partir do qual as ações variadas formam o repertório simbólico com que uma determinada comunidade constrói seu olhar sobre as Artes Visuais e cria referências para medir e julgar a Arte feita por seus contemporâneos” (2008, p. 1), é que nos propusemos, neste artigo, analisar o ensino das artes visuais em Instituições Culturais.

3. Breve percurso do ensino de artes visuais em Instituições Culturais

3.1 Museus de Arte Moderna

Os primeiros esboços em ações educativas, voltadas para o ensino das Artes Visuais em Instituições Culturais, no Brasil, ocorreram de forma mais sistemática, no final dos anos de 1940, paralelo às criações dos museus de arte moderna – MAM/RJ e MAM/SP - e com forte influência da proposta adotada pelo Museu de Arte Moderna de Nova York (BAPTISTA, 2007; BARBOSA, 1991; FREIRE, 1999; MOURA, 2008).

Nesse momento, apesar do movimento modernista brasileiro ter sido iniciado na década de 1920, a Arte Moderna ainda contava com o apoio de poucas instituições, o que dificultava o seu conhecimento pelo público em geral. Segundo Baptista, a arte moderna “continuava sem mercado, carente de espaços institucionais próprios e ainda em curso de assimilação para o público em geral” (BAPTISTA, 2007, p. 67). Tanto a criação dos museus brasileiros de arte moderna como as ações educativas propostas por essas instituições tinham como objetivos principais, nesse momento, a criação de um espaço que se adequasse a nova concepção de Arte e, a um só tempo, levasse o público em geral a uma compreensão da Arte Moderna que estava se consolidando no país (BAPTISTA, 2007). Vera D’Horta¹ (1995), citada por MOURA (2008), em relação ao projeto didático do Museu de Arte Moderna de São Paulo, afirma: “o projeto didático do museu tinha como pressuposto a necessidade de educar o público – acostumado aos valores estéticos tradicionais – quanto ao novo conceito de arte moderna”.

Além da necessidade de educar o público, percebemos, ainda, ao longo do processo de sistematização da educação em Instituições Culturais uma correspondência com

¹ D’HORTA, Vera. MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1995.

os valores e concepções vigentes na educação formal. As idéias e orientações lançadas por Herbert Read com o livro “Educação pela Arte” de 1943 e por Viktor Lowenfeld com “A criança e sua Arte”, de 1939, nos quais defendiam a livre expressão sem prescindir da apreciação estética repercutirão, no Brasil, com a fundação em 1948, no Rio de Janeiro, da Escolinha de Arte, por Augusto Rodrigues (BARBOSA, 1991; FUSARI; FERRAZ, 1992; NASCIMENTO, 2005). Tais idéias repercutiram, não apenas, no ensino da Arte no contexto formal, como também nas propostas educativas desenvolvidas pelas Instituições Culturais brasileiras.

Nesse sentido, ainda na década de 1940, o Museu de Arte de São Paulo – MASP - criou o Clube Infantil de Arte. Esse espaço caracterizava-se como um ateliê experimental cujas práticas seguiam procedimentos metodológicos próximos ao que era realizado pela Escolinha de Arte do Rio de Janeiro. Os fundamentos estavam calcados, principalmente, na prática da livre expressão artística. O Clube Infantil de Arte era:

Um misto de ateliê com visitas ao museu e acesso aos artistas expositores [...] entre suas concepções estava a Sala Suja, uma espécie de ante-sala onde as crianças tinham total liberdade de pintura sem qualquer restrição, utilizando-se de tintas naturais e comestíveis e também a oportunidade de acompanhamento das montagens das exposições do Museu e onde tinham contato com os artistas expositores (MOURA, 2008).

Nesse momento, assim como no ensino formal, a ação educativa possuía um caráter expressivista, enfocando o *laissez-faire*, o processo criativo e a liberdade de expressão do aluno. Algumas décadas depois, no período de janeiro a agosto de 1971, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), sob a coordenação de Frederico de Moraes, realizou em sua área externa os “Domingos da Criação”. Acerca dessa proposta artístico-educativa Cristina Freire indica que:

Entre os pressupostos estavam a liberdade quanto ao tipo de material, quem realizaria o trabalho – artista ou não - a valorização da atividade/processo criador(a) mais que o objeto, a proximidade cada vez maior entre artista e público, e sua realização num espaço aberto e democrático (FREIRE, 2006, p. 30).

Se levarmos em conta que no contexto formal vigorava a concepção de que a Arte e o seu ensino era, como afirma Nascimento “uma maneira de expressar, por meio de atividades artísticas, vivências emocionais, de desenvolver uma forma pessoal de expressão, de descobrir e apreciar valores estéticos, de usar o lazer construtivamente, de desenvolver a criatividade” (NASCIMENTO, 2005, p. 162); perceberemos como a concepção vigente na educação formal - enfoque no processo em detrimento do resultado e total liberdade de

execução da prática artística - influenciou a forma como as primeiras ações educativas se delinearam em Instituições Culturais no Brasil. Os Domingos de Criação, oferecidos pelo MAM-RJ e orientados pelos próprios artistas, eram muito mais laboratórios experimentais onde o artista poderia, junto ao público em geral, efetuar desdobramentos das ações propostas à instituição do que uma ação com procedimentos metodológicos específicos voltados para a educação em Arte propriamente dita (JAREMTCHUK, 2008; MOURA, 2008).

Fugindo um pouco do eixo hegemônico Rio/São Paulo, temos em João Pessoa-PB, no final da década de setenta, um exemplo consistente de ação educativa em uma instituição de vanguarda: o Núcleo de Arte Contemporânea da Universidade Federal da Paraíba. Desde o princípio, a ação educativa foi um dos pontos norteadores de sua atuação. A criação do NAC-UFPB representou a consolidação de uma proposta pioneira que unia a pesquisa em arte e a formação de público - não apenas no âmbito acadêmico, mas extensivo aos artistas locais e à comunidade em geral. Esta formação era fomentada através da realização de eventos e mostras que priorizassem a ação interdisciplinar como processo pedagógico básico da educação em arte, fundamentado sobre os três eixos de construção do conhecimento acadêmico: pesquisa, formação e ensino. O núcleo, através das visitas mediadas que promoveu para suas exposições, teve como foco principal a ação educativa, que atingia o público geral, os estudantes e os artistas, dando-lhes informações diversas sobre os trabalhos expostos, ao mesmo tempo em que suscitavam o debate, através de palestras, encontros e amostragem de processos criativos (KLEIN, 1979).

Temos, assim, dois exemplos com concepções metodológicas distintas de “propostas educativas” em Instituições Culturais na década de 1970. No primeiro caso, o MAM-RJ, com uma prática educativa desenvolvida de forma mais espontaneísta, experimental e auto-expressiva, sendo um complemento da exposição; já, no segundo caso, o NAC-UFPB, temos, desde o princípio, um setor educativo preocupado com a metodologia da ação educativa a ser desenvolvida, pensada não apenas como um desdobramento de uma exposição, mas, sim, como uma parte fundamental do processo de viabilizar a experimentação e a vivência da Arte. Isso fica evidente quando se examina o relatório² do núcleo, no qual está registrado:

Paralelamente a essas exposições, o Núcleo de Arte Contemporânea escalou uma equipe de monitores supervisionada pelo seu coordenador e integrada pelos professores (...) com a tarefa precíua e fundamental de funcionar junto aos estudantes universitários, de 1º e 2º graus da rede

² NÚCLEO DE ARTE CONTEMPORÂNEA (Brasil). *Relatório referente ao 1º semestre de 1980*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba – NAC. s.d. 2 f. Não publicado.

estadual de ensino dando-lhes informações diversas sobre os trabalhos expostos, ao mesmo tempo em que suscitava o debate em torno dos mesmos (BRASIL, 1980, p. 5)

Perceberemos, ao longo de toda a década de 1970 e meados dos anos 1980, que serão essas as configurações básicas que o ensino das Artes Visuais em Instituições Culturais seguirá no Brasil. Adiante, veremos uma possibilidade efetiva de mudança, que afetará o ensino em instituições formais e culturais. Referimo-nos à experimentação e difusão da proposta triangular e as perspectivas da cultura visual no ensino das Artes Visuais.

3.2 A Proposta Triangular e a Cultura Visual no ensino das Artes Visuais

No final da década de oitenta, especificamente em 1987, temos no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC/USP, uma ação decisiva para a inserção e sistematização do ensino de Arte no espaço museal. Ana Mae Barbosa, então diretora do MAC, começa a desenvolver uma proposta de arte/educação na qual interrelacionava a história da arte, a sua apreciação e o seu fazer num todo integrado e dialógico. Cada etapa era fundamental para o entendimento da arte com um todo e também de seus processos. A inserção da proposta triangular³ primeiramente nas Instituições Culturais e mais tarde nas escolas regulares a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PENNA; NASCIMENTO, 2001) ressignificou, no Brasil, o papel desempenhado pelas instituições no ensino das Artes Visuais, além de inserir uma nova concepção metodológica de ensino no contexto formal. A este respeito, afirma-se que:

É oportuno dizer que a Proposta Triangular, surgida nas últimas décadas, vem sendo uma opção para a busca de um ensino diferenciado em arte. Com sua concepção progressista, vem conquistando espaço nas universidades e, conseqüentemente, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio [...] (SCHRAMM, 2008).

A proposta triangular, ao evidenciar a importância de se aliar ao conhecimento teórico da arte à prática artística, enfocou “a importância e as vantagens de ver, analisar e interpretar as obras ao vivo” (BARBOSA, 2008a). Ao defender as especificidades do ensino/aprendizagem das Artes Visuais, a proposta triangular opôs-se a concepção da Arte vista apenas como um meio de favorecer - a partir da liberação das emoções e sentimentos - o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do caráter demasiadamente expressionista e

³ Apesar de no início essa proposta ter sido chamada de “metodologia triangular”, a designação “metodologia” foi desconsiderada por Ana Mae Barbosa: “a triangulação pós-colonialista do ensino de arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a idéia de metodologia por ser particularizadora, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular” (BARBOSA, 1994, p. 17)

esvaziado de conteúdo que ensino da arte possuía naquele momento (NASCIMENTO, 2005; HERNÁNDEZ, 1999).

Posteriormente às contribuições da Proposta Triangular, na contemporaneidade, o ensino das Artes Visuais, seja no contexto formal ou no informal, ganhou um forte aliado a partir das contribuições da Cultura Visual, principalmente pelo questionamento que propõe em relação “as formas de visualidades e as imagens como portadoras de significados” (NASCIMENTO, 2008, p.1). A Cultura Visual ampliou o campo de atuação do arte/educador e possibilitou a inserção de “imagens de diferentes fontes e matizes culturais” (NASCIMENTO, 2008) no ensino das Artes Visuais (NASCIMENTO, 2008, p. 1).

A partir da cultura visual o professor pôde, além, de diversificar o repertório imagético utilizado na sala de aula, questionar, a partir da relação com as imagens produzidas fora do universo artístico, os significados e sentidos das imagens tradicionalmente utilizadas no ensino da Arte; fomentando, assim, a criticidade, a diversidade, e a intertextualidade como meio de construção do conhecimento em Arte, além de contribuir para a aproximação e inserção da Arte na vida e no cotidiano do alunado (HERNÁNDEZ, 1999; 2007). Foi partindo das contribuições da proposta triangular e da cultura visual que se desenvolveu a proposta educativa para o projeto “Memória das Artes Visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade” que analisaremos a seguir.

4. Ação educativa na exposição “Memória das Artes Visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade”

Antes de tecermos qualquer análise acerca da ação educativa desenvolvida pelo Projeto “Memória das Artes Visuais na Paraíba”, julgo importante citar a justificativa do curador, Diógenes Chaves, para a exposição⁴:

Apesar de a Paraíba contar com numerosos artistas reconhecidos e de possuir acervos institucionais relevantes, raras são as ações artístico-culturais para exibição deste acervo e dificilmente são desenvolvidos programas de ações educativas voltados para a formação de público. [...] Temos, com a mostra Memória das Artes Visuais na Paraíba - do século XIX à contemporaneidade - uma tentativa de não apenas apresentar à comunidade uma seleção das obras dos principais acervos de artes visuais do Estado - Museu de Arte Assis Chateaubriand (em Campina Grande), Pinacoteca da UFPB e Fundação Espaço Cultural da Paraíba (em João Pessoa), mas também realizar atividades educativas que estimulem a formação e a reflexão crítica, além de possibilitar o acesso à arte paraibana. (CHAVES, 2008).

Como podemos constatar, a partir desta afirmação, existe na Paraíba uma carência de ações artístico-culturais voltadas não apenas para a formação de público, mas também para

⁴ Exposição realizada no Espaço Cultural Energisa nos meses de março a maio de 2008.

a viabilização do acesso cultural da comunidade aos principais acervos de Arte do Estado. Foi a partir dessa constatação que o projeto “Memória das Artes Visuais na Paraíba” nasceu. Assim, o Projeto surge com dois desafios imediatos: a formação de público e a viabilização do acesso das diferentes camadas da população aos principais acervos de Arte do Estado.

Para solucionar o primeiro desafio (formação de público), a curadoria alicerçou todo o Projeto nas ações educativas, tidas como ponto norteador a partir do qual todas as demais atividades seriam desenvolvidas. Conjuguar curadoria, pesquisa e arte/educação, de modo que tanto a curadoria quanto o educativo participassem, de uma maneira simbiótica e efetiva, na concepção e na elaboração das propostas educativas é uma das premissas fundamentais para a concretização de uma ação de mediação significativa em Instituições Culturais (BARBOSA, 2008b). Nesse sentido, procurou-se, desde o princípio, articular curadoria e projeto educativo na promoção e mediação do acesso/apreciação e da educação do público durante a realização da mostra “Memória das Artes Visuais na Paraíba”.

Para viabilizar o acesso do público à Arte paraibana, a curadoria optou por trabalhar com obras pertencentes aos três principais acervos de Arte da Paraíba: Pinacoteca da Universidade Federal da Paraíba, Museu de Arte Assis Chateaubriand e Fundação Espaço Cultural. Os trabalhos que comporiam a exposição, além de dialogarem entre si, deveriam oferecer aos visitantes exemplos significativos da Arte que foi desenvolvida na Paraíba do século dezanove até os dias atuais. Nesse sentido, a curadoria optou por dispor as obras em ordem cronológica, aqui mais uma vez, o intuito foi facilitar a verificação - por parte dos visitantes - das modificações e transformações ocorridas no campo artístico na Paraíba e não mostrar uma história da arte linear ou uma ‘evolução’ da Arte paraibana.

O primeiro desafio enfrentado pelo educativo foi a capacitação da equipe de arte/educadores, pois como poderíamos desenvolver uma ação educativa consistente se os próprios mediadores desconheciam o tema abordado na exposição? O primeiro passo para solucionar essa questão foi a elaboração de apostilas para os mediadores. Esta foi uma tarefa difícil e complicada, sobretudo pela escassez de material bibliográfico. Aqui foi significativa a parceria curadoria/educativo: graças aos materiais disponibilizados pela curadoria e pelas aulas de História da Arte Paraibana ministrada por Diógenes Chaves, curador da mostra, essa questão foi resolvida satisfatoriamente.

Procuramos desenvolver, como ponto de partida para a mediação, assim como propunha Freire, a idéia de que a educação (ou ação educativa) é um campo de negociação, um espaço para trocas e diálogos, cujo objetivo principal é fornecer subsídios para a autonomia intelectual dos alunos-visitantes (FREIRE, 2007; 2008). Ao respeitarmos o fato de

que cada aluno trazia consigo uma identidade cultural e um conhecimento prévio e por entendermos a aprendizagem como uma construção dialógica entre os mediadores e o alunado, na qual ambos contribuem igualmente para a formação e elaboração do conhecimento, é que tivemos o cuidado de evitar uma mediação que fosse unilateral, autoritária, elitista ou que se resumisse apenas a uma simples transferência de informações.

Muito mais do que uma memorização mecânica das informações e uma prática educativa com um roteiro previamente estabelecido e limitador procuramos, através da mediação, despertar a curiosidade do alunado no intuito de transformar a visita à galeria um momento de aventuras e descobertas. A proposta era estabelecer uma ponte entre a leitura de mundo dos alunos e questões que exigiam reflexões, análises, interpretações e diálogos entre os visitantes, os mediadores, as obras e a Arte em geral. Por isso, procuramos investigar as especificidades de cada turma para que pudéssemos adequar a mediação às necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos, além de enfatizar questões que fossem significativas para os mesmos. Nesse sentido, relacionávamos as obras e as propostas dos artistas a questões da diversidade sociocultural e da realidade de vida dos alunos; assim, ao aproximar a arte da vida e do cotidiano do alunado esperávamos despertar, estimular e desenvolver, nos estudantes, o gosto pela visita à galeria e aos Museus de Arte, além de salientarmos a importância e as vantagens de ver, refletir e analisar as obras em Instituições Culturais ao invés de livros e da internet.

Nas oficinas ou nos momentos de experimentação de materiais e de prática artística procurávamos desenvolver propostas coletivas que ampliassem a concepção das Artes Visuais e que trouxessem desafios e estranhamentos à rotina escolar e cotidiana do alunado. Aqui não pretendíamos ser uma extensão das atividades que eram realizadas nas escolas. Nesse sentido, priorizávamos, nas atividades desenvolvidas, uma metodologia que enfocava a construção do conhecimento a partir de descobertas, vivências, experimentações lúdicas, diálogos, interação entre os alunos, os mediadores, a arte e os materiais disponíveis para as atividades. Por se tratar de uma mostra na qual o enfoque histórico era muito forte, além dos objetivos principais estarem fundados na ação educativa e na disseminação da arte paraibana, cada oficina foi pensada de forma que estabelecesse um diálogo com a galeria, de modo que tanto a visita à exposição quanto à prática educativa formassem um todo integrado, simbiótico e indissociável. Que fique claro que as oficinas eram orientações e não um modelo fixo, o mediador tinha autonomia para conduzi-las e ajustá-las na medida certa para cada público e/ou situação.

Para os professores, a mediação consistia na distribuição de kits educativos⁵. O kit era um conjunto de materiais pedagógicos, simples e práticos – composto por duas cartilhas, um cartaz e uma revista com entrevistas de artistas locais e artigos sobre o papel das Artes Visuais na contemporaneidade – cuja função principal era possibilitar uma extensão da mostra e apoiar os arte/educadores no ensino das Artes Visuais em sala de aula. Ao fornecer esse material, o Projeto estabelecia uma relação dialógica entre a ação educativa/ escola e a sala de aula/ instituição, uma vez que possibilitava ao arte/educador levar para a sala de aula as informações, as imagens e as orientações didáticas da exposição, e conseqüentemente, todos os temas e obras que foram trabalhados pelo o educativo poderiam ser (re)trabalhados e (re)significados de acordo com o contexto e as necessidades do alunado, ampliando o alcance e a significação do Projeto, nesse sentido, o professor era visto como um parceiro, um agente multiplicador das propostas da mostra “Memória das Artes Visuais da Paraíba”.

Como atividade prática foram realizadas 34 oficinas, contemplando um total de 824 estudantes, com uma média de 24 alunos por oficina. Como podemos perceber o número de alunos-visitantes, por oficinas, era superior ao considerado adequado para a execução satisfatória das atividades educativas, levando-se em consideração que apenas dois monitores, por turno, eram responsáveis por todas as etapas da mediação. Isso chama a atenção para um dos desafios do arte/educador que atua em Instituições Culturais: como desenvolver um projeto educativo que consiga abarcar um grande número de visitantes – atendendo conseqüentemente às exigências de visibilidade da marca dos patrocinadores – sem perder de vistas os propósitos de uma boa mediação? A saída encontrada pelo educativo foi propor atividades coletivas, assim, além de facilitar o desenvolvimento de propostas com um número maior de participantes, através da produção coletiva poderiam ser abordadas questões como a autoria de projetos artísticos coletivos, o respeito às diferenças, autoria intelectual x autoria de execução, dentre outras, além de possibilitar o estabelecimento de um diálogo entre os trabalhos expostos na mostra (forma de produção tradicional/ moderna) e a arte que é produzida na atualidade (forma de produção contemporânea).

5. Considerações Finais

Se há bem pouco tempo atrás, o papel e a função do ensino da Arte era desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o senso estético, hoje, a função é ajudar os estudantes e o público em geral a compreender criticamente o Sistema da Arte e o mundo no

⁵ Para a elaboração do ‘kit educativo’ dos professores, o Projeto contou com colaboração da coordenadora do Pólo Arte na Escola da Universidade Federal da Paraíba, Sicília Calado Freitas.

qual este Sistema esta inserido. Mais do que ensinar a “fruir”, uma boa mediação deve ensinar a compreender criticamente: a problematizar, a contextualizar e a relacionar a Arte e os seus significados à vida cotidiana, ao seu entorno e ao seu tempo. Portanto, hoje, já não é viável pensar uma exposição de Arte sem um projeto didático, sem a preparação de materiais educativos e de apoio ou que não tenham a preocupação com a formação, não apenas dos estudantes e do público em geral, mas, principalmente dos professores do ensino regular, pois eles certamente são os mais importantes parceiros e multiplicadores que as Instituições Culturais possuem. Nesse sentido, acreditamos que o Projeto Memória das Artes Visuais na Paraíba atingiu os objetivos a que propôs além de representar uma proposta significativa e pioneira na consolidação da mediação e da ação educativa nas Instituições Culturais paraibanas; uma vez que seus os principais objetivos – acesso à arte paraibana e formação de público – do projeto “Memória das Artes Visuais na Paraíba” foram alcançados satisfatoriamente. Durante os quarenta e cinco dias de sua atuação o Projeto viabilizou o acesso, através da mediação na galeria, às obras dos três principais acervos paraibanos: Pinacoteca da Universidade Federal da Paraíba, Museu de Arte Assis Chateaubriand e Fundação Espaço Cultural a mais de 2.500⁶ pessoas. O segundo objetivo do Projeto – a formação de público – foi alcançado através das oficinas oferecidas aos visitantes (que contemplaram um total de 824 alunos) e dos kits educativos fornecidos aos professores. Além do fato que toda a exposição foi concebida e orientada para ser um espaço de conhecimento de Arte⁷ e do enfoque dado às atividades formadoras que estimulassem e favorecessem a autonomia intelectual do visitante. Nesse sentido, além da visita à galeria e das oficinas, foram oferecidas atividades extras como palestras e exibição de vídeos, objetivando a formação de um público consciente e crítico, contribuindo assim, para a inserção das Artes Visuais nos interesses culturais e na vida desse público.

Referências

ALAMBERT, Francisco; CANHÊTE, Polyana. *Bienais de São Paulo: da era dos Museus à era dos curadores*. São Paulo: Boitempo, 2004.

ANJOS, Moacir dos. *Desafios para os museus de arte no mundo contemporâneo*. Disponível em: <http://www.mamam.art.br/mam_opinioao/textos.htm>. Acesso em: 25 jun. 2008.

⁶ O número exato, de acordo com o livro de assinaturas da exposição, foi de 2.558 visitantes.

⁷ Como propõe Ana Mae Barbosa em seu artigo Museus como laboratórios: “Museus são Laboratórios de Conhecimento de Arte, tão importantes para a aprendizagem da Arte como os Laboratórios de Química o são para a aprendizagem da Química. Compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender nas oficinas, nos ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no Museu” (BARBOSA, 2008, p. 3).

- BAPTISTA, Anna Paola P. Absolutamente modernos? A arte brasileira das Bienais e dos MAMs e os desafios de uma coleção particular. *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 67-78, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação em museus de arte*. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/02/amaebarosa.php>>. Acesso em: 30 jun. 2008a.
- BARBOSA, Ana Mae. *Museus como Laboratórios de Arte*. Disponível em: <[http://www..revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733](http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733)>. Acesso em: 28 jun. 2008b.
- CANCLINI, Néstor García. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.
- CHAVES, Diógenes. *Olhar para dentro, enxergar para fora*. João Pessoa: [s.n.], 2008. Catálogo da exposição Memória das Artes Visuais na Paraíba: do século XIX à contemporaneidade, mar./abr./mai./2008, Espaço Cultural Energisa, João Pessoa.
- FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Cristina. *Poéticas do processo: arte conceitual no museu*. São Paulo, Iluminuras, 1999.
- FREIRE, Cristina. *Arte Conceitual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GROSSMANN, Martin. *O Hipermuseu: a arte em outras dimensões*. 2001. (Tese de Livre Docência) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Mediação Editora, 1999.
- HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação Editora, 2007.
- JAREMTCHUK, Dária. *Espaços de resistência: MAM do Rio de Janeiro, MAC/USP e Pinacoteca do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/dap/vanguarda/artigos_pdf/daria_jaremtchuk.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2008.
- KLEIN, Paulo. *Arte-diálogo a partir de João Pessoa. Folha de São Paulo*: São Paulo, 03, junho, 1979. Caderno 5.
- KOPTCKE, Luciana Sepúlveda. Bárbaros, escravos e civilizados: o público dos museus no Brasil. *Revista do Patrimônio*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 185-205, 2005.

- LARA FILHO, Durval de. *O museu no século XXI ou o museu do Século XXI?* Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.painel/artigos/dlf_museu> Acesso em: 09 mar. 2008.
- MOURA, Lídice Romano. *Alguns momentos da educação em museus no Brasil.* Disponível em: <<http://cursos.unisanta.br/artes/artigos/artlidice1.htm>> Acesso em: 02 ago. 2008.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves. *Mudanças nos nomes da arte educação: qual infância? que ensino? Quem é o bom sujeito docente?* 2005. (Tese de Livre Docência) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves. *A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporâneo: singularidades no trabalho com as imagens.* Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=50>. Acesso em: 01 set. 2008.
- PENNA, Maura; NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. PENNA, MAura (Org.). In: *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais.* João Pessoa: Ed. da UFPE, 2002. p.51-74.
- SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. *As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte.* Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=23> Acesso em: 03 ago 2008.

RELATO

Museu Escola Compartilhando Conhecimentos Artes Visuais

*Aurea Maria de Alencar Muniz Bezerra
Instituto Ricardo Brennand*

Neste trabalho focalizamos um projeto desenvolvido pela Ação Educativa e Cultural do Instituto Ricardo Brennand em parceria com Secretarias de Educação de Pernambuco, objetivando a formação continuada de professores nas áreas de Arte e História, a partir do acervo do Museu. Este composto por um rico e diversificado patrimônio oriundo de vários contextos e proposições estéticas. Devido a essa diversidade elegemos temáticas que fizessem pontes entre os conteúdos curriculares e as obras e objetos expostos, possibilitando um diálogo entre o museu e a escola.

Aberto ao público desde o ano de 2002 o IRB recebe diariamente um grande público de estudantes acompanhado por seus professores. Constatamos através do exercício da mediação e da pesquisa qualitativa e quantitativa, que a maioria desses grupos não foram devidamente preparados para usufruir de forma significativa do legado presente no espaço visitado, muitas vezes identificado simplesmente como um passeio. A partir dessa descoberta buscamos a construção de um projeto pedagógico que convidasse o docente a interagir e conhecer no primeiro momento o acervo, escolher temáticas para apresentar e trabalhar com seus alunos, preparando-os antecipadamente para visita.

Compondo o quadro da Ação Educativa estão professores e estudantes de Artes Plásticas, Cênicas e História que atuam nos campos da mediação, docência e pesquisa. Foram esses arte educadores que durante um período de seis meses compartilharam conhecimentos com professores do ensino fundamental envolvidos neste projeto. Estes docentes foram convidados a desenvolver projetos didáticos nas suas salas de aula desencadeados pelas temáticas trabalhadas nesses encontros de formação.

O resultado desse trabalho foram visitas mais significativas para os estudantes, oito projetos compartilhados durante um encontro para socialização das experiências vivenciadas no Museu e na Escola. Dentre esses trabalhos quatro foram premiados e o apontado como mais significativo publicado.

PALAVRAS-CHAVES: Museu; Escola; Formação de professores
Infra-estrutura: Data-show

MUSEU ESCOLA COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS

Aurea Maria de Alencar Muniz BEZERRA (Instituto Ricardo Brennand)

PALAVRAS-CHAVES: Museu; Escola; Formação de professores

1. Introdução

O Instituto Ricardo Brennand é um complexo formado por uma Biblioteca, com um grande acervo voltado para arte e cultura, com ênfase no período do Brasil Holandês; um castelo estilo medieval gótico que expõe uma das maiores coleções de armas, armaduras e objetos que fazem referências a idade média e uma pinacoteca, que abriga a maior coleção de Frans Post do mundo. Além dessas mostras, expõe do seu próprio acervo, obras de artistas oriundos da Academia Imperial de Belas Artes que representaram a cidade do Recife, dentre outras, no contexto do século XIX.

Antes da abertura do Instituto Ricardo Brennand (IRB) para o público, em 2002 com a exposição das obras de Albert Eckhout, sua ação educativa foi gestada tendo como coordenadora geral a museóloga Regina Batista e como coordenadora de monitorias¹, com experiências neste campo em espaços culturais e bienais, a historiadora Joana D'Arc de Souza Lima. Como professora de Arte, atuando como regente em escolas públicas, particulares e nas Secretarias de Educação de Pernambuco e Recife como formadora, fui convidada para compor o grupo. Nessa ocasião também tivemos a assessoria de Mírian Celeste Martins e Evelyn Berg da Fundação Ioschpe

Iniciamos nossos trabalhos propiciando uma formação para 300 educadores . A partir daí passamos a trabalhar de forma sistemática com docentes subsidiando-os com materiais teóricos atinentes ao assunto estudado.

Ao longo desses últimos seis anos (2002/2008), a setor educativo do Instituto Ricardo Brennand (IRB) ofereceu visitas mediadas para cerca de 5.884 escolas contemplando 294.218 estudantes da rede pública e particular de ensino de Pernambuco.

Tendo como meta conceber o museu como espaço de fruição, fluência estética e construção de conhecimentos, grande ênfase é dada aos processos educativos na formação de públicos, para que este usufrua de forma significativa do acervo museológico exposto. Afinal,

¹ Nome utilizado nesse período.

como nos legou o poeta russo Maiakovski, citado por Evelyn Berg na apresentação do livro *A imagem no Ensino da Arte de Ana Mae Barbosa*²: “a arte não está para a massa desde seu nascimento. Ela chega a isso no fim de uma soma de esforços. É preciso organizar a compreensão”.

A grande diversidade das obras/objetos expostos no IRB, fazem referências à variados períodos históricos, artísticos e culturais, podendo ser excelentes pontos de partida/chegada para compreensão dos legados da humanidade em diferentes tempos e espaços geográficos.

O conhecimento e reconhecimento do museu como espaço de guarda, conservação e divulgação desses legados revelam um rico celeiro de possibilidades sócio-educativas que pode ser explorado pedagogicamente.

Além de caráter lúdico que o espaço oferece, as vivências de mediação interativa tornam os processos de construção de conhecimentos prazerosos e significativos, fundamentados em pressupostos teóricos e metodológicos da educação patrimonial, da educação estética e artística.

A grande demanda apontada pelas instituições educacionais que procuram IRB, para usufruir de visitas mediadas por arte-educadores, nos leva a desejar e procurar qualificar cada vez mais os nossos serviços educativos, para que realmente contribuam para ampliação dos universos culturais de professores e alunos, contemplando as especificidades dos seus contextos.

No diálogo permanente com educadores buscamos, pela via de mão dupla, construir processos educativos que sejam enriquecedores para ambas as partes, pois acreditamos que “tanto a Instituição tem a aprender com a escola, quanto a escola tem a aprender com o que está sendo exposto”.³

O caráter permanente das exposições em tela e as ricas possibilidades educativas dos objetos/obras expostas apontaram para a idéia de elencar temas a partir do acervo fazendo interfaces com os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas.

Através de pesquisas e sondagens feitas com professores (as) e alunos (as) atendidos nos encontros agendados e também com os arte-educadores que promovem as mediações, foi possível constatar que quando os (as) alunos (as) chegam previamente trabalhados (as) acerca do objetivo/conteúdo da visita, o processo de interação com o espaço expositivo flui de forma mais significativa para educadores (as) e educandos (as), tanto do museu como da escola.

² BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

³ MARTINS, Mirian Celeste (ed. acadêmica). *Mediando [com]tatos com arte e cultura*. Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo,, v.1, novembro 2007.

Baseados nessas premissas foram criados os percursos temáticos, objetivando tanto o exercício da pesquisa por parte dos (as) arte-educadores (as) que fazem as mediações, como o oferecimento de um curso de formação continuada para professores (as), subsidiando e estimulando esses profissionais a trabalhar conteúdos e projetos didáticos a partir do acervo do Instituto Ricardo Brennand.

2. Metodologia

No ano de 2006 oferecemos dez encontros de formação para cerca de 500 docentes, ministrados pelos arte-educadores responsáveis por cada conteúdo em pauta, contemplando-os também com materiais teóricos e imagens atinentes aos assuntos abordados, além de visitas mediadas ao acervo estudado.

A partir dessa experiência de formação, pudemos constatar que pequena percentagem dos docentes, que participaram desses encontros, retornou ao Instituto com seus alunos, conseqüentemente não pudemos ter os parâmetros necessários para medir as contribuições dos estudos temáticos nas práticas pedagógicas desses professores. Além dessa dimensão, não foi possível constatar o paradigma de que o aluno previamente preparado na sala de aula usufrui de forma mais significativa da visita mediada: interage melhor, é mais crítico e reflexivo, torna-se um pesquisador do que foi apreendido.

Respaldadas nessas experiências e descobertas, idealizamos para o ano de 2007 o redimensionamento dos encontros temáticos com professores (as), através de um projeto piloto que pudesse apontar caminhos e procedimentos teóricos e metodológicos, visando à qualificação da parceria IRB/ Escola como espaços compartilhados na construção de conhecimentos. Este projeto é o que neste relato me proponho a compartilhar.

O início desta proposta estava previsto para começar em maio do corrente ano, mas por motivo de sucessivas e longas greves na Rede Pública Estadual e Municipal de Ensino dos Municípios envolvidos, só foi possível o seu começo no mês de agosto.

Estava previsto também a participação da Rede Privada de Ensino e para que isto acontecesse 10 escolas particulares foram convidadas. Para escolhas destas foram utilizados os critérios de proximidade do IRB, frequência de visitação e a evidência de trabalhos equivocados em relação ao acervo do Museu, evidenciado através de questionários entregues pelas escolas para os alunos responderem. O retorno foi zero e como justificativa utilizaram a impossibilidade do (a) seu/sua docente se afastar da sala de aula.

Os contatos com as escolas públicas foram feitos através das Secretarias de Educação de Pernambuco, Recife, Olinda, Jaboatão e Camaragibe, para as quais foram enviadas cópias do Projeto. A nossa intenção ao envolver a princípio os gestores foi pleitear a liberação dos (as)docentes para os encontros de formação e a disponibilização de transportes para os traslados dos estudantes.

Iniciamos no dia 08 de agosto com a presença de 04 docentes de Camaragibe, 05 de Jaboatão, 04 de Olinda, 05 de Recife, 08 da Rede Estadual , 01 da Rede Particular (que soube e se interessou em participar) 01 técnico da Secretaria de Olinda, totalizando 28 participantes.

O primeiro encontro foi utilizado para apresentação do Projeto, que muitos ainda desconheciam e das temáticas⁴ possíveis de serem trabalhadas, para que os (as) professores (as) pudessem escolher dentre estas aquelas que mais lhes interessassem. Devido ao atraso do início do projeto tínhamos pouco tempo para operacionalização.

A escolha recaiu sobre “Período Nassoviano” (sob a responsabilidade de Hugo Coelho); “Gênero Paisagem na História da Arte” (Remi Lapa); “Mitologia” (Patrícia Pereira); “Orientalismo” (Tacianne Martins); “Referências Medievais” (Gleyce Kelly); “Origem e desenvolvimento das armas” (Ruth Gabino) e “Colecionismo” (Carlos Lima). Todos (as) os (as) envolvidos receberam cópia do projeto e materiais atinentes às temáticas trabalhadas em CDs, disponibilizados pelos(as) educadores (as)

Os (as) participantes também fizeram uma visita à Biblioteca, onde lhes foi mostrado o seu acervo pelas Bibliotecárias.

A maioria dos (as) docentes envolvidos (as) no Projeto trouxeram os seus/ suas alunos (as) para visitar o IRB, solicitando na marcação a (as) temática (as) selecionadas para o desdobramento do trabalho em sala de aula.

Após cada encontro, foi solicitado uma avaliação do trabalho e os resultados, bastante gratificantes apontavam para a “segurança dos expositores”, “a qualidade do material exposto”, “o atendimento e expectativas atendidas”, “clareza na exposição do tema”.

Como ponto negativo os (as) docentes apontaram “o tempo curto para muita informação”, “pouco tempo para apreciação das obras”, “ser muito condensado as palestras e a visita ficar um tempo mínimo”... “tempo que temos para realizar os trabalhos”.

Em relação às proposições evidenciaram o desejo de “fazer uma reciclagem só nos locais onde temos contato com as artes”, “nova visitação a biblioteca, pois foi rápido para a grandeza do espaço”, “senti o desejo do oferecimento da temática “Brasões e Identidades”,

⁴ Explicitadas em anexo

“que houvesse a possibilidade de dar um caráter mais interdisciplinar, pois percebo que há uma prioridade nas áreas de Arte e História”, “que o início seja respeitado, pois o horário sempre fica corrido”, “disponibilizar mais cursos, pois já estou com saudades”, dentre outras.

É preciso ressaltar o apoio dado, pela Secretaria de Educação de Olinda, aos/as seus/suas professores (as), que tiveram ônibus para duas visitas dos alunos ao IRB: uma para conhecer o acervo e outra para escolher e trabalhar o recorte temático. As Secretarias do Recife, Camaragibe e Jaboatão também disponibilizaram transporte para seus grupos.

A socialização das experiências de sala de aula aconteceu no mês de dezembro, onde cada envolvido (a) compartilhou o seu fazer docente e as produções dos seus (suas) alunos (as) para um público composto por educadores (as), gestores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as) e educadores (as) de museus. Nesta ocasião os relatos de experiências foram entregues por escrito, para que especialistas convidados pelas Secretarias e pelo IRB pudessem avaliar os projetos, pois ficou estabelecido que os quatro mais significativos fossem premiados e aquele considerado mais relevante, a partir dos critérios previamente estabelecidos, uma publicação.

Antes do início das apresentações, a comissão de avaliação se reuniu para definir os critérios a serem considerados, com o intuito de avaliar a importância didático-pedagógica dos projetos, como também a sua sistematização e relato. Assim, foram apontados os seguintes critérios: participação do docente nos encontros da formação; visita com os alunos ao IRB; entrega do projeto didático sistematizado; conexão entre o conteúdo do projeto e o contexto atual e abordagem interdisciplinar.

3. Resultados

Na data estabelecida para entrega e apresentação dos projetos vivenciados apenas oito trabalhos foram socializados: quatro da Rede Municipal de Camaragibe, todos vivenciados por professoras unidocentes; um da Rede Municipal do Recife, elaborado por uma docente de Arte; dois da Rede Municipal de Olinda desenvolvidos por um professor de Arte e por uma professora de História e um da Rede Municipal de Jaboatão trabalhado também por uma professora unidocente.

Diante das apresentações de oito projetos e da leitura de sete⁵ que foram sistematizados, quatro projetos foram apontados como os mais significativos, para efeito de premiação:

- **“Mulheres: ocidentais e orientais”** elaborado pela professora Taciana Durão Leite Caldas da Escola Municipal Maria Sampaio de Lucena da Prefeitura do Recife, desenvolvido com alunos do 2º ano do IV Ciclo e do Módulo 5 de EJA, no qual, conteúdos de diferentes componentes curriculares como: Arte, Geografia, Filosofia, História e Biologia foram trabalhados interdisciplinarmente focando questões relativas a valores éticos e culturais, multiculturalidade, religiosidade, questões relativas a mulher como gravidez na adolescência, fazendo conexão com o contexto atual dos (as) alunos (as). A conexão entre alunos (as)-sala de aula-museu ficou bastante evidenciada, como também o domínio da professora em relação aos conteúdos explorados. Concluindo a apresentação do processo, houve exposição das produções artísticas dos alunos que demonstraram ter sido resultante de encaminhamentos didáticos fundamentados no ler, contextualizar e fazer artístico. É importante salientar que, entre os projetos lidos, este foi o que apresentou uma estrutura de sistematização mais organizada e completa. Portanto, foi o projeto que melhor atendeu aos critérios e apresentou um produto de melhor qualidade.

- **“Esculturas neoclássicas da mitologia grega: releitura e apropriação”** elaborado pela professora Joseane Maciel da Escola Municipal São José da Prefeitura de Camaragibe, desenvolvido com alunos da 4ª série, que explorou conteúdos de Língua Portuguesa com leitura de lendas da Mitologia Grega e produções textuais como também conteúdos de História, Geografia e Arte, focando aspectos como formação ética, localização espacial, leitura de imagens, produções artísticas, ficando bastante claro que a interdisciplinaridade permeou todo projeto.

A conexão entre o conteúdo do projeto e o contexto atual foi trabalhada a partir da reflexão sobre identidade cultural focando o confronto da cultura do aluno com outras culturas, como também a permanência, no tempo atual, de padrões estéticos relativos à antiguidade clássica. A adaptação temporal e contextual quanto ao uso de materiais, foi explorada através do uso de garrafas PET para a produção da releitura de uma das esculturas trabalhadas.

⁵ Porque uma professora ficou de entregá-lo posteriormente, o que não mais aconteceu.

Além dessa atividade com as garrafas PET, outras atividades de produção artística foram propostas para os alunos, explorando atividades com o corpo (esculturas corporais), pintura, desenho, releitura e apropriação do objeto artístico.

- **“Referência Medieval: As Armas”** da professora Maria José dos Prazeres M. Pontes da Escola Municipal Coronel José Domingues da Silva da Prefeitura de Olinda, desenvolvido com alunos (as) das da 8ª série.

O projeto iniciou com a professora explorando o conceito de museu, pois havia detectado a rejeição dos (as) alunos (as) quanto a esse tipo de espaço. Exibiu o filme “Uma Noite no Museu”, buscando provocá-los antes de levá-los ao IRB.

Na visita os (as) alunos (as) foram tocados e se encantaram com o espaço. As armas foram evidenciadas e o castelo foi explorado como obra, tendo como referência a Idade Média.

A conexão com o contexto atual foi trabalhada a partir do uso das armas na atualidade relacionada com a violência. Houve diversas produções textuais dos (das) alunos (as), sendo organizadas em um portfólio e a apresentação de um jogral, a partir de um texto escrito pela professora.

- **“Leitura de obras de arte da Mitologia Grega”**, elaborados pelas professoras Maria das Dores Gomes da 4ª série e Rosineide Maria da 3ª série da Escola Manuel Rito da Prefeitura de Camaragibe, desenvolvidos por alunos (as) das respectivas séries. Foram explorados conteúdos de Língua Portuguesa com leituras e produções textuais, conteúdos de História relacionados à mitologia grega e um pouco sobre Roma, de Geografia explorou-se a leitura de mapas e análise comparativa entre mapas da Grécia e do Brasil e quanto aos conteúdos de Arte, focou-se a leitura de obras na visita ao IRB: contextualização histórica e cultural das mesmas e produções artísticas explorando a linguagem cênica e plástica, ficando bastante claro que a interdisciplinaridade permeou todo projeto.

A conexão entre o conteúdo do projeto e o contexto atual foi trabalhada a partir das produções em releitura a apropriação, atualizando o contexto das personagens da escultura escolhida pelos (as) alunos (as) que foi o Rapto da Sabina. A adaptação temporal e contextual revelou-se através do desenho sobre cópia reproduzida em Xerox da imagem, incluindo indumentárias do tempo atual sobre os personagens da escultura, como também na criação de diálogos entre elas.

4. Conclusão

Os resultados apresentados a partir dessa experiência constatou a hipótese de que se o museu estabelecer parcerias entre as Secretarias de Educação para que seus/ suas professores(as) tenham oportunidades de participar de encontros de formação continuada no museu e seus/suas alunos (as) tenham o direito assegurado de ter transporte que viabilize o traslado escola-museu-escola será dado as condições para que um trabalho educativo-cultural entre o museu e a escola aconteça. Foi também constatado que o(a) professor (a) instrumentalizado pedagogicamente de conhecimentos e materiais prepara o (a) seu/sua aluno (a) para uma fruição consciente dos legados artístico-culturais durante a visita mediada: interage melhor, é mais crítico e reflexivo, torna-se um pesquisador do que foi apreendido.

Para a Ação Educativa do Instituto Ricardo Brennand a segurança de estar contribuindo para expandir a gama de conhecimentos de educandos (as) e educadores(as) através de visitas orientadas construídas pela parceria museu/escola que dessa forma efetiva o compartilhar conhecimentos. O museu aprende com a escola e a escola aprende com o museu a organizar a compreensão de legados artísticos e culturais sistematizados pela humanidade.

5. Referências bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, Secretaria da Educação Médio e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília DF, 1998.

____ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: ensino de primeira a quarta série**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

____ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília : MEC/SEF, 1999.

____ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Educação de jovens e adultos proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental**. RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coordenação e texto final). Brasília : MEC/ São Paulo : Ação Educativa, 1997.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Política de Capacitação da Rede Municipal de Ensino**. Recife, 1993.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Tecendo a proposta pedagógica.** Recife, 1996.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **A Imagem no Ensino de Arte.** São Paulo: Perspectiva! Porto Alegre: Iochpe, 1991.

BARBOSA, Ana Mae T. B.; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloísa Margarido. **Artes Visuais: Da Exposição à Sala de Aula.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2005

BUORU, Anamelia Bueno. **Um olhar em construção : uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 2 cd. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p.149
Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa. 8 ed. São Paulo Paz e Terra, 1998.

GRINSPUM, Denise, **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola.** São Paulo, 2000. Tese (doutorado). Faculdade de Educação/ USP.

GRUNBERG, Evelina. **Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais.** In: Cadernos do CEOM – Chapecó: Argos UNOESC – Chapecó. Ano 14 nº12, 2000.

LEITE, Maria Isabel, OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.) **Museu, Educação e Cultura: encontros de crianças e professores com a arte.** Campinas, São Paulo: Papiros, 2005.

MARTINS, Mírian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (orgs.) **Mediando {con}tatos com arte e cultura.** Universidade Estadual Paulista- Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1 nº 1, novembro 2007

6. Anexos

Visita Conheça o IRB – Aspectos Gerais da Instituição, da Coleção, do Colecionador.

Essa visita tem como objetivo realizar uma apresentação geral da instituição e do seu acervo. Trataremos do ponto de vista conceitual dos temas coleção, colecionador, acervo e conservação. Nela os alunos visitarão os espaços expositivos e as mostras que estiverem em pauta no período.

Nível: Todas as idades

História do surgimento e desenvolvimento das armas:

Nessa visita se discute com os alunos o tema “armas”, numa abordagem voltada para um estudo do seu surgimento e desenvolvimento, na pré-história, até a introdução do uso da pólvora. Essa temática central poderá trazer desdobramentos em outros temas relacionados, como as ferramentas, a violência, a guerra, ou o desenvolvimento tecnológico nas sociedades humanas.

As referências medievais no acervo do Castelo São João da Várzea

Essa visita tem como proposta principal identificar, a partir dos registros de cultura material, o que representa a Idade Média para os alunos, buscando a partir desse conhecimento construir um outro, demonstrando como muitos dos elementos que estão ligados ao imaginário da Idade Média são, em realidade, referentes a épocas posteriores; e também busca levantar a discussão sobre a divisão da história em “Idades”.

As Armas Orientais no Acervo do Castelo São João da Várzea

O principal enfoque desta visita está ligado ao mundo islâmico. Através da cultura material (desenhos das armas, detalhes, enfeites) podemos fixar conceitos acerca do Oriente em um âmbito geral e do Islã, mais particularmente – tão frequentemente falado porém pouco conhecido. Serão vistas peças de origem islâmica bem como ocidentais que se referem diretamente ao estilo islâmico, mostrando que o Oriente vai além das fronteiras que nos ensinam.

Visita Heráldica

Neste percurso o foco é a coleção de brasões europeus expostos no Museu Castelo São João. Conceitos como identidade através dos símbolos utilizados na heráldica da Idade Média e os agrupamentos sociais tão comuns atualmente serão abordados através de questões relacionadas ao significado dos símbolos heráldicos, comparando-os aos símbolos ou modismos das sociedades atuais. Após a visita realizaremos uma breve oficina de desenhos mesclando símbolos heráldicos com elementos atuais.

Um percurso pela historia da paisagem brasileira enquanto gênero das artes plásticas

Esse percurso possibilita um passeio pelas obras de Frans Post, primeiro pintor das paisagens brasileiras, elaboradas no século XVII, até as imagens produzidas no século XIX por artistas estrangeiros vinculados à Escola Imperial de Belas Artes. Nessa mediação ter-se-á também a oportunidade de conhecer a historia da pintura holandesa do XVII e relacioná-la com a

produção de Post do ponto de vista artístico e estético e realizar leituras comparativas entre as imagens do Recife no período colonial e cenas da cidade no início do século XX. Além de observar e comparar o estilo realista e impressionista na representação da paisagem como gênero da pintura.

Técnicas e materiais em artes plásticas.

Essa visita possui enfoque nos materiais e técnicas que foram utilizadas nas produções das obras da mostra. Um convite à análise dos fazeres artísticos, seus procedimentos, materiais e técnicas; formas de construção e organização dos espaços expressivos nas pinturas, gravuras, esculturas e objetos, relacionando-os com seus contextos sócio- históricos e proposições estéticas.

Período Nassoviano no Brasil

Esse percurso terá seu foco na História do Brasil colônia da Holanda. Terá como recorte o período de permanência dos holandeses no Recife, governado pelo Conde João Maurício de Nassau-Siegen. Serão visualizadas e analisadas as várias formas de registro documentos, objetos, livros, mapas, gravuras, pinturas que documentam e servem de estudo e reflexão sobre esse período da História. É como uma viagem no tempo observando os primeiros registros do espaço geográfico, da fauna, flora, etnias, arquitetura, vestuário, usos e costumes. Além de problematizar temas como ética; etnia; multiculturalidade; técnica e ciência.

Expressões da mitologia grega na escultura

Esse percurso tem como foco principal a leitura das esculturas neoclássicas expostas nos jardins e espaços expositivos do Instituto Ricardo Brennand. Suas formas remetem aos conteúdos vinculados às histórias da mitologia grega que, por seu caráter fantástico e mágico, continua encantando, suscitando curiosidades e buscas na compreensão das suas simbologias e significados. Essa “viagem” é um convite ao passeio pela fantasia e pelo imaginário.

Tapeçarias e vitrais: fazeres especiais.

Essa visita aborda a história da tapeçaria e dos vitrais a partir da observação direta dessas produções. Descrevendo e analisando suas formas, cores, composições, dimensões, materiais, técnicas e procedimentos; interpretando suas temáticas e reconhecendo os contextos das suas produções, os educando (as) serão convidados a refletir sobre os usos e as funções, muitas vezes narrativas e didáticas, dessas obras.

RELATO
O MUSEU COMO ESPAÇO EDUCATIVO EM ARTE: INTERAÇÃO ENTRE OS
ESCOLARES E O PATRIMÔNIO CULTURAL
LINGUAGEM: ARTES VISUAIS

Carolina Vieira do Nascimento

Faculdade 7 de Setembro – FA7 - Especialização em Arte/Educação

RESUMO

Nesta pesquisa sobre o museu como espaço educativo em arte, estuda-se a interação entre os escolares e o patrimônio cultural. O objetivo é analisar o funcionamento do setor educativo de um museu de arte. Levanta-se alguns dados sobre o desenvolvimento do ensino de arte no Brasil para esclarecer como acontece a ação educativa em museu. A partir do significado da educação não-formal, são comentados conceitos de educação patrimonial e arte/educação. O diálogo entre museus e escolas por meio do ensino de arte apresenta-se a partir das responsabilidades que cada instituição tem para com a outra, assim como das duas instituições para com a sociedade. O Setor Educativo do Museu de Arte Contemporânea (MAC) do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC) foi o objeto de estudo pesquisado. O início desta pesquisa tinha a pretensão de analisar as atividades que aconteciam no Setor, mas a análise focou principalmente a visita guiada de grupos escolares. Foram realizadas observações, entrevistas e análises que demonstraram que o Setor Educativo do Museu de Arte Contemporânea já teve muitos projetos para trabalhar com as escolas, mas não funcionaram, especialmente devido ao tempo restrito das escolas para fazer a visita, incluída numa espécie de ‘pacote’ com outros equipamentos do CDMAC, como o Planetário e o Memorial da Cultura Cearense.

PALAVRAS-CHAVE: educação em museu; patrimônio cultural; arte/educação.

Infra-estrutura: data show

O trabalho da ação educativa em museu vem ganhando seu reconhecimento como importante atividade para as crianças, dentro do contexto escolar. Com isso, o museu precisa preparar-se para receber esse público específico, tornando a visita prazerosa e com resultados positivos de aprendizado. Para que isso ocorra, busca-se identificar que tipo de problema esse espaço (museu) enfrenta para criar atividades dentro de um plano de ação educativa. Essas atividades podem ser oficinas, visitas monitoradas, teatro de bonecos, contação de história, etc, mas neste caso a pesquisa terá como foco a visita guiada.

A escola busca espaços além da sala de aula, para que a criança valorize e tenha prazer no processo de ensino e aprendizagem. Os museus e os centros culturais podem ser esses tipos de espaços para a fruição da obra de arte, contanto que tenham propostas voltadas para o público escolar, o que já existe na maioria desses espaços. As propostas educativas instigam os alunos por meio do contato com o conhecimento estético e crítico, de forma lúdica e descontraída. Portanto, é aí que deve haver um cuidado para que o aprendizado não seja

apenas espontâneo.

Quando não há a atenção ao ensinar a ler as imagens, a interpretação se restringe ao que o aluno tem de conhecimento próprio e ao que ele sente no momento em relação a um estímulo dado. Ao observar a visita dessa maneira (espontânea), o processo de aprendizagem pode se tornar um simples “passeio”, pois não acrescenta nada ao conhecimento do indivíduo, deixando-o entregue as suas próprias limitações (OLIVEIRA, 2002). Desta forma, é que está colocado nesta pesquisa a importância da participação do professor antes durante e depois da visita ao museu.

Ação Educativa em Museu no Brasil

“Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer a sua arte. A arte como uma linguagem, tais como a discursiva e a científica”

Ana Mae Barbosa

Falando em especial dos museus de arte que começaram a surgir no Brasil entre os séculos XIX e XX, grandes mudanças são observadas no cenário internacional dos museus. Foi nesse período em que se fez o uso dos espaços museológicos para ações pedagógicas. A partir de meados do século XX, percebeu-se que as instituições museológicas passaram a valorizar, de forma expressiva, a vocação educacional (BRUNO, 2006).

Segundo Ana Mae Barbosa (2005), no Brasil o trabalho do arte/educador nos museus tem sido improvisado, desde os anos cinquenta, quando Ecylla Castanheira Brandão e Sigríd Porto de Barros começaram a organizar os primeiros serviços educativos em museus, no Rio de Janeiro. A autora continua sobre a história do ensino de arte no Brasil dizendo que, apesar de existirem no país cerca de oitenta cursos de educação artística, em nenhum deles há qualquer abordagem a respeito da preparação do arte-educador para trabalhar em museus. Dessa forma, observa-se a urgente necessidade de capacitar pessoas para trabalhar a arte/educação em museus brasileiros.

Todas as pessoas vivem cercadas de imagens e códigos, por meio dos *outdoors*, produtos imagéticos e novos *designs* em roupas, carros, móveis, etc. Como Sandra Oliveira fala, existe um acervo e uma produção de significados constantes em nosso dia-a-dia e que não há uma preocupação com a aprendizagem da leitura desses códigos como a que existe em relação à língua natural - alfabetização (OLIVEIRA, 2002). Na realidade essa preocupação

com o ensino da leitura de imagens está iniciando e já existem trabalhos interessantes sendo realizados ao construir a leitura por meio de um elo entre palavra e imagem.

Nesse momento é quando se verifica a necessidade de valorizar a educação não-formal como possibilidade de experiência, já que não há um formato padrão a seguir como acontece com as escolas em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Dessa forma, o museu está livre, mesmo havendo suas regras, para experimentar formas de ensino/aprendizagem da leitura de imagens.

Nesta pesquisa fala-se de ação educativa em dois tipos de museus, dentre os diversos que existem. Sobre a aproximação entre um museu histórico e museu de arte observa-se a educação como ponto em comum, quando cada um realiza suas atividades de educação patrimonial e arte/educação, respectivamente. Em todos os tipos de museu há informações de interesse não só para o público escolar, mas principalmente para a sociedade local poder desenvolver seu conhecimento com prazer, além do público externo, sejam turistas, estudantes estrangeiros, etc.

Quando se visita uma exposição em um museu de arte, a intenção é dedicar-se à apreciação daquilo que está exposto. Ao apreciar uma obra o visitante normalmente sofre influência da memória e do conhecimento que se tem, pois é por meio dessa bagagem própria que ele fará uma leitura única daquilo que está exposto. Da mesma forma acontece quando se visita um museu histórico, percebe-se a intenção do espaço museológico de provocar uma lembrança nos visitantes, a partir dos objetos expostos e contextualizados historicamente, a partir da memória sobre a sociedade, demonstrando as mudanças no presente.

O museu sempre teve uma ligação com a pedagogia, mesmo não sendo algumas vezes claramente intencionada. Em suas diferentes idéias e temáticas, os museus procuram, da melhor maneira, selecionar e organizar os objetos do acervo para uma melhor leitura dos visitantes e para a boa comunicação destes com o ambiente. Para a realização da montagem da exposição, é necessário uma orientação seguindo uma postura teórica, ou seja, saber de que maneira o museu deseja propor a relação do público com os objetos.

Esse é um dos desafios dos museus que pretendem trabalhar o lúdico, utilizando as novas tecnologias, mas sem esquecer o compromisso educativo, pelo qual organiza as idéias e objetivos da atividade pedagógica. Isso faz com que os visitantes reflitam sobre a situação do mundo atual, em um diálogo interessante com o ambiente museológico.

A partir dessa idéia da educação em museu, discorre-se aqui um pouco sobre alguns termos que ficam confusos em certos textos. A *educação não-formal* apenas se diferencia da educação formal na maneira como o conteúdo é passado e da forma como é elaborada a

atividade educativa. Em um museu a *educação não-formal* engloba a educação patrimonial e a arte/educação, dentre outras atividades, e apresenta todas as formas de educar que não se enquadram nos padrões escolares, em que é necessário um plano curricular formal e padronizado nacionalmente, mas conta com objetivos e metodologia para alcançar estes fins (CÂNDIDO, 2007).

Segundo o “Guia Básico de Educação Patrimonial”, a *educação patrimonial* foi assim definida:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA & GRUMBERG & MONTEIRO, 1999, p.6).

Com essa definição direta da fonte, há uma percepção da profundidade que existe na educação patrimonial, principalmente quando se trata da atenção para o público local, isto é, para a sociedade parcialmente formada por meio daquele patrimônio exposto. Para o público não local, a *educação patrimonial* tem força no sentido de expressar a cultura local e valorizar a marca/identidade do lugar. Por isso insiste-se em ressaltar que essa é uma atividade básica do museu.

A *arte/educação* já é uma outra atividade mais dedicada a trabalhos realizados numa ligação direta com a obra de arte e com o artista. Esse trabalho aponta para objetivos mais específicos a serem atingidos como o desenvolvimento do senso crítico e estético do visitante ao apreciar as obras de arte.

Nos anos 80, foi criada e difundida no Brasil uma abordagem do ensino de arte, que passou a ser conhecida como Metodologia Triangular, e que hoje, mais corretamente, chama-se de Proposta Triangular. Essa abordagem vinha quebrar com o conhecido sistema de apenas expressar, e propunha que se trabalhasse com três ações mental e sensorialmente básicas quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (BARBOSA, 1998,

p.33).

É por isso que se enfatiza tanto a importância de os professores começarem a apresentar aos seus alunos a arte local, regional, nacional e internacional. Não necessariamente cumprindo essa ordem, mas pelo menos intercalando obras nacionais e internacionais, contextualizando-as com o período, escola e fazendo as relações necessárias.

Ensino de arte: um diálogo entre museus e escolas

O museu tem um papel social importante e, junto com a escola, cria uma relação fortalecendo a formação dos estudantes, principalmente no que diz respeito ao ensino da arte. A escola também tem um compromisso com os museus, no sentido de preparar os escolares para as visitas, trabalhando com eles o antes, o durante e o depois. Além do trabalho do professor na escola, o educador do museu precisa situar esse professor que leva o grupo, como visitante participante, assim como faz com os alunos no espaço museológico. Desta forma, os alunos percebem que o professor está interessado e participando da visita como eles, com as mesmas chances de aprender coisas novas no museu.

Alguns pesquisadores vêm debatendo sobre as novas formas de educar. Então, uma das contribuições do museu sobre esse assunto junto à escola é a formação cultural do indivíduo em idade escolar (AMARAL, 2005). Mas também não se pode esquecer do compromisso social do museu que se estende como espaço para a educação permanente.

O papel social de um museu pode ser identificado pela responsabilidade que este tem de apresentar à comunidade e ao mundo objetos tidos como necessários ao reconhecimento de uma cultura e uma história comum. Por isso, estão embutidos em todos os museus os objetivos básicos, quais sejam, o educativo, o científico e o preservacionista. O museu tem o papel de trazer à tona os elos temporais entre o pretérito e o presente. Assim, ele é capaz de proporcionar a reflexão múltipla da história, da memória e da construção de significados através da relação com os objetos (RAMOS, 2004).

A pouca frequência observada na maioria dos museus brasileiros e a falta de hábito de visitação são resultado de uma relação tensa e complicada no Brasil, principalmente ao observar a relação entre teoria e prática, entre escola e sociedade, entre ensino e realidade. Por isso é importante que o professor motive seus alunos antes da visita, informando sobre para onde irão, que tipo exposição ou estilo de arte será vista. Caso seja uma exposição individual, é interessante falar um pouco sobre o artista antes. Para essa preparação é necessário que o

professor pesquise e repasse o mínimo de informações para seus alunos e assim possam aproveitar melhor aquela exposição.

Sabe-se de todas as dificuldades e lutas enfrentadas por parte de alguns professores, para que a arte/educação seja tratada como disciplina do currículo escolar para que se tenha o mínimo de estrutura para trabalhar com os alunos. É triste quando percebe-se que em “dezessete anos de ensino da arte obrigatório não desenvolveu a qualidade estética da arte/educação nas escolas. O problema da baixa qualidade afeta não somente a arte/educação mas todas as outras áreas de ensino do Brasil” (BARBOSA, 2005).

Dentre as atividades dos museus, a ação educativa é demonstrada também no diálogo que mantém com as mais diversas áreas do saber. O compromisso do museu junto às escolas se estende para as instituições de ensino superior. Na capacitação profissional, o museu pode desenvolver atividades técnicas específicas e contribuir para a formação de museólogos, conservadores e restauradores, além de outros profissionais.

A captação e organização de seminários, palestras e oficinas é fundamental para o compromisso de formação por parte da instituição museológica. O museu tem o compromisso de atrair para o seu centro o debate multidisciplinar. Observa-se a crescente atuação de profissionais das mais diversas áreas dialogando com o museu como: historiadores, antropólogos, arquivistas, biblioteconomistas, *designers*, administradores de empresas, turismólogos e arquitetos. Todos têm uma função importante dentro do museu, desde que tenham consciência da gestão dos bens culturais enquanto segmento importante para a apropriação da sociedade.

O caráter educativo do museu enraíza-se em um posicionamento crítico diante da ‘sociedade do consumo’. A questão crucial é saber que, ao entrar na onda do ‘Shopping Center Cultural’, o museu e as políticas de preservação do patrimônio cultural perdem a força educativa, transformando-se em mais um bem de consumo rápido, conforme as exigências do mercado globalizado (RAMOS, 2004, p. 25).

Esse é um cuidado que os Museus e Centros Culturais precisam ter e devem ficar atentos para não caírem na armadilha.

As universidades também devem buscar um contato cada vez maior com os museus, principalmente quando levado em conta o desenvolvimento tecnológico, científico e cultural. Vem crescendo o número de instituições de ensino superior que mantêm museu ou galeria no

seu próprio *campus* atingindo os diversos interesses do meio acadêmico, assim como da comunidade externa. A parceria universidade-museu deve ser fortalecida na perspectiva da produção do conhecimento e do intercâmbio científico nacional e internacional.

Ação Educativa no Museu de arte Contemporânea do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura

Em 2005, com a gestão de Ricardo Resende como diretor técnico do Museu de Arte Contemporânea - MAC, houve mudanças estruturais e a criação do **Setor de Conservação e Acervo** e do **Setor de Ação Educativa**. Estas mudanças visaram um maior dinamismo e autonomia do museu com relação a sua coleção e um melhor direcionamento das atividades educativas voltadas para a especificidade da coleção e formação de público.

Desde 1999 o museu conta com educadores que realizam as visitas guiadas, mas somente em 2005 foi criado um setor com ações voltadas a educação em museus, com uma coordenação que direciona e orienta as pesquisas que são desenvolvidas pelos educadores.

Esta pesquisa teve um recorte sobre o Setor Educativo do MAC no período que abrange os anos 2005 e 2006, envolvendo ainda algumas atividades realizadas no início do ano 2007. Foi realizada por meio de entrevistas, pesquisa bibliográfica e observações. As entrevistas foram realizadas com a coordenadora e com alguns educadores do Setor Educativo do MAC do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), a partir de questões sobre o funcionamento da ação educativa desse espaço. O questionário foi aplicado nos dias em que foram realizadas as observações.

O Setor Educativo é formado por uma coordenadora de ação educativa e oito educadores. Neste momento, apresenta atividades de caráter de formação que contribuem para a comunidade em geral. Já em relação às escolas, o museu ainda tem muito que crescer e expandir suas atividades e propostas educativas.

O MAC precisa se preparar mais para receber a escola no sentido de confeccionar material educativo (folhetos), como uma saída já que as escolas não têm dedicado o tempo necessário para uma visita com oficina. Esse material educativo poderia ser trabalhado pelo professor em sala de aula, após visita. A questão de preparar o professor também é de grande importância, e, por isso, o MAC deveria voltar a realizar o curso de educação em museu para professores.

O público escolar do MAC também precisa estar disposto a participar de atividades no

museu com mais qualidade, em vez de passar rápido e *fazer de conta* que está cumprindo um plano. Os professores precisam estar compromissados na função de preparar esses estudantes e a si próprio como visitante participativo, em vez de deixar nas mãos do educador do museu ou tomar o lugar deste.

As análises demonstraram que o Setor Educativo do Museu de Arte Contemporânea já teve muitos projetos para trabalhar com as escolas, mas que não funcionaram, especialmente devido ao tempo da visita, incluída numa espécie de ‘pacote’ com outros equipamentos do CDMAC, como o Planetário e o Memorial da Cultura Cearense. Demonstram ainda que o trabalho do educador do museu é fundamental para o interesse dos alunos pela exposição, além da participação do professor que acompanha o grupo escolar.

O trabalho de ação educativa de um museu é muito interessante e é preciso fazer mais pelos museus do Ceará. Este estudo foi o início de uma pesquisa aprofundada sobre o trabalho do museu em parceria com as escolas. Para o sucesso do resultado de uma visita escolar é imprescindível que o museu esteja interessado em fazer um bom trabalho de ação educativa, mas também que o professor esteja engajado e a escola preparada para trabalhar com os alunos antes, durante e depois da visita ao museu.

Durante esta pesquisa verificou-se que o museu, como espaço educativo em arte, é um lugar de aprendizagem estética, crítica e analítica do público em fase escolar. A escola, como uma das responsáveis pela formação do aluno como cidadão, deve incentivar os professores das diversas disciplinas a praticar mais esse tipo de atividade como parte relevante do desenvolvimento pleno do aluno. Ainda mais que a oferta de exposições com os mais variados temas possibilita trabalhar a arte com qualquer matéria.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos: 126 / dirigida por J. Guinsburg)

_____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano. Os “usos culturais” da cultura. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas culturais. In: YÁZIGI, Eduardo, CARLOS, Ana Fani; ARIZA DA CRUZ, Rita de Cássia (Org.). **Turismo: espaço, paisagem e cultura**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRUNO, Cristina. Museus e pedagogia museológica: os caminhos para a administração dos indicadores da memória. In: MIDLER, Saul Eduardo Seiguer (Org.). **As várias faces do patrimônio**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

_____. **Museologia e Comunicação**. Lisboa: ULHT, 1996. (Cadernos de Sociomuseologia, 9).

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Ondas do Pensamento Museológico Brasileiro**. Lisboa: ULHT, 2003. (Cadernos de Sociomuseologia, 20).

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola – responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. São Paulo: s.n., 2000. (Dissertação de Doutorado – FE/USP).

OLIVEIRA, Sandra. Educação, imagem e significação. **Revista Univille**. v7, n.1, p. 17-27, jun. 2002.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Museu, Ensino de História e Sociedade de Consumo**. Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O REFLEXO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE TEATRO EM ESCOLAS INTEGRAIS

Cristiene Adriana da Silva Carvalho¹

Especializanda em Teoria e Métodos de Pesquisa em Educação

Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo

Esta pesquisa coloca em pauta as modificações ocorridas na práxis docente a partir da experiência de formação continuada desenvolvida com os professores de Teatro da Prefeitura Municipal de Mariana, vinculados ao Projeto de Educação em Tempo Integral 'Mariana Cidade-Escola'. Em dezesseis encontros de três horas de duração cada, ocorridos nos anos de 2007 e 2008, quinze professores vivenciaram jogos teatrais, discutiram a respeito do conceito de Teatro-Educação e formularam um Plano de Curso norteador das práticas e dos conteúdos a serem trabalhados em cada série. A metodologia desse estudo se deu através da coordenação de todos os encontros, entrevistas semi-dirigidas em diferentes etapas do processo e análise dos planos de aula semanais de todos os participantes. Pretende-se a partir desse estudo apresentar as transformações ocorridas na *práxis* dos envolvidos e apontar reflexões e mudanças no paradigma do ensino de teatro aliado às possibilidades oferecidas pela Escola Integral.

Palavras Chave: Educação Integral, Formação Continuada e Arte-Educação

Introdução

Podemos considerar a Educação Integral como uma modalidade de ensino que visa oferecer a ampliação da função dada à escola, onde o aluno tem contato com conteúdos diferenciados dos já ofertados que visem o desenvolvimento pessoal, cultural e social do aluno. A Educação em Tempo Integral alcança cada vez mais abrangência na contemporaneidade, sendo apontada como uma das possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino público.

O conceito de Educação Integral foi proposto no século XIX, pelo pedagogo Paul Robin em um Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores na cidade de Bruxelas no ano de 1868. Paul sofreu grande influência das idéias do Filósofo Mikhail Bakunin (1814-1876) que propunha uma educação anarquista e libertária em que educar integralmente o homem era colocado como caminho para a liberdade.

¹ crisartescenicas@yahoo.com.br

No Brasil, o precursor das idéias de Educação Integral foi Anísio Teixeira, durante o movimento da Escola Nova, assumindo como diretor de instrução pública nos anos de 1922 e 1935 no Distrito Federal situado no Estado do Rio de Janeiro naquela época. Anísio procurou transformar o aglomerado de escolas em um sistema organizado e planejado, fortemente influenciado pelas idéias de John Dewey e Kilpatrick. Foram criadas nesse momento, escolas experimentais fortemente ligadas ao sistema *Platoon* concebido nos Estados Unidos, em que havia uma estruturação do ensino sob os pilares trabalho, estudo e recreação.

Já nos anos 80 e 90 desponta no cenário educacional do Rio de Janeiro Darcy Ribeiro, fortemente influenciado pelas idéias de Anísio Teixeira, ele criou e coordenou o Programa Especial de Educação no Estado do Rio de Janeiro. Trabalhando nos anos de 1983 a 1986 com a meta quantitativa de criar 500 unidades de CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) porém não chegando a atingi-la de completo. Já entre os anos de 1991 a 1994 foram implantados e recuperados 400 CIEPs. Uma experiência ousada e também de sucesso ao analisarmos o âmbito de sua extensão, resultou alguns problemas, como nos coloca Ana Maria Villela Cavaliere em seu artigo ‘Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil’ “muitas das escolas de tempo integral da rede estadual, especificamente as da região Grande-Rio, tornaram-se ‘escolas abandonadas’ confusas, problemáticas, rejeitadas pelo próprio sistema, sem projeto e sem condições de administrar seu espaço”. Porém houveram também aspectos positivos, nos relatórios de desempenho de aprendizagem e alfabetização do ano de 1999 foram obtidos resultados positivos como alcance de médias significativas, em que 19,2% destas escolas receberam notas entre as maiores médias.

Essas experiências contribuíram significativamente para difundir a educação integral no Brasil em grande parte dos municípios, que se colocam em posição de busca por uma escola pública de qualidade criada para que sejam trabalhadas as múltiplas possibilidades de desenvolvimento integral do ser humano.

A Educação Integral no projeto Mariana Cidade-Escola

O Programa “Mariana: Cidade Escola” foi implantado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Mariana no ano letivo de 2007, como fruto do amadurecimento de um projeto-piloto desenvolvido na Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira desde 2001. O programa tinha como objetivo geral oferecer educação de qualidade em turno diferenciado do regular às crianças matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em todas as escolas da rede municipal da sede e dos distritos. Os conteúdos trabalhados com os alunos foram divididos em oficinas, criadas com o objetivo de desenvolver diferentes competências. A

divisão das oficinas se deu da seguinte maneira: aprendizagem, artes plásticas, capoeira, dança, esportes, ética, hora do conto, inglês, jogos socializados, música, teatro. A participação dos alunos no programa não é de caráter obrigatório. Os responsáveis interessados em matricular os filhos assinam um termo de adesão para que estes comecem a frequentar as aulas, em qualquer época do ano letivo. Os alunos permanecem na escola no período compreendido entre 07h e 16h30 min, sendo agrupados de acordo com a série em que se encontram e cumprindo as atividades de acordo com a organização prévia. Todas as turmas têm um monitor de alunos que acompanha e auxilia os professores em diversas atividades.

Um fator importante a ser citado, é que os professores, são denominados “monitores de oficinas”. A palavra monitor do latim *monitore* tem como significado aquele estudante ou empregado que toma conta de uma classe de alunos. Já a palavra professor do latim *professore* tem como significado aquele que professa ou ensina, homem versado, perito ou adestrado em arte ciência ou profissão. Notando-se que este profissional não apenas toma conta dos alunos, mas ensina algo para o qual é capacitado, usarei a palavra professor durante este relato em nome de uma luta pessoal pelo reconhecimento da profissionalização.

Justificativa

É importante nos atentarmos, que a proposta de se implantar um sistema de ensino integral em todas as escolas do município foi uma atitude ousada, que representou grande impacto no panorama da educação da cidade de Mariana. Muitos contratempos surgiram mas a experiência conjunta de diálogo e constante reorganização da estrutura possibilitou decisões pedagógicas que surtiram grande efeito na prática pedagógica dos professores. Devemos considerar a relevância desse trabalho, no que se refere ao registro e análise da *práxis* dos professores de teatro sob uma perspectiva contemporânea em Teatro-Educação, apontando a formação continuada como prática de reflexão e capacitação profissional.

Pretende-se assim investigar em que nível os Encontros de Formação Continuada contribuíram para o desenvolvimento de todo o projeto “Mariana Cidade-Escola” e quais as possibilidades que são apontadas a partir dessa experiência.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que se caracteriza pela co-participação do sujeito no ambiente de coleta de dados. Sendo assim recorreu-se à análise dos encontros de capacitação, uma vez que eu me encontrava como participante de todos e também como coordenadora desses momentos. Para poder refletir sobre o impacto desses momentos na

prática docente, utilizou-se também a análise dos documentos de Planejamento de atividades semanais de todos os professores envolvidos, podendo-se inferir através desses documentos quais foram as mudanças ocorridas na forma desses professores lidar e planejar os conteúdos a serem trabalhados em cada turma.

Um pouco sobre o trabalho dos Coordenadores de Área

Em meados do ano de 2007, a Secretaria Adjunta de Tempo Integral notou a necessidade de criar coordenadores da área específica, percebendo-se neste momento a necessidade de acompanhar, direcionar e unificar a atuação pedagógica nas escolas. Sendo assim, os profissionais que vieram a atuar como Coordenadores de Área, já desempenhavam a função de professores de oficinas e conheciam a estrutura de funcionamento do projeto. Os coordenadores de Área deveriam cumprir três horas semanais com atividades de pesquisa, análise e seleção de materiais a serem utilizados em oficinas. Articulado e promovendo ações de intercâmbio de experiências pedagógicas entre os professores e preparando reuniões mensais de capacitação. Apresentando mensalmente relatórios de atividades e freqüentando encontros junto à Secretaria Adjunta de Tempo Integral. Atuando como sujeitos de interação entre os professores, e a Secretaria Municipal de Educação.

Encontros de Capacitação

O formato das propostas dos Encontros de Capacitação se aproximava do conceito de formação continuada proposto por Maristela Rosso Walker e Áurea Maria Paes Leme Goulart em seu artigo 'Formação Continuada de professores: Os desafios da atualidade em busca competência docente' "A formação continuada além de outros, tem como objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais em contato com as discussões teóricas atuais, visando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola". (p.5) Desta forma essa proposta de capacitação visava o contato e discussão de diferentes abordagens que viessem a ter um reflexo na ação pedagógica dos professores. Porém, antes do primeiro contato com os professores, era necessário investigar quem eram esses profissionais que trabalhavam com o ensino de teatro nas escolas municipais, buscando junto da Secretaria Municipal de educação informações sobre as escolas e sobre a formação desses profissionais. Obteve então a seguinte informação: dos quinze professores participantes dos encontros, apenas cinco cursaram graduação em Artes Cênicas, notando-se que três pertenciam à habilitação licenciatura e dois à habilitação bacharelado. Quatro professores possuíam licenciatura em pedagogia e um cursava licenciatura em

geografia. Os demais cinco professores haviam concluído o ensino médio. Ao obter e analisar esses dados vieram à tona os seguintes questionamentos. Como os professores poderiam trabalhar conteúdos que não exerciam um total domínio e muitas vezes nem haviam tido contato? Relembrando uma das frases mais frisadas por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* “Ensinar exige conhecimento”, não basta que esses profissionais tenham uma idéia do conteúdo a ser abordado, mas que realmente tenham domínio e busquem adequar esses conteúdos às diferentes realidades do aluno, do contrário, qual seria o reflexo da falta de formação e informação na prática desses profissionais? Mirian Celeste Martins em seu artigo ‘Conceitos e Terminologia - Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte’ nos coloca que é de extrema necessidade que os professores de arte conheçam os conceitos fundamentais e os meandros da linguagem artística, para assim poder mobilizar o saber. Se o ensino de teatro é conduzido por profissionais que se remetem às possibilidades de aprender fazendo, como lidaremos com a profissionalização e a luta pelo reconhecimento das artes no espaço escolar, se ele é relegado a pessoas sem formação? No que se refere aos conteúdos específicos a serem trabalhados, como poderão ser desenvolvidos com êxito? Essas perguntas permearam o processo de preparação do primeiro encontro, que tinha como objetivo apresentar e discutir um modelo prévio do Plano de Curso juntamente com os outros professores. Montando um esboço do que poderia ser o Plano de Curso da oficina de Teatro, sugerindo a bibliografia inicial de pesquisa que norteasse a consonância das idéias pedagógicas.

No primeiro encontro, os professores chegaram ansiosos para discutir a prática em que estavam envolvidos, apontando as dificuldades encontradas e buscando soluções. Para mediar esse processo, optou-se por abrir espaço para que cada profissional apresentasse o trabalho desenvolvido e citasse as dificuldades encontradas, sendo esse momento de troca de informações de imensa importância, pois outros profissionais apontavam sugestões. Após essa troca de informações, foi possível fazer uma sondagem da proposta de trabalho de cada professor percebendo-se que grande parte dos profissionais atuava com o ensino de teatro fortemente apegado ao texto e à construção de “pecinhas” infantis. Essa proposta de trabalho se distanciava muito do esboço do plano de curso, notando-se que ele deveria ser bem apresentado e discutido, porém foi necessário apenas introduzi-lo de forma sucinta, pois o tempo do encontro já se aproximava do fim e alguns professores teriam outros compromissos.

Esse primeiro encontro de capacitação revelou um fator de grande importância que nortearia o planejamento dos próximos momentos. Seria necessário não só apresentar as propostas do plano de curso e instigar modificações, mas também trabalhar detalhadamente

cada um dos fatores, pois alguns professores necessitavam de mais informações referentes ao próprio trabalho teatral em si, promovendo uma interlocução da proposta e adequação desta à realidade do projeto, de cada escola e de cada professor. Apesar de todo esforço em construir e pesquisar um material consistente dentro da área de Teatro-Educação entende-se que a visão apresentada, representava a visão de um só profissional e com isso sujeita a estar limitada das possibilidades que poderiam ser descobertas com um trabalho em equipe. No segundo encontro, fez-se a apresentação do Plano de Curso que pôde acolher sugestões e críticas dos monitores, buscando unificar a linguagem de abordar o teatro e discutir a respeito da prática pedagógica de cada professor buscando a construção e melhoria da forma de se construir o que se deve ensinar.

Notou-se com o decorrer dos demais encontros que ainda persistia grande dificuldade e resistência de alguns professores em refletir a respeito do Ensino de Teatro embasado em uma proposta pós-moderna que articulava o trabalho através de jogos teatrais, jogos dramáticos, construção coletiva e principalmente que promovesse a discussão das atividades trabalhadas junto aos alunos e fazendo com que os conteúdos trabalhados fossem norteados por uma postura que considera a diversidade cultural dos alunos. Foram apresentados e debatidos junto aos professores, conceitos como Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa e Pedagogia Multicultural proposto por Fernando Antonio Gonçalves de Azevedo em seu artigo ‘Multiculturalidade e um fragmento da história da arte/educação especial’. Porém percebeu-se ainda resistência por parte de alguns professores ao citarem as práticas de trabalho, ilustrando com o depoimento de uma professora “É muito mais difícil trabalhar desse jeito, eu não tenho conhecimento específico sobre Teatro e não disponho de tempo para pesquisar. Continuo levando as peças de teatro para eles ensaiarem e isso já me adianta para preparar algo para as festas da escola” M.E. Professora de Teatro. O depoimento da professora nos permite perceber grande vinculação à visão utilitarista do ensino de teatro e da arte em geral. O espaço junto aos alunos transforma-se em momento de construção de pecinhas a serem apresentadas para a escola. Confirmando o foco do trabalho no produto final e não no processo desenvolvido. Ocorreram ainda casos em que alguns professores desenvolveram projetos com a turma que vieram a ser apresentados a pedido dos alunos, porém esse não foi o foco do processo, a postura desses profissionais bem embasados em uma perspectiva interacionista possibilitou discussões de algumas mudanças na cultura escolar do município de Mariana. Alguns professores, que ao início revelavam grande dificuldade em trabalhar em sala de aula e participaram dos encontros ativamente puderam refletir e modificar sua prática como é o exemplo da referida professora “Frequentar esses cursos de

capacitação é um momento importante para mim, eu nunca havia trabalhado com o ensino de teatro e quando me comecei a dar aulas pensei que bastaria ensaiar histórias infantis para apresentar na escola. Ainda tenho grande dificuldade em organizar uma proposta fixa de como dar aulas, estou sempre refazendo e acho que isso é positivo. É quatro vezes mais trabalhoso sair do distrito onde moro, pegar dois ônibus e vir até aqui, mas notei que os alunos não estão reclamando que a aula é para crianças, antes grande parte se recusava a ensaiar as peças pois diziam que era chato, hoje eles ainda ficam agitados, mas fazem a atividade e parecem ter prazer, algumas vezes até discutimos. Tenho aprendido muito durante as práticas com os colegas nos encontros de capacitação. Quando vou planejar a aula releio o plano de curso e depois tento trabalhar ou adaptar os jogos que os colegas trouxeram nos encontros, tenho me divertido muito também!” A.M. Professora de Teatro. O depoimento dessa professora demonstra que apesar da grande dificuldade em trabalhar com o ensino de algo que não tem domínio esse trabalho pode ser realizado de forma efetiva quando conciliado com a pesquisa e a reflexão promovida durante os encontros.

A didática trabalhada com o decorrer dos encontros foi sendo alterada, já havíamos discutido sobre um modelo de plano de curso que pudesse se ater às propostas contemporâneas de Teatro-Educação definindo os objetivos e conteúdos gerais para cada série e refletindo sobre o impacto dessa visão na prática pedagógica. Notou-se que os professores que nunca haviam participado de jogos teatrais permaneciam relutantes em repensar a sua prática, foi repensado então um encontro de caráter prático. Na data de agendamento decidíamos quais seriam as atividades trazidas por cada professor e organizávamos a ordem dessas de acordo com uma seqüência de trabalho teatral, como por exemplo: aquecimento, alongamento, criação grupal, improvisação, discussão, relaxamento. Assim um professor propunha uma atividade e todos os demais participavam como alunos-atores. Ao final de cada atividade iniciávamos uma discussão de como aplicar ou adaptar essa atividade e quais os objetivos desse trabalho, embasando claramente os aspectos práticos e possibilitando maior vivência e reflexão das atividades.

Análise dos Planos de Atividades Semanais

O plano de atividades semanais é um documento, no qual os professores deveriam descrever as atividades a serem trabalhadas naquela semana com cada turma. Nele eram especificados os dias de aula com cada turma, o objetivo a ser atingido, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia, os recursos materiais e a avaliação da aula. O professor deveria entregar este documento semanalmente ao coordenador da escola, que repassava á SME que o

repassava para análise ao coordenador de área. A análise deste documento, possibilitou perceber quais foram as mudanças dos professores na forma de organizar os conteúdos após a participação nos encontros de capacitação.

Ao início percebeu-se que grande parte dos professores planejava a mesma aula para todas as turmas, considerando que o mesmo conteúdo poderia ser trabalhado com alunos de séries e idades diferentes e turmas de perfis variados. Ao relatar as atividades trabalhadas, pôde-se perceber que grande número de aulas era cedido á ensaios de apresentações o que confirma a informação citada acima a respeito da visão de ensino de teatro fortemente utilitarista e ligada ao produto final. Segundo Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães em seu artigo ‘Ensino da Arte- perspectivas com base na prática de ensino’, a arte na escola merece um estudo com finalidades, conceitos e habilidades, trabalhado de forma seqüencial. Notou que alguns professores desconsideravam o aprendizado seqüencial por parte do aluno, promovendo o contato com práticas que não consideram as particularidades da sua fase de desenvolvimento. Nesse momento, os Encontros de Capacitação se voltaram para esclarecer a importância de se considerar os conteúdos a serem trabalhados em cada série descritos no Plano de Curso, discutindo a importância da seqüência didática e da reflexão sobre as competências a serem desenvolvidas em cada série/idade se adequando ao nível de desenvolvimento da turma.

Com o decorrer dos encontros, pôde-se perceber que começaram a ocorrer algumas mudanças na organização do conteúdo, porém notou-se que o espaço reservado á avaliação não estava sendo usado de forma a refletir sobre o processo de trabalho com cada turma, sendo preenchido com expressões “A aula foi trabalhada com êxito” ou “Os alunos não participaram” notando-se grande dificuldade dos professores em avaliar se os objetivos haviam sido alcançados durante o processo e as dificuldades tidas ao longo da aula. Como nos coloca Doug Boughton em seu artigo ‘Avaliação: da teoria à prática’ muitos professores ainda têm dificuldade em considerar a avaliação um momento de formação e reflexão da rotina diária. Ao perceber isso, procurou promover a discussão junto aos professores a respeito do papel avaliação, para que essa não só cumprisse o seu lugar formal no plano de atividades semanais, mas também se integrasse á prática do professor.

Ao comparar as atividades descritas nos planos de atividades do início do ano de 2007 às atividades descritas em meados no ano de 2008, puderam-se perceber mudanças de forma positiva na organização pedagógica desses professores. Grande parte deles já apresentava uma avaliação reflexiva e pode-se notar que os encontros de capacitação de caráter prático tiveram papel decisivo nessas mudanças, pois permitiram aos professores perceberem que o teatro

poderia ser trabalhado a partir de metodologias que visassem o processo do aluno e não o produto do aluno.

Considerações Finais

Os Encontros de Capacitação tiveram um caráter efetivamente decisivo, no que se refere à construção de um plano de curso que veio a nortear as práticas de ensino de teatro das escolas integrais no município de Mariana. Nesses encontros foram vivenciadas práticas de jogos teatrais e discutidas metodologias de ensino de teatro que influenciaram diretamente na forma dos professores organizarem sua prática pedagógica, fator confirmado à partir da análise dos planos de atividades semanais dos anos de 2007 e 2008 de todos os professores de teatro.

Porém, percebeu-se que, quarenta e oito horas de trabalho distribuídas em dezesseis encontros de três horas de duração ocorridos entre abril de 2007 e agosto de 2008, foi um tempo reduzido para se atuar de forma precisa junto aos professores que apresentavam mais dificuldade em nortear o seu trabalho em uma perspectiva pós-moderna de Arte-Educação.

Como nos coloca Ana Maria Costa e Silva em seu artigo ‘A formação Contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação’ “a formação continua visa o aperfeiçoamento pessoal e profissional, e deve ser oferecida de forma seqüencial à formação inicial, pois são saberes de status diferenciados a serem trabalhados.”(p.96) Notou-se que os professores que até os últimos encontros permaneciam com grande dificuldade em entender e discutir sobre a sua prática e colocavam-se de forma irredutível em modificar as metodologias de trabalho, não tinham formação inicial voltada para o ensino e não conseguiam identificar a importância do trabalho de reflexão como melhoria da prática, freqüentando os encontros em busca de soluções para a indisciplina ou a apatia os alunos, mas não percebendo que seriam necessárias mudanças nas metodologias a serem trabalhadas com esses sujeitos. A esses profissionais a reflexão promovida nos encontros de capacitação não era motivadora a ponto de instigá-los a modificar a prática, devido à sua formação limitada.

Convém ressaltar, que todos os coordenadores de área se reuniam periodicamente junto à Secretaria Adjunta de coordenação de Tempo integral, para informar sobre os aspectos relevantes observados nos planos de atividade semanal e quais as abordagens trabalhadas nos encontros de capacitação. Essas reuniões não tinham como objetivo principal o controle ou a vigilância, mas sim de orientação pedagógica, para pudessem ser discutidas as particularidades das oficinas variadas em escolas diferentes, e refletir sobre as possíveis

soluções para as dificuldades encontradas, resultando em consideráveis mudanças no que se refere ao panorama educacional do município de Mariana. Grande parte das orientações e das conquistas foi possível devido á essa postura reflexiva entre coordenadores de áreas diferentes e a Secretaria Adjunta de Tempo Integral.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (org). Arte-Educação: Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Arte-Educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COIMBRA, Lígia Martha (org). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Metodologia do ensino do teatro. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Educação & Sociedade, ano XXI, n 72 Agosto 2000 p 89 á 109.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001

WALKER, Maristela Rosso; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Formação continuada de professores: Os desafios da atualidade na busca da competência docente.

PARA APRENDER E ENSINAR ARTES: O PATRIMÔNIO DO CARIRI COMO CONTEÚDO DE ENSINO ATRAVÉS DA LEITURA DA IMAGEM

Sandra Nancy Ramos Freire Bezerra¹
Marcos Aurélio Moreira Franco²

1. Introdução

O patrimônio artístico cultural representa a herança por meio de bens deixada pelas gerações do passado. De acordo com o artigo 215, na seção II – da Cultura, da atual Constituição Brasileira é definido como sendo patrimônio cultural:

Os bens de natureza material e imaterial, tomando individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer, e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Sendo assim, o reconhecimento, valorização e a preservação desses bens, são de suma importância para as sociedades do presente e também para as do futuro. Nesse sentido, faz-se necessário, no âmbito da educação, a existência de ações para que cada sujeito se reconheça com o repertório herdado pela sua sociedade e para que dele participe. Nesse sentido acreditamos que a contribuição deve estar abalizada no acesso ao conhecimento uma vez que segundo Oriá *in* Bittencurt (2005:137):

a preservação do patrimônio é vista, hoje, prioritariamente, como uma questão de cidadania e, como tal, interessa a todos por se constituir em direito fundamental do cidadão e esteio para a construção da identidade cultural.

É a partir desse contexto que se justifica a necessidade de projetos que levem em consideração os bens culturais existentes nas diversas localidades brasileiras e sua aproximação com a educação formal.

O Cariri cearense é um *celeiro* onde aflora grande número de manifestações artísticas culturais tradicionais. No campo da musicalidade as bandas *cabaçais* ganham

¹ Professora da Universidade Regional do Cariri – URCA.

² Professor da Universidade Regional do Cariri – URCA.

destaque bem como as cantorias de viola e os benditos entoados pelas irmandades de penitentes nos velórios e rituais de flagelação.

No campo da dança e da teatralidade destacam-se os reisados, as lapinhas, o maneiro-pau e tantas outras expressões, constituídas de rica dinâmica cultural. Nas artes visuais, o imaginário do povo e suas vivências, se materializam na criação dos escultores da madeira, do barro e das xilogravuras. De certo, elementos da produção artística tem suas raízes na ancestralidade de grupos humanos que passaram pela região cujas expressões, ritos, cantos e artes visuais emanaram do enfrentamento desses com a natureza gerando assim formas de representações simbólicas singulares que influenciaram ao longo das gerações suas diversas produções artísticas.

A riqueza da Região que a faz ser conhecida como “Caldeirão Cultural” deve-se também as características sócio-culturais que apresenta, sobretudo pela sua formação histórica e geológica.

Lugar privilegiado e com clima distinto do restante do Ceará. Possui solos férteis e uma vegetação bastante variada além de ser detentor de abundantes fontes de águas minerais ocasionados pela formação da Chapada do Araripe, condição que propiciou a vinda de grupos humanos das mais variadas etnias e localidades, constituindo um ambiente onde se desenvolveu e desenvolvem diversas expressões e produções no campo das artes, dos ofícios, dos fazeres e saberes. Fortemente marcado pela religiosidade popular, ressignificação de elementos disseminados pelos missionários capuchinhos que passaram pela região no século XVIII e pelos missionário carismático padre Ibiapina e o padre Cícero Romão que, por meio de um milagre arrebatou milhares de pessoas difundindo o fenômeno das romarias até os dias atuais.

Essa dinâmica cultural favoreceu a interação, interpenetração e assimilação de diversas experiências ao longo do tempo que aos poucos foram se mesclando e dando surgimento a muitas outras que compõem o rico patrimônio cultural do Cariri.

Nesse contexto o repertório patrimonial caririense se constitui num manancial de elementos para educação em artes, sobretudo no momento em que a escola formal passar a considerar e estimular a valorização das manifestações de arte popular que gravitam ao seu redor. Uma vez que conforme afirma Penna in Peregrino (1995:17):

O objetivo central e ultimo da educação escolar é dar acesso ao saber, às diversas formas de conhecimento. Em termos mais amplos, é dar acesso à cultura - entende-se cultura como produção coletiva de uma sociedade, ou mais ainda, como patrimônio de toda humanidade, construído ao longo de sua história.

Partindo do exposto como docentes da Universidade Regional do Cariri, observamos ao longo de quatro anos por meio de acompanhamento com professores de Artes através de grupos de estudos, que a riqueza dessa produção artístico cultural existente ainda encontrava-se ofuscada por visões preconceituosas e elitistas gerando uma enorme carência na compreensão e valorização desse repertório no âmbito escolar.

Sendo assim buscamos elaborar um projeto com o intuito de abrir espaço para a valorização desse patrimônio artístico regional, por meio de um material de instrumentalização, destinado aos professores que atuam no ensino de Artes nas escolas da região, no propósito de conduzir a efetivação de práticas comprometidas com a divulgação e compreensão da tradição local através do saber arte e saber ensinar arte.

2. Sobre o Ensino de Artes no Brasil e no Cariri

A formação cultural dos sujeitos aliada ao reconhecimento do seu patrimônio vem ganhando nos últimos anos espaço no que diz respeito aos fins e objetivos da educação e se refletem na definição de currículos e propostas de trabalho.

Com a publicação da LDB 9394/96 o Ensino de Arte no Brasil passou a ser reconhecido tornando-se componente curricular obrigatório na Educação Básica. Nesse contexto faz-se imprescindível a redefinição da formação de docentes bem como a construção de currículos de ensino que leve em conta as potencialidades culturais e artísticas da Região do Cariri.

É importante salientar como a LDB expressa, no seu artigo 26, que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve ressaltar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, abrindo perspectiva para a construção de proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios.

A partir dos anos 80, intensos debates foram travados no Brasil em torno do papel da arte na educação, cujos estudos e propostas vêm ampliando a consciência de superação de modelos autoritários e excludentes que durante anos privaram grande parcela da população do contato com essa área do saber.

Nesses debates sobre o ensino de arte passou-se a compreender a necessidade de um maior compromisso com a cultura e com a história uma vez que o ensino de Arte esteve pautado apenas no desenvolvimento da expressão pessoal dos alunos.

Apesar deste percurso de 30 anos, ainda persistem dificuldades de superação de formas anacrônicas de ensino de arte postas por heranças históricas, principalmente no espaço escolar da região do Cariri, onde a presença da arte, do conhecimento dos saberes locais sofre com a falta de aprofundamento do professor que atua no seu ensino, acarretando práticas destituídas de significação social e educativa.

A partir desse contexto, têm-se considerado os debates, discussões e reflexões acerca dos novos rumos da educação em arte no Brasil e da urgência de uma educação comprometida com a melhoria das condições de vida da população infanto-juvenil que vem sofrendo com o processo de exclusão social.

Alfabetizar para a Arte partindo dos saberes da própria cultura fortalece a cidadania através da compreensão do contexto em que se vive tornando possível a formação de cidadãos movidos pelo senso crítico e o acúmulo de bagagem cultural indispensável numa contemporaneidade marcada pela globalização. Conforme Barbosa (1998:16)

Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes [...] Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, contribuem qualitativamente quando consideram a interdisciplinaridade no ensino, por meio da introdução dos chamados “temas transversais” que deverão associar as diferentes disciplinas escolares, sobretudo no tocante a pluralidade cultural.

No ensino de Artes a educação patrimonial deverá está voltada para questões pertinentes ao patrimônio histórico-cultural, abordando sobre o seu conhecimento e a sua conservação, despertando, nos educandos e na sociedade, o senso de memória histórica.

Partindo do exposto, o universo emblemático vivenciado pelas diversas expressões culturais locais do Cariri, poderá ser conteúdo educativo, para o ensino de artes, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, e através das suas diversas linguagens artísticas, constituindo um caminho para o reconhecimento e afirmação destes bens, além de propiciar às gerações futuras a produção de novos conhecimentos.

A compreensão dessa relação arte, cultura e história para a educação foram intensificadas no cerne do nosso trabalho em contato com professores de arte da rede pública de ensino pertencentes aos municípios de Crato, Barbalha e Juazeiro do Norte no

Ceará durante o período que atuamos como coordenadores do Pólo URCA Arte na Escola³ desde a sua implantação em 2004.2 até a conclusão dos nossos projetos em 2008.1. O entendimento de que o enfrentamento dessa realidade demandava investimento na formação desses professores nos levou a formar grupos de estudos nos municípios tornando possível a partir da problematização da experiência, o diagnóstico de uma realidade marcada pela ausência de instrumentalização para atuação na área com foco no repertório artístico local.

3. O nascimento de um Projeto em consonância com as novas perspectivas do Ensino de Artes.

Percebendo a necessidade de ampliação da formação docente para o ensino de Artes considerando o patrimônio artístico-cultural regional, submetemos mediante o III Edital Público de Incentivo as Artes no Ceará 2005/2006 proposto pela da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará o Projeto **O Cariri nas Tramas da Arte, da Imagem e da Cultura** que vislumbrou a elaboração de um material de apoio didático destinado a professores de Arte para circular nas escolas tendo a imagem e a produções de artistas locais como elemento de aprendizado e divulgação das artes.

A aprovação do projeto nos deu a condição de trabalhar na perspectiva de uma educação voltada para a leitura e compreensão da imagem conforme Buoro *in* Corassa e Rebouças (2006:52):

Dar visibilidade à arte e à leitura da imagem nas suas complexas relações é trabalhar num caminho semelhante ao que a produção artística assume como seu. Isto quer dizer que o artista, ao construir seu objeto, torna visível seus pensamentos, emoções e sentimentos, organizando-os num texto visual preñado de significados. Assim o objeto da arte como construção humana e como recorte do mundo do artista possibilita muitos modos de ver e tem função de ampliar para outros olhares leitores possíveis visibilidades nele contidas.

Na contemporaneidade, onde a imagem se consolidou como elemento fundamental de comunicação e conhecimento, impera também a necessidade da formação de leitores capacitados para ver, compreender e produzir imagens a fim de que seja garantido o seu reconhecimento como sujeito crítico e criativo inserido num meio sócio-cultural.

³ O Pólo URCA Arte na Escola atrelado a Pró-Reitoria de Extensão, faz parte da Rede Nacional Arte na Escola com 53 Pólos presentes em 47 cidades de 24 Estados brasileiros e do Distrito Federal, unidos por um ideal: melhorar o ensino da arte no país. A Rede Arte na Escola reúne universidades, instituições culturais e educacionais, que qualificam professores dos níveis infantil, fundamental e médio e os estimulam a formar jovens mais perceptivos, criativos e críticos de sua realidade. www.artenaescola.org.br

Sendo assim acreditamos que o professor de Arte que entrever a construção de competências para trabalhar a leitura da imagem da arte em sala de aula precisa obter um repertório de imagens produzidas por artistas, conhecer a história da arte e, sobretudo conhecer e compreender a cultura visual e as imagens produzidas na sua região.

3.1 Sobre o Material de Apoio Didático

O material de apoio didático, intenta formar leitores visuais a partir das imagens da produção artística local desenvolvendo o olhar e o senso estético de professores e alunos, bem como o reconhecimento da cultura local, revelando a possibilidade de instigar nos docentes um pensamento reflexivo que os leve a intuir que, ao abordar as temáticas da sua própria cultura, os mesmos operam como mediadores de um processo no qual é de suma importância incorporar a preservação e a valorização do patrimônio artístico cultural do Cariri, além de contribuir para reafirmação da identidade individual e coletiva.

Como objetivos específicos **o material busca:**

1. *“Possibilitar por meio da leitura da imagem uma Educação Patrimonial”* que envolva tanto o patrimônio material edificado quanto o imaterial, invisível e simbólico elemento de preservação e memória. Tal ação educativa acreditamos, que muito contribuirá para compreensão, transmissão, vivência e preservação destas expressões no âmbito educacional.

2 *“Promover o reconhecimento e a divulgação dos artistas locais e suas obras através de material visual de apoio didático”*. Item que se propões dar visibilidade aos produtores da arte local para que sejam valorizados na comunidade tanto quanto os produtores de arte nacional.

3 *“Oferecer através do material de apoio didático subsídios para a elaboração de projetos em Artes Visuais pelos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede pública”*. Nesse item concordamos com a Abordagem de Trabalhos por Projetos e, sobretudo com a visão de que, as práticas daí decorridas são modos flexíveis de construção de conhecimento, que transgridem os moldes da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados; perspectiva que abre caminhos para que professores comprometidos possam ser propositores do seu próprio programa curricular “levando em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, bem como a enorme produção de informações que caracteriza a sociedade

atual,além de aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.”
Hernandez (1998:61).

4 “*Estimular nos professores a elaboração de um banco de imagens com produções de outros artistas locais*”. Considerando que as imagens veiculadas no material constituem ponto de partida para a criação de um banco de imagens locais que poderá ser organizado e ampliado pelo próprio professor.

3.2 O Referencial Teórico

Na busca pela construção de uma proposta voltada para o trabalho do professor em Artes na Região do Cariri, voltamos o olhar para o seu próprio território de imagens, arte e cultura e nos apropriamos dos postulados da abordagem triangular, uma proposta pós-moderna para o ensino de arte que considera a imagem como um texto e uma construção cultural reveladora de um contexto pronto para ser apreendido e entendido. Tal abordagem elaborada pela professora Ana Mãe Barbosa é resultante de pesquisas e investigações sobre os conteúdos e os processos de aprender arte; reconhecidamente expressa nos PCN para a área, (1997:28-29):

Entre as várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados. É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

Nessa abordagem, o aluno torna-se aprendiz e criador; a imagem ganha reconhecimento como conteúdo de trabalho na escola e passa a ser considerada produção cultural e histórica superando a visão expressiva e pragmatista no seu ensino. Assim através da leitura, da contextualização e do fazer artístico, a Proposta Triangular fundamenta um processo de integração e diálogos favorecendo o contato do aluno com a Arte produzida no seu meio, a ampliação da capacidade de significar as experiências

estéticas e artísticas – na e a partir da obra – e a instauração da possibilidade de construir sua poética pessoal.

A opção teórica do material considerou a trajetória histórica de constituição de estudos em arte na Região do Cariri com a Abordagem Triangular revelada durante discussões e estudos em cursos de especialização em Artes, bem como dos grupos de Estudos formados e acompanhados pelo Pólo URCA arte na escola e, sobretudo, pela sua menção nos PCN – material de referência para muitos professores na escola pública - que a reconhece e afirma sua importância como fundamento para uma prática contemporânea no ensino de Artes. Vale salientar que essa proposta favorece diálogo com outras abordagens contemporâneas e, nesse caminho, inúmeras possibilidades de trabalho podem ser criadas ficando a critério dos professores a elaboração de outras proposições.

3.3 Como o material está apresentado

O material didático apresenta elementos do patrimônio artístico- cultural da região disponibilizado aos professores através de três xilogravuras originais e três reproduções de imagens, sendo duas referentes a esculturas em madeira e uma imagem referente aos grafismos encontrados em brinquedos de flandres da região.

O mesmo está disposto em uma pequena mala de madeira, nos moldes das malas consumidas pelos romeiros do Padre Cícero no Juazeiro do Norte. Confeccionada manualmente com grafismos produzidos pelo artesão João Bosco, a mala que acolhe o material convida professores e alunos a fazerem uma viagem e explorarem temáticas da arte regional, traduzida em cores, formas e tramas que aludem à poética ancestral, tão presente na formação histórica do povo brasileiro.



No interior de cada mala, estão acondicionadas as três xilogravuras originais feitas pelo xilógrafo da Lira Nordestina, José Lourenço representando:

I. um grupo de brincantes do reisado, *folguedo que percorre as ruas e os sítios do Cariri, principalmente nos meses de dezembro a janeiro (...) vestidos como gladiadores romanos, tendo as roupas enfeitadas com espelhos e fitas colorida* (BEZERRA 2003:23-27).

II. Uma representação de um Engenho, estabelecimento agrícola destinado ao fabrico de mel, rapadura e cachaça, elemento muito significativo e representante da cultura, história e da economia da região.

III. A representação de um aspecto da romaria no Juazeiro do Norte, onde o artista enfoca o momento em que uma romeira é fotografada ao lado da imagem do Padre Cícero.

As pranchas com reproduções de obras do escultor Manuel Graciano trazem: I. uma representação da banda cabaçal, grupo popular que anima as festas dos sítios e das cidades no Cariri, conforme Bezerra:

conjunto instrumental de percussão e sopro constituído por zabumba, bombo ou tambor de couro, uma caixa também de couro, e dois pífanos de taboca soprados vertical ou horizontalmente. Em algumas regiões, (...) um quinto instrumento foi acrescido: um conjunto de pratos ou um triangulo. Sua origem remonta ao período colonial e resulta da influencia das culturas do colonizador, indígena e africana. (2003:16)

II. uma figuras zoomorfa representando o mundo imaginário do artista, povoado por bichos fantásticos; obra que compõe o acervo da URCA.

O material oferece também uma prancha com imagens dos grafismos encontrados em carrinhos de flandres, brinquedos populares vendidos nas feiras do Nordeste. A imagem apresentada é integrante do acervo fotográfico do Professor Titus Riedl.

No intuito de apoiar o planejamento dos professores, segue um livro que completa o módulo com textos informativos sobre a história da Arte Cariri, a vida e a obra dos artistas citados bem como proposições didáticas a fim de que o professor ao trabalhar as imagens com seus alunos, encontre caminhos e possibilidades para a elaboração de suas aulas.

4. Considerações finais

O material “O Cariri nas tramas da arte, da imagem e da cultura” tem a finalidade de colocar-se como instrumento para a ação educacional e cultural tanto nas escolas como em outros espaços, tornando-se um referencial de apoio didático. Pretende ser ponto de partida para a editoração de uma série que será desenvolvida com o decorrer do tempo,

apontando para outros territórios a serem conquistados, além de abrir novos caminhos para os professores em sala de aula que vislumbram ampliar o repertório visual e ao mesmo tempo oportunizar a divulgação das várias linguagens artísticas existentes no Cariri.

Através dele uma verdadeira viagem pela história, cultura e arte regional torna-se possível desafiando os aventureiros a inventar também seus próprios roteiros, percursos que se abrirão para territórios que têm como ponto de partida a diversidade e a identidade do povo e se estendem com as inventividades e aprendizagens dos alunos.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mãe. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, Editora C/ Arte, 1998

_____. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BEZERRA, Sandra Nancy Freire, SOUZA, Océlio Teixeira de. *A festa do Pau da Bandeira*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003

BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico Na Sala de Aula*. 10 ed. São Paulo: contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSTITUIÇÃO da Republica Federativa do Brasil, 1988.

CORASSA, Maria Auxiliadora (org), REBOUÇAS Moema Martins (org). *A Arte contempla a Arte*. VI Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte e I Encontro do Pólo Arte na Escola/UFES. Vitória: Editora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.), Maura Penna, Sylvia Ribeiro Coutinho, Vanildo Marinho. *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995.

PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS DIGITAIS: PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DE ACESSO ABERTO, DISPONIBILIZADAS NA INTERNET COMO FORMA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM ARTE.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas¹
(*Revista Digital Art& e Universidade Metropolitana de Santos*)

RESUMO: O acesso e a compreensão na busca da informação é pré-requisito fundamental para o desenvolvimento social, educacional e científico nas sociedades contemporâneas. Países que tradicionalmente investem e criam políticas informacionais são os países que detêm o poder e o investimento realizado na difusão da informação, é isso que torna possível uma maior participação da comunidade na sociedade da informação. Assim sendo, é cada vez mais importante a participação efetiva na formação dos professores em tecnologias digitais para o uso efetivo dessas. Dada a necessidade de discutir o crescimento da informação por meios eletrônicos em especial a Internet, com relação às possibilidades da aquisição da informação de qualidade que periódicos científicos de acesso livre dispõem gratuitamente aos leitores. Se de um lado conta-se hoje com a vontade e possibilidade de fornecer informação por meio de publicações, diálogo por meio de e-mails, fóruns temáticos, encontros virtuais com aqueles que mais necessitam dos caminhos para a realização da educação com qualidade, na contra partida temos a falta de conhecimento dos docentes de nível superior de tratar os dados encontrados na Internet, especialmente nos periódicos científicos eletrônicos de acesso livre e orientar seus alunos na leitura reflexiva destes dados. Neste Congresso este trabalho tem como objetivos: motivar o diálogo sobre o uso coerente e responsável das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC - na educação em arte; possibilitar a compreensão necessária para a formação de professores de arte do uso de periódicos de acesso livre; discutir o uso e a valorização das publicações científicas na Internet no Ensino de Arte; propor possíveis mudanças curriculares para o uso das TIC na formação dos professores de arte, voltada na busca da informação de qualidade dos educadores; promover a idéia do livre acesso ao conhecimento, proporcionada por este tipo de publicações, como recurso na formação de professores, seja por EaD, seja por via presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Publicações acadêmicas digitais; Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação; Educação à Distância em Arte.

1. Conceitos Iniciais

Por publicação digital, entende-se qualquer tecnologia de distribuição de informação em uma forma que possa ser acessada e visualizada pelo computador e que utilize recursos

¹ Arte/educadora com experiência em ensino fundamental, médio e superior. Envolvida em projetos de pesquisa e implementação de Tecnologia Educacional e Educação a Distância, com predominância em Artes Visuais, desde 1998. É uma das idealizadoras e Editora-Chefe da Revista Digital Art& ISSN, publicação Independente sobre Arte e Ensino de Arte; professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Metropolitana de Santos, Unimes Virtual, pelo método EaD, das disciplinas Folclore e Cultura Brasileira e Metodologia e Prática da Arte-Educação I. Assina colunas temáticas e artigos nos portais Aguarrás e arSciência. Membro da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância – Fundadora do Pólo Campinas; AESP – Associação dos Arte-Educadores de São Paulo e FAEB, onde atualmente é responsável da pesquisa permanente sobre ensino de Ensino de Arte nos cursos de Pedagogia. Também é membro da comissão estatuinte da mesma instituição, que visa propor as reformas necessárias ao estatuto da FAEB, como representante da região sudeste. Autora do capítulo “Comunidades Virtuais: O que é, para que serve, por quê, como usar e como não usar”. In: MORAES, Ubirajara Carnevale. Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais. São Paulo: Livro Pronto, 2007.

digitais para adquirir, armazenar e transmitir informação de um computador para outro [Stanek, 1995]. As vantagens desse tipo de publicação são pesquisadas e discutidas desde o início do uso dos computadores para pesquisa científica, mas tornaram-se mais necessárias e evidentes no início dos anos 80, com a popularização do acesso ao uso de computadores, em especial aos ligados em rede.

2. Um pouco da História

Surgido na década de 70, com seu uso popularizado nos anos 80 o microcomputador encontra-se hoje como item indispensável para a pesquisa e formação acadêmica, estando presente em todos os aspectos da vida cotidiana.

A Internet, embora tenha nascido no fim dos anos 60, só inicia sua popularização a partir da metade da década de 90. No Brasil o considerado “ano da Internet” é o ano de 1996, quando o uso comercial se torna possível, com o surgimento dos provedores de acesso comerciais. Até então o uso era restrito apenas aos ambientes acadêmicos e militares.

Desde o surgimento, a Internet tem se mostrado como fonte de grandes possibilidades, trazendo grande impacto ao dia-a-dia acadêmico, pelas possibilidades até então desconhecidas de acesso e troca de informação.

Vários trabalhos, principalmente das áreas de Tecnologia e Gestão de Informação Vem, desde muito tempo, discutindo e estudando os impactos dessas possibilidades junto ao mundo acadêmico e ao conhecimento científico.

Os pioneiros no uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) para disseminação de conhecimento científico são unânimes em afirmar que os novos modelos e formatos possíveis com a disseminação de uso da internet e demais TIC, de acesso amplamente popular à partir dos anos 2000 coloca em discussão novas questões para a comunidade científica.

Grusin, [1994] e Antonio [1998] afirmam que o conceito de “*open peer review*”, proposto por grande parte das publicações, coloca diretamente em discussão o próprio conceito de autoria, além de proporcionar o surgimento do movimento denominado de

“*author empowerment*” [Taubes, 1996] que, em uma apropriação conceitual pode-se entender como a possibilidade de publicação pelos próprios autores, sem a necessidade da existência da figura de um editor. Essa possibilidade trás, em si mesma, uma questão importante: a certificação de qualidade acadêmica desse tipo de publicação. Ou seja, durante os anos 90 e início do século XXI, grande parte das pesquisas e debates em torno do tema se voltaram para a questão da certificação de qualidade acadêmica, onde foram experimentados e discutidos diversos modos e metodologias, apontando a urgente necessidade de re-adequação dos conceitos até então predominantes na própria comunidade acadêmica. Raney [1998] afirmava que a “*publicação eletrônica será adotada pela comunidade científica e técnica somente quando alcançar as necessidades desta comunidade, superar os principais problemas da publicação convencional e oferecer novas e compensadoras capacidades que excedam aquelas das publicações convencionais*”.

Nos dias de hoje esse tipo de discussão embora pareça ultrapassado ainda é atual e questões como certificação de qualidade e direito autoral são mais atuais que nunca!

A grande facilidade de construção, publicação e divulgação de informações, nos mais diversos tipos e formatos faz com que haja necessidade de serem pensadas soluções, para novos “problemas” que surgem a cada dia.

O próprio conceito de pesquisa tem sido revisto e debatido, para uma ampliação do entendimento das possibilidades surgidas com a internet e as tendências e possibilidades tecnológicas vem apontando para novas necessidades de debates a cada dia.

Segundo Palácios [2008] “*a tradição dos periódicos acadêmicos, que remonta à segunda metade do século XVII, vai sendo transposta para o ciberespaço*”, mas também afirma que:

“[...] *transposição parece efetivamente um termo adequado nesse contexto, uma vez que a grande maioria dos materiais acadêmicos (teses, livros, periódicos, etc.) são apenas disponibilizados no ciberespaço como uma espécie de versão eletrônica do texto, originalmente veiculado em suportes convencionais. Além do já mencionado "analfabetismo hipertextual", poder-se-ia supor que a replicação de formatos convencionais, já universalmente aceitos pela Comunidade Acadêmica, constitui uma forma de gerar maior confiabilidade*”.

3. Confiabilidade e Validação

Palácios [2008] afirma que *“parece haver certo consenso de que o impacto e os efeitos da digitalização e disponibilização eletrônica de materiais acadêmicos serão tanto maiores quanto maior for sua confiabilidade”*, no mesmo trabalho ele ainda questiona: *“Como aferir a confiabilidade de informações disponibilizadas eletronicamente através das redes telemáticas?”*

Essa é uma questão constante que atinge as publicações acadêmicas, mesmo as não-digitais e abrange toda a prática da pesquisa acadêmica.

Não parece errado afirmar que pesquisas mal elaboradas, trabalhos mal redigidos e semelhantes sempre existiram, mesmo antes das “facilidades” digitais de publicação e divulgação e a ocorrência de publicações digitais não “aumenta” o problema, mas de certo que “complica”, ou dificulta a verificação da confiabilidade aos “não-iniciados”. Ou seja, a validação convencional de conhecimento, o julgamento formal por parte de pares (*peer-review mechanism*). Palácios ainda nos mostra o “caminho”:

“Quando um original é submetido a uma editora conceituada ou a uma revista acadêmica especializada, ele passa pelo crivo de um conselho editorial, formado por especialistas, que emitem um julgamento prévio quanto à qualidade do material proposto para publicação. Na Internet existem publicações digitais que utilizam critérios equivalentes para a decisão de publicação ou rejeição de originais submetidos, o que facilita a decisão quanto à confiabilidade de um grande número de publicações” [PALÁCIOS, 2008].

Ou seja, a existência da possibilidade de publicação não validada não é fator tão relevante se forem observadas metodologias e métodos específicos e já considerados confiáveis. Todas essas questões estão e devem estar em debate constante pelas áreas da comunicação, tecnologia da informação e afins, sempre com ganhos para a disseminação de divulgação de conhecimento. Mas é realmente eficaz e interessante, em termos de acesso, que as tecnologias digitais contribuem, em muito, para ampliação de alcance do conhecimento.

Acesso e Rede. Essas parecem ser as “chaves” do sucesso das publicações eletrônicas acadêmicas em formato digital. A configuração da organização do conhecimento em redes de informação e comunicação, sendo a mais conhecida delas a Internet, somada às tecnologias de

digitalização de conteúdos, disponíveis nos dias de hoje, trazem para “perto” todo tipo de informação, antes só obtida por formas físicas de trocas, compras, permutas e outros meios de acesso restritos a grupos específicos de pesquisadores.

As possibilidades trazidas com as TIC para o dia-a-dia da pesquisa ampliam de forma considerável o diálogo entre e intra-pesquisadores. Nesse entendimento, não há como negar a tendência evidente de virtualização e digitalização do conhecimento.

4. E o que isso tudo tem a ver com Educação à Distância?

A ampliação das possibilidades de divulgação do conhecimento, do diálogo inter e intra pesquisadores e o aumento substancial de conteúdo produzido por pesquisas, acontece nas diversas áreas do conhecimento, como já foi dito. Não diferente disso acontece na área de Ensino de Arte. Nesta área, porém, é sabido que uma das dificuldades realmente significativas de ampliação dos espaços de publicação é o custo de impressão convencional, levando-se em conta a forte presença de imagens em cores nos trabalhos da área.

É de conhecimento geral que publicações impressas têm seus custos multiplicados quando cores e imagens são acrescentados à qualquer conteúdo textual, aumentando o custo da publicação e, por conseqüência, seu custo final de comercialização. Esse aumento de custos sempre contribuiu para que, nas áreas de artes, as publicações se restringissem aos recursos disponíveis o que, muitas vezes, inviabilizava um projeto. Criar e manter publicações impressas em arte sempre foi um grande desafio administrativo-financeiro, além do trabalho editorial.

Com custos significativamente inferiores, as publicações digitais se mostram ótimos caminhos para a divulgação do conhecimento em arte e, não diferente, em ensino de arte. Esse entendimento, somado às características da EaD (acesso ao conhecimento sem necessidade de presença física mediando a relação professor-aluno) potencializam o alcance de propostas educacionais antes inimagináveis!

Educação *on-line* é uma modalidade de educação à distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona e que usa a internet para distribuir as informações fazendo uso da interação proporcionada por esta mídia para concretizar a

interação entre as pessoas. Dentro desse entendimento, as Publicações Acadêmicas Digitais, ao se utilizarem dos recursos midiáticos digitais como suportes para conteúdos, se mostram como possibilidades de tornarem-se agentes do processo educativo, ao permitirem maior acesso ao conhecimento, em primeiro lugar e, principalmente, por permitirem uma “troca”, mais imediata entre autor e leitor, no âmbito da interatividade proporcionada pelas TIC.

É fato que essa é ainda uma área a ser amplamente pesquisada e discutida, mas experiências de sucesso já existem, como a Revista Digital Art&², que tem, dentre seus objetivos, o de ser agente educacional, que proporciona o diálogo entre autores e conselho acadêmico, numa relação educativa, visando promover a divulgação do conhecimento em ensino de arte e suas relações possíveis entre áreas de conhecimento.

4. Um exemplo prático: A Revista Digital Art&

Criada em 2003 por um grupo de pesquisadores interessados em ampliar os horizontes da divulgação acadêmica em arte-educação, a Revista Digital Art& tem já cinco anos de existência, está em sua nona edição e conta com o reconhecimento público e validação por julgamento formal de parte de pares (*peer-review mechanism*), como qualquer publicação acadêmica convencional, sendo ainda agente educacional de formação de autores, pela forma de organização de trabalho a que se propõem.

Ao serem avaliados, pelo conselho, os trabalhos recebem pareceres detalhados dos conselheiros, justificando os motivos do aceite ou recusa, orientando os autores numa efetiva melhoria de suas propostas.

Essa atividade é possível somente pelas facilidades proporcionadas pelas TIC ao intercâmbio entre autores/conselho que, de outra forma, esbarraria nos convencionais problemas econômicos e logísticos dessa forma de trabalho.

As distâncias continentais brasileiras entre os centros produtores de conhecimento são fatores minimizados com o uso das TIC como base de trabalho e circulação de conhecimento.

² Uma revista digital, acadêmica, criada, desenvolvida e administrada totalmente por trabalho colaborativo e via Internet. Revista Digital Art& - ISSN 1806-2962. Disponível para acesso livre em <http://www.revista.art.br>

È importante ressaltar a escassez de revistas brasileiras de Arte/Educação. Conforme Barbosa [2003], além de boletins de Associações só circularam no Brasil duas revistas nacionais de Arte-Educação. A primeira, Arte & Educação que foi editada pela Escolinha de Arte do Brasil e circulou nas décadas de 60 e 70 e a última, que circulou no início da década de 80, a revista Ar-te da Escola de comunicações e Artes da USP.

Esse é um dado importante, pois nos reporta à necessidade e importância de um veículo de comunicação e interação entre os interessados em Arte/Educação. Ainda segundo Barbosa, a intensidade da produção em Arte-Educação no Brasil foi de aproximadamente 80 pesquisas para mestrado e doutorado entre 1981 e 1993, triplicando nos últimos 8 anos. Os assuntos são variados, indo desde estudos sobre o desenho infantil à experiências com novas tecnologias.

Além da publicação dos trabalhos de pesquisa, a revista ainda dispõe de fórum e lista de discussão, para que possa haver uma interação entre os leitores, editores e membros do conselho da revista. A principal preocupação é que não só sejam transmitidas informações, mas que também haja uma produção colaborativa de conhecimento. Assim, o projeto apresenta a intenção de ser um “ambiente” interativo que promova aprendizagens. Isso abre um leque de possibilidades para a formação continuada de arte/educadores, e, concordando com Almeida [2003], permite ao aprendiz representar as próprias idéias e participar de um processo construtivo. É neste sentido que toda a equipe trabalha para que esta publicação configure-se como um ambiente de aprendizagem e como forma de educação à distância em arte. E é também neste sentido que apresenta-se a presente proposta de discussão.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M.E.B. (2003) Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e pesquisa. Revista da faculdade de educação da USP.São Paulo: FEUSP, V.29numero 2, jul/dez 2003, p327-340.

ANTONIO, I. (1996) Autoria e cultura na pós-modernidade. *Ciência da Informação*. Brasília, v.27, n.2, p.110. <http://www.ibict.br/cionline/artigos/2729812.pdf> Visitado em 30/10/2002.

BARBOSA, A.M. (2003) Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Artigo publicado na Revista Digital Art&. <http://www.revista.art.br/artigos.htm>. Visitado em 14/05/2008.

GRUSIN, R. (1996) What is an electronic author? Theory and the technological fallacy. *Configurations*, v.2, n.3, p.469-483. Apud: LANGSTON, L. (1996). *Proceedings of Untangling the Web*, University of California, apr. 1996. <http://www.library.ucsb.edu/untangle/langston.html> Visitado em 14/05/2008.

PALACIOS, M. (2008) Impactos e Efeitos da Internet sobre a Comunidade Acadêmica: quatro dificuldades e um possível consenso. <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/palacios/impactos.html> Visitado em 03/05/2008.

RANEY, R. K. (1998) Into a Glass Darkly. *The Journal of Electronic Publishing*, v.4, n.2, dec. <http://www.press.umich.edu/jep/04-02/raney.html> Visitado em 03/12/2007.

STANEK, W. R., PURCELL, L. et al. (1995) *Electronic Publishing Unleashed*. Sams Publishing.

TAUBES, G. (1996) Electronic preprints point the way to “author empowerment”. *Science*, v.271, n.5250, feb.

RE-SIGNIFICANDO O ENSINO DA ARTE: UMA PERSPECTIVA FORMATIVA PARA DOCENTES E ESTUDANTES

Gisélia Maria Sátiro da Silva

Jaísa Farias de Souza Freire

Maria Auxiliadora de Almeida

(Prefeitura do Recife-Secretaria de Educação, Esporte e Lazer

Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente

Gerência de 1º e 2º ciclos de Aprendizagem – Núcleo de Arte)

RESUMO

O ensino da Arte tem sido revisitado em diversos aspectos, seja como análise de sua base conceitual, seja nas questões de operacionalização do currículo escolar. A re-significação das práticas pedagógicas em Arte e a transposição didática dos conhecimentos construídos pelos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental sintonizam a Proposta Triangular, abordagem concebida para o ensino da Arte na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação do Recife, com a formação continuada dos/as professores/as. Essa formação vem-se configurando por vivências em oficinas e cursos nas diversas linguagens artísticas oferecida em parceria com instituições de formação e de veiculação da arte, objetivando ampliar as possibilidades de construção do conhecimento e da leitura em arte. O acesso aos espaços de exposições, visitação a artistas ou desses às escolas, também são oferecidos na perspectiva da formação. Nesse sentido, as escolas são provocadas e, a partir da demanda apontada pelos projetos didáticos e do aceite, os/as alunos/as e professores/as são encaminhados/as para visitação aos espaços expositivos e de produção em Arte. As experiências e projetos vivenciados no cotidiano escolar, apresentados por diversos/as professores/as e escolas, em diferentes linguagens artísticas, indicam que o sentido da formação continuada está repercutindo positivamente nas salas de aula e que um novo desenho de formação continuada pode provocar a mudança na prática pedagógica e nas aprendizagens, tornando-as mais significativas para os/as docentes e para os/as estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Ensino da Arte; Transposição Didática.

1. Introdução

A institucionalização da formação continuada dos profissionais da educação se constitui como um aspecto conseqüente para a qualidade da educação pública e a valorização da docência. Por tanto, as reflexões sobre a formação de professores têm demonstrado que

para romper com as concepções tradicionais do ensino, como transmissão do conhecimento, assimilação ou adequação comportamental, é necessário conceber o educando como sujeito no processo de aprendizagem, considerar o professor também como tal e re-significar o conceito de formação.

O conceito de formação nos contextos de aprendizagem não é de muita conformidade e, nesse sentido, García (1999b, p. 21) destaca quatro teorias identificadas nos estudos de Menze (1980)¹ sobre formação:

- a) A **teoria da formação técnica**, que procura responder à situação da sociedade real, a ponto de alhear-se do humanismo e defender que através da formação o indivíduo passa a aprender continuamente;
- b) A **teoria da formação formal** que entende a estruturação do indivíduo através de conteúdos que o tornem capaz de aprender a aprender e tem como finalidade o desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais;
- c) A **teoria dialogística** da formação em que se prioriza a auto-realização pessoal do indivíduo que tem como finalidade sua liberdade como pessoa;
- d) A **teoria categorial** em que o processo de formação é concebido como dialético através de três etapas de reflexão: a primeira se refere ao tratamento intuitivo e prático das coisas, a segunda ao distanciamento da realidade para poder captar e compreender, e a terceira, a compreensão do sentido das coisas. A finalidade é proporcionar ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permita explicar e compreender a realidade, e ao mesmo tempo, algumas estruturas próprias de pensamento e de desenvolvimento cognitivo.

As teorias acima identificadas nos atestam que o conceito de formação incorpora perspectivas que vão além de um significado comum e dão ao termo uma base valorativa. Dessa forma, sendo a formação inerente ao homem em sua condição mesmo, diante da natureza e dos outros homens, o conhecimento, o sentido, a auto-realização e a técnica devem estar a serviço dos processos interativos que compõem a história do gênero humano e da sociedade, sem sobrepor-se a essas finalidades.

A formação vincula-se, assim, à presença do homem no mundo que se caracteriza por uma trajetória de vida atuante enquanto sujeito na perspectiva do ser inconcluso: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”

¹ MENZE, C. (1981). Formación. In J. Speck et al. (eds.). *Conceptos Fundamentales de Pedagogia*. Barcelona: Herder, pp. 267-297. In: Marcelo García, 1999, p.269.

(FREIRE, 1996, p. 55). Sua trajetória de vida inclui sua atuação profissional, imbricada à formação e, conseqüentemente, ao desenvolvimento enquanto processo. Assim considerada, compreendemos a formação como desenvolvimento profissional contínuo que se dá por toda a vida dos sujeitos.

Com base nesses princípios, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife propõe uma política de valorização do/a professor/a com base na formação continuada como: a) *locus* propiciador da construção/implementação das metas políticas em termos de qualidade e de inclusão; b) espaço de ressignificação de práticas pedagógicas; c) aperfeiçoamento permanente como direito².

O direito do/a professor/a de estudar tem sido assegurado graças à política de valorização adotada, seja com a distribuição de publicações como jornais e livros; seja pela liberação para cursos de pós-graduação, seminários e congressos, como também durante o ano letivo com oferta de minicursos, oficinas, seminários, palestras e atividades culturais, tendo como organizador institucional a própria Secretaria de Educação, Esporte e Lazer ou instituições parceiras como vários museus, fundações e centros culturais, Universidade Federal de Pernambuco, entre outras.

O presente trabalho objetiva, portanto, socializar essa experiência de formação continuada relativa ao ensino da Arte para professores/as unidocentes, expondo três aspectos que estão interligados: o primeiro trata da concepção de ensino da Arte que compõe a proposta pedagógica da Rede; o segundo descreve proposições e vivências da formação continuada e, o terceiro relata experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas a partir das vivências dos/as professores/as nos espaços de formação.

2. Fundamentação teórica: concepção de ensino da Arte na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife

O artigo 26, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, torna o ensino da Arte componente curricular obrigatório nos diferentes níveis da Educação Básica. Concebido, para muito além de ser utilizado para atividades artísticas eventuais na escola ou como recurso para outras áreas de conhecimento, o ensino da Arte passa a constituir-se como componente curricular com conteúdos específicos que visa ampliar o universo cultural, estético e artístico dos/as educadores/as e estudantes, e que a cognição e a sensibilidade se

² Grupo de Trabalho Formação Continuada – Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Recife, 2005

articulem, na construção de conhecimentos, gerando descobertas e representações significativas para a vida.

Nesse sentido, professores/as de arte e professores/as do ensino fundamental I vêm buscando suportes metodológicos e fundamentação teórica para o ensino da Arte a partir de discussões e estudos compartilhados com os sujeitos que formam a comunidade escolar, guiando-se por questões como:

- 1- Que tipo de conhecimento caracteriza a arte;
- 2- Qual a função da arte na sociedade;
- 3- Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano;
- 4- Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola;
- 5- E como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo.

Tais questionamentos, encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental, mobilizaram os/as educadores/as para acompanhar as discussões e buscar novos conhecimentos em arte, principalmente àqueles/as que não têm a formação específica nesse componente curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte reforçam que este componente curricular deve ser tratado como área de conhecimento com conteúdos próprios, diferentemente de uma prática espontaneísta ou tecnicista tratando-a assim, como mera atividade ou recurso facilitador para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

Considerando tais fundamentos, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, na sua Proposta Pedagógica, concebe como abordagem norteadora para o ensino da Arte a Proposta Triangular. No Brasil, essa proposta tem suas bases teóricas fundamentadas por Ana Mae Barbosa, desenvolvidas nos anos oitenta e noventa. Nessa abordagem a Arte é concebida como componente curricular que além da construção do conhecimento, fruição e produção artística, vislumbra a dimensão humana da formação dos sujeitos, devendo atender às características dos níveis de aprendizagens, articulando o fazer artístico ao conhecimento e à leitura em arte. Para tanto, deve valorizar o patrimônio artístico produzido e acumulado historicamente permitindo ao/à estudante seu acesso à cultura e contribuindo para que ele/a seja conhecedor/a e produtor/a de cultura. O acesso à arte através das suas diferentes linguagens favorece uma leitura mais ampla do mundo e conseqüentemente, apropriação mais crítica da realidade.

Portanto, a partir de um levantamento feito junto aos/as coordenadores/as pedagógicos, com relação aos componentes curriculares que apresentam maior dificuldade na

prática pedagógica, o ensino de Arte foi indicado como o terceiro componente curricular mais emergente a ser tratado na formação continuada em rede. Então, foi necessário inserir esse componente curricular mais frequentemente nos programas de formação continuada, ampliando a bagagem cultural do educador para que este construa propostas didáticas que contemplem as especificidades do ensino da Arte, as capacidades cognitivas, perceptivas e imaginativas dos/as educandos/as.

Nessa perspectiva, resta ao/à professor/a promover um ambiente favorável para o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal e coletivo dos/as estudantes estimulados/as pela própria arte, com fontes de informação e interação com diferentes formas artísticas e a vivência processual do seu percurso criador.

Reconhecendo as dificuldades dos/as professores/as do ensino Fundamental I em lidar com esse componente curricular, criou-se o Núcleo de Arte da Gerência de 1º e 2º Ciclos, formado por uma equipe de professoras de Arte que tem como função subsidiar a própria Gerência nas demandas em que a arte e o seu ensino estão inseridos.

3. Perspectivas formativas em Arte para os/as professores/as dos 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem

Os momentos e espaços de formação em Arte oferecidos aos/às professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as de 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem tem objetivado contribuir para a construção de competências que favoreçam o desempenho dos/as mesmos/as na organização da prática pedagógica em Arte, em sintonia com a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife, visando, também, a ampliação da sua formação pessoal e cultural e conseqüentemente dos/as estudantes. Assim, temos desenvolvido uma diversidade de atividades nos seguintes formatos:

- Cursos abordando a concepção de ensino da Arte adotada na Rede e os seus fundamentos ministrados pelo Núcleo de Arte para os/as coordenadores/as pedagógicos/as, que nas unidades de ensino são multiplicadores junto aos/as professore/as;
- Distribuição de material didático de apoio como textos, imagens impressas, CD's e vídeos;
- Oficinas interativas, em diversas linguagens artísticas, oferecidas na sistemática de formação em rede, para todos/as os/as professore/as de 1º e 2º Ciclos de

Aprendizagem, os/as quais optaram pela linguagem que tinham maior identificação ou curiosidade;

- Articulação com os espaços expositivos e de veiculação da arte firmando parcerias como o Museu Murilo La Greca, Instituto Cultural Banco Real, Oficina Cerâmica Francisco Brennand, Instituto Lula Cardoso Ayres, Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, Torre Malakoff, Museu do Homem do Nordeste, galerias da Fundação Joaquim Nabuco, Instituto Ricardo Brennand, Escolinha de Arte do Recife, Escola Municipal de Frevo, Teatro de Santa Isabel, entre outros, para viabilizar a formação de um público apreciador de arte e promover o acesso aos bens artísticos e culturais que circulam na cidade ou que fazem parte dos seus acervos;

- Articulação com a Gerencia de Ações Culturais da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer no intuito de garantir os transportes pra as atividades de visitação;

- Cursos ou oficinas oferecidos pelo Núcleo de Arte e/ou por outras instituições parceiras (Fundação Joaquim Nabuco, Fundação de Cultura da Cidade do Recife, Projeto Arte na Escola, entre outros) aos professores que desejam e têm disponibilidade para se encaixar nas propostas de cursos por adesão em horário que não seja de regência;

- Acompanhamento nas escolas, do desenvolvimento de projetos didáticos, nos quais a Arte está inserida como componente curricular, favorecendo o atendimento em serviço, junto ao/á professor/a e aos/às estudantes, das demandas relativas aos subsídios para a prática pedagógica em arte considerando também o fazer artístico.

As formas de atuação e intervenção acima citadas, têm repercutido muito positivamente na disponibilidade do/a professor/a em querer inserir a Arte como componente curricular nos seus projetos didáticos e a continuar apontando-a como necessidade na formação continuada. Os/as professores/as se sentem desafiados/as a desenvolver uma prática pedagógica em Arte coerente com a Proposta Pedagógica da Rede. Mesmo assim, temos recebido relatos e presenciado nas escolas, experiências em ensino da Arte que têm sido testemunho de que há avanço no sentido de ressignificar a arte e o seu ensino no cotidiano escolar nas turmas de 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem.

4. Re-significando, junto aos estudantes dos 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem, o ensino da Arte

Considerando que o sentido da formação continuada é oferecer ao professor subsídios para qualificar a sua prática pedagógica, tem sido possível constatar algumas experiências dentro da Rede Municipal de Ensino do Recife, de professores/as do 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem que estão, a partir das vivências no processo de formação continuada, buscando uma prática de ensino da Arte mais fundamentada e significativa para os/as estudantes. Relataremos algumas dessas experiências destacando também a presença das diferentes linguagens artísticas nessas práticas.

4.1 Experiências na linguagem teatral:

A professora Verônica Lima da Escola Municipal Almirante Soares Dutra, desenvolveu um trabalho com alunos do I Ciclo – 3º ano na linguagem do teatro, na modalidade do Teatro de Sombra.

Foram características importantes no seu trabalho: O uso de tecnologias, como o projetor de imagens e áudio digitalizado; a valorização de elementos da cultura popular, como a música e a literatura de cordel; a abordagem de temas relacionados ao meio ambiente; o respeito e a solidariedade; a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares (Arte, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática).

Os/as estudantes leram, analisaram e interpretaram um texto da Literatura de Cordel. Discutiram os aspectos contextuais e dividiram o texto em atos. Definiram os cenários e os personagens, passando a confeccioná-los através do desenho e recorte, compondo os elementos cênicos do Teatro de Sombras.

Estudaram e escolheram a trilha sonora para a encenação, em seguida gravaram as vozes do narrador e dos personagens, após intensos exercícios de leitura, dicção e entonação. Ensaíram e apresentaram o espetáculo para estudantes de outras turmas da Escola, para uma platéia compostas por pessoas da comunidade na Literarte (feira de arte e literatura promovida pela escola) e para o escritor Ariano Suassuna que visitou a Escola, já que os temas trabalhados nos projetos didáticos focavam o Movimento Armorial.

Todo o processo de estudos, elaboração e produção do trabalho foi permeado pela ativação de conhecimentos prévios, o conflito diante de problemas a serem resolvidos, a reflexão e a geração de novos conhecimentos.

Já a professora Andréia Marques, da mesma escola, optou por desenvolver um trabalho na modalidade de Teatro Humano com estudantes do II Ciclo – 1º ano. Ela partiu do perfil biográfico de Ariano Suassuna e de informações sobre o Movimento Armorial. Seu objetivo era que os alunos entendessem como o artista e a obra se constituiu, chegando a

perceberem que o autor e a obra eram tão integrados que seria possível transformar a sua biografia e as características do Movimento Armorial em texto dramático, compondo assim, as cenas e personagens. Essa possibilidade foi fortalecida a partir da ação voluntária de uma aluna que montou uma estrutura, tipo uma maquete, com objetos do cotidiano que resumia a história de Ariano. Isso levou a turma a definir um roteiro, que como foi pensado por esta aluna, Ariano surgia de dentro de uma caixa, simbolizando o seu nascimento. Destacaram fatos de sua vida, usando elementos do folgado popular: palhaços, pastoras, caboclinhos, passistas de frevo, como também as figuras míticas, a alegria e o drama dos cordéis que marcam o Armorial. Tudo foi discutido em grupo, a escolha da trilha sonora, figurinos, as várias opções de cenário, a escolha dos papéis. Os alunos iam espontaneamente se encaixando na encenação de acordo com os seus desejos e talentos individuais, como o de um aluno violonista, que tocou em cena. Todos os alunos participaram integrados e construíram a peça intitulada - Sob o Sol de Ariano Suassuna. De acordo com a professora, os objetivos foram atingidos tanto que receberam a aprovação emocionada do personagem principal, o próprio Ariano Suassuna.

4.2 Experiência na linguagem musical:

O projeto Educar Cantando, desenvolvido pela professora Vânia França Basílio de Souza da Escola Municipal UR 5 com estudantes do I Ciclo – 3º ano, destacou a música como algo presente em várias etapas da vida do ser humano alegrando, distraindo, ensinando ou refletindo.

Enfatizou também a diversidade musical da cultura nordestina, notadamente em Pernambuco, estado marcado pela pluralidade cultural e de imensa variedade de tradições e ritmos fazendo com que a música seja um elemento de ligação entre as classes sociais.

Ela ressaltou que o que os alunos escutam em casa, trazem para a escola e nem sempre essas músicas são compostas com textos adequados aos/as estudantes. Partindo desse pressuposto, foi proposto que alguns textos de músicas da cultura popular fossem reescritos, a partir de uma reflexão sobre as palavras e os seus significados. Seu objetivo foi desenvolver a sensibilidade musical e a cooperação entre os/as estudantes, para prosseguir com o projeto, já que as audições de vários estilos musicais, diferentes dos quais os estudantes estão acostumados a ouvir na mídia, exigiria deles/as bastante atenção e concentração. Finalmente, propôs a formação de um coral, como forma de integrar as ações de cooperação e disciplina. Dessa integração, diz ela, resultou a melhoria da leitura, interpretação e produção textual, bem como a expressão das opiniões de forma ordenada e coerente. Notou também, que os/as

estudantes conseguiram exercitar a cidadania ao entenderem que atuando como agentes transformadores da realidade sócio-cultural transformam o meio e a si próprio, pois, passaram a ser mais críticos/as em relação às letras das músicas, tornando-se assim mais seletivos/as e reflexivos/as quanto ao que cantavam.

4.3 Experiências na linguagem das Artes Visuais:

Escolhendo o espaço da Oficina Cerâmica Francisco Brennand como local de estudo e encantamento, a professora Arlinda Noronha, da Escola Municipal Engenheiro Ednaldo Miranda, desenvolveu um projeto com alunos/as do I Ciclo - 2º ano, que destacou o contexto natural no qual se localiza a Oficina, por está em área remanescente de Mata Atlântica situada no bairro da Várzea, e os aspectos históricos, culturais, existenciais e estéticos que permeiam a obra de Francisco Brennand.

Pesquisou sobre a história de vida do artista para sensibilizar os/as alunos/as, com algumas informações, antes da visita ao seu atelier. Ao adentrarem na mata, como relata a professora, todos/as estavam maravilhados/as se sentindo penetrando em um santuário onde magia, natureza, mitologia, religião se encontravam e conviviam lado a lado em plena harmonia.

Os/as estudantes observaram esculturas, pinturas, desenhos e perceberam a natureza feminina sendo revelada em suas obras. Eles/as viram tudo com muito respeito e algumas obras lhe chamaram atenção: A dor, O templo do sacrifício, O templo da criação, O beijo da sereia, As serpentes guardiãs, entre outras. Fizeram bastantes perguntas aos mediadores e desenharam in loco, algumas dessas obras em um caderninho confeccionado para este fim.

Na escola, produziram releituras dessas obras através do desenho e da modelagem e, juntamente com a professora, organizaram uma exposição com todos os trabalhos, além de exporem para o público visitante tudo que sabiam ou interpretaram sobre o artista e suas obras.

A professora Eliane Braga da Escola Municipal Inês Soares de Lima, ao querer desenvolver um projeto sobre artistas pernambucanos com sua turma do II Ciclo – 1º ano, descobriu a existência de um artista que tem seu atelier e residência próxima à comunidade onde fica a escola que trabalha. O artista é Gil Vicente. Ao tomar conhecimento foi logo pesquisar sobre sua vida e obra através do seu site. No entanto, chegou a conhecê-lo pessoalmente, em uma visita intermediada pelo Núcleo de Arte, com os/as seus/as alunos/as ao seu atelier.

Fez um estudo comparativo entre a arte acadêmica e moderna para sensibilizar os/as estudantes a respeito da estética vista nas obras de Gil e daí uma série de trabalhos em desenho e pintura foram elaborados na escola, finalizando com a visita do artista na escola que ofereceu uma oficina explorando o nanquim e a tinta guache como principais recursos, os mesmos usados em grande parte de suas obras.

5. Considerações finais

Consideramos que, a partir das experiências relatadas, houve um resultado significativo que valida todo o esforço em legitimar, mesmo que lentamente, a prática pedagógica em arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Considerando as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as unidocentes, mas, reconhecendo que quando estão sensibilizados buscam possibilidades de realização e re-significação das suas aprendizagens no processo de ensino.

O acesso aos espaços expositivos tem levado os docentes a desenvolverem projetos como também buscar os espaços ou os artistas, por vislumbrarem novas práticas pedagógicas, provocados pelas vivências nos momentos da formação.

Sabemos que ainda há muito que fazer, na direção de ampliar o repertório artístico e o universo teórico relativo arte e a Arte/Educação junto aos/as professores/as, contudo percebemos que estamos na direção.

Referências bibliográficas:

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Iochpe, 1991.

_____. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais 2.Arte:Ensino de primeira à quarta série*.I.Título. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da autonomia*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro de 2002, p. 136-167. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em 27/07/2004.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.68/Especial, dezembro de 1999, p. 17-44.

GARCÍA Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto – Portugal. Porto Editora LDA, 1999. Coleção Ciências da Educação.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MÁRSICO, Leda Osório. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Porto Alegre: Globo, 1982.

MARTINS, Mirian C, PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino de arte – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação. Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife – construindo competências versão preliminar. Recife, 2002.

SILVA. Silvia Maria Cintra da. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaço e confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 21, nº 70, abril de 2000, p.129-155. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em 12/07/2004.

_____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 85, dezembro de 2003, p.1125-1154. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em 12/07/2004.



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

O ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO CIRCO

RELATO

A PRÁTICA TEATRAL NO/DO COTIDIANO DO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR*

LINGUAGEM: TEATRO

Pós-graduação Faculdades Integradas Olga Mettig

*Cristiane Santos Barreto***

RESUMO

O presente artigo investiga a prática teatral na escola, a partir da inserção da proposta triangular: fazer - conhecer- apreciar como eixos de ensino e aprendizagem. Também possibilita uma reflexão sobre cultura, saberes e fazeres que dialogam no cotidiano escolar e que estão relacionados com o processo de conhecimento e criação teatral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação; teatro; cultura.

INFRA-ESTRUTURA: Data - show

1 Uma breve introdução sobre a prática teatral na escola

Busca-se neste texto apresentar algumas reflexões sobre a prática teatral no cotidiano escolar do ensino fundamental e ensino médio, às culturas, saberes e fazeres que dialogam com esta prática e, com isso, analisar a situação da arte-educação na área teatral nos espaços/tempos escolares.

Falar sobre teatro como perspectiva de ensino e aprendizagem no sistema educacional brasileiro, ainda é, afirmar a importância dos processos de criação, que não se restringem ao teatro, mas referem-se à todas as atividades artísticas que são desenvolvidas na escola. Porém, questões que não são recentes problematizam a função da arte-educação, sua aplicabilidade e função no contexto e cotidiano escolar.

*Artigo apresentado para conclusão do curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, das Faculdades Integradas Olga Mettig, e orientado pelo professor Dr. Elizeu Clementino de Souza.

**Graduada pela Escola de Teatro (UFBA), nos cursos de bacharelado em Interpretação Teatral e Licenciatura em Artes Cênicas; arte-educadora nas escolas particulares Joan Miró (2002), Mendel (2006) e Vitória Régia (2007). Contato: (71) 81924354 – crisbarreto13@yahoo.com.br.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos uma proposta que atende, ainda que deficientemente, a necessidade das experiências estéticas, sensoriais e criativas no Ensino Fundamental e Médio, colocando para isso a obrigatoriedade das disciplinas de Artes na matriz curricular do programa pedagógico das escolas. Sobre os PCNs, Barbosa (2003, p. 13) afirma que “no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, particularmente nos PCNS, é possível que poucas saiam da página impressa” isso se deve ao grande número de propostas que fazem efeito, mas não realizam aquilo que se propõem. Desta forma, afirma a autora que:

Os PCNs estão resultando muito pouco. Nunca fui defensora de currículos nacionais, o Canadá resistiu à globalização neoliberal que os ditou, nunca produziu currículo nacional e tem hoje um sistema educacional que é um dos mais eficientes do mundo. (2003, p.14).

Deve-se, portanto, com as devidas proporções, retirar dos PCNs da área de Artes o que pode beneficiar o nosso deficiente sistema educacional brasileiro, como por exemplo, a utilização da proposta triangular¹: fazer, conhecer e apreciar como eixos de ensino - aprendizagem, que cumprem o papel de orientar o arte-educador, no que se refere ao planejamento, metodologia, justificativa, objetivos, avaliação e construção do cotidiano pedagógico da área.

Entretanto, apesar de diversas escolas baianas tanto da rede particular, quanto da rede pública atualmente inserirem em seus currículos obrigatórios a disciplina Artes/ Teatro, algumas questões podem ser observadas: a maioria dessas instituições não possui de maneira clara e coerente a proposta pedagógica para esta área.

Outra questão observada é a ausência de arte-educadores, na rede particular, com licenciatura em Artes Cênicas o que observa Ferraz e Fussari (1995, p. 105) “No Brasil, ainda são poucas as Escolas em que a formação artística e estética de criança e jovens são conduzidas por professores com bacharelado e licenciatura em Artes.”.

Hoje em dia, na rede pública, para prestar concurso, o candidato na área de Artes necessita ter o diploma do curso de Licenciatura, o que é um avanço considerável. E por fim, não se tem também coordenação específica para nenhuma área artística, tanto nas escolas particulares como nas escolas públicas. Essas observações acabam por desencadear outras que são diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

¹ A proposta triangular que está presente nos PCNs foi difundida no Brasil por Ana Mae Barbosa nos anos 80 quando era diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC – USP).

A realidade da prática teatral ainda encontra-se vinculada às festas cívicas e atividades recreativas. Visto isso, seria possível aplicar a atividade teatral como um fazer próprio, como uma atividade e disciplina que interaja com a comunidade escolar e que tenha um conteúdo particular e específico?

Sobre isso, Japiassu destaca:

As artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração de conteúdos programáticos (...) segue concebido por muitos professores, diretores, funcionários, pais e alunos como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo. (2001, p. 17)

O fazer teatral é uma atividade lúdica que suscita a liberdade, mas não deve estar associada à bagunça, ao deixar fazer, à hora do lazer. É imprescindível que o arte-educador de teatro estabeleça regras e disciplina, pois jogar é aceitar regras. O jogo pressupõe formas e conteúdos a serem desenvolvidos. Segundo Ferraz e Fussari (1995, p. 85), Vygotski discute muito a idéia de que as regras só aparecem quando estipuladas a priori “Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária” (VYGOTSKI, *apud* FERRAZ E FUSSARI, 1995, p.23).

Ao se dizer que a atividade teatral é um exercício que potencializa a espontaneidade, a criatividade, o auto-conhecimento, entre outros elementos, corre-se o risco de cair em lugar-comum. O jogo teatral e o jogo dramático² (atividades teatrais) na escola precisam ser entendidos como uma atividade cognitiva e progressiva. O jogo passa a ter uma significação prática de descobertas de limites do indivíduo, dando imediatamente estímulos para a superação. Sobre a criatividade, Japiassu afirma que “É um importante aspecto da inteligência humana e via para potencializar a capacidade de resolução de problemas” (2001, p. 21).

O jogo teatral é um caminho que possibilita a descoberta da intuição, da criatividade, do senso crítico e da percepção estética. As regras pré-estabelecidas estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico para resolução das problemáticas sugeridas no jogo. Ou

² Koudela, Ingrid Dormien, criado por Viola Spolin, aborda o jogo da improvisação sendo que o objetivo é transmitir um sistema de atuação que pode ser desenvolvido por todos aqueles que desejem se expressar através do teatro. O processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Entende-se, portanto, que o jogo teatral é um processo que tem por objetivo gerar uma nova realidade ((2001, p. 44); “A medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade”, o indivíduo, “se transforma em um indivíduo criativo”. A autora ressalta ainda que os jogos possuem caráter social e baseiam-se em problemas sociais a serem solucionados, ou seja, é o próprio objeto do jogo. “As regras do jogo incluem a estrutura (onde, quem, o que) e o objeto (foco) mais o acordo do grupo”. (2001, p.43).

seja, a espontaneidade e a criatividade já são inerentes ao fazer artístico, mas é fundamental estimular o exercício da disciplina e da racionalização através de regras. O importante é que essas ações ocorram sem autoritarismo, e que nelas esteja presente o envolvimento do jogador. Isso se expressa mais claramente nas palavras de Japiassu: “A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional e lúdica” (2001, p. 32).

Outro dado significativo, que é comumente percebido, refere-se ao fato de que arte-educação, no caso, teatro-educação, não tem compromisso em formar artistas e montar espetáculos. O teatro, neste caso, é um instrumento de aprendizado, fato esse que é ignorado ou irresponsavelmente tratado na maioria das escolas.

O processo evolutivo do fazer teatral é a prioridade, mas muitos se perguntam: “Mas como avaliar se não tenho um produto?” O produto nesse caso é o próprio processo que pode atingir estágios de maturidade significativa. É preciso desenvolver as potencialidades criativas dentro de um estágio evolutivo. A avaliação processual necessita, portanto, de aspectos mais concretos e estes aspectos podem ser garantidos através da utilização dos eixos de aprendizagem: fazer, conhecer e apreciar que fornecem a matriz curricular, o essencial para a área teatral, que é a prática do jogo teatral, o conhecimento sobre a História do Teatro, da dramaturgia, dos estilos teatrais e estimular também a apreciação de espetáculos teatrais como possibilidades de conteúdos significativos e evolutivos.

Desenvolver o teatro na escola é contribuir para a construção e formação de um indivíduo capaz de perceber a sua realidade por diversas óticas, além de despertar o senso crítico e estético, educando-o para a criação de juízos que serão atribuídos por ele em relação direta com a sociedade na qual está inserido. Ou seja, mesmo tendo conteúdo específico a ser desenvolvido, a preocupação com o contexto no qual o aluno encontra-se é fator determinante na eficiência das atividades, como afirma Spolin: “Trabalhe com o aluno onde ele está não onde você pensa que ele deveria estar” (1997, p. 09).

A prática pedagógica da atividade teatral requer, além de conteúdo específico, um espaço físico adequado e atrativo para este fazer. A experiência criativa passa pelo prazer, o convite ao jogo passa pelos sentidos, é necessário agradar a nossa visão, é preciso acolher nosso corpo e é importante respeitar nosso olfato e audição. Esse conjunto de fatores estabelece desde já a necessidade de criação de um espaço físico convidativo ao prazer. Infelizmente, a realidade encontrada na maioria de nossas escolas, sejam elas particulares ou públicas, está muito distante desse ideal.

Diante destes aspectos, que mais comumente são problematizados, deve-se questionar: O teatro é uma atividade recreativa? A escola está disposta a abrir mão do produto (peça de páscoa, dos pais, das mães, junina, dentre outras) e investir no processo criativo para a evolução do aluno? Como o arte-educador e sua prática são interpretados pela comunidade escolar (direção, coordenação, colegas professores, funcionários, alunos, pais, dentre outros)? A escola está preparada para oferecer aulas de teatro na sua matriz curricular? Qual a proposta pedagógica da escola para incluir a disciplina? O que faz um artista se tornar também um arte-educador? O arte-educador está preparado para lidar com o cotidiano de uma escola, seja ela pública ou particular? O que um aluno de arte-educação espera da formação acadêmica? O que está deficiente na formação acadêmica? Em que a formação acadêmica pode contribuir para a formação do arte-educador?

Essas são questões básicas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em teatro. Mas o que se espera é que o arte-educador esteja preparado para perceber a atividade teatral na escola como um processo de educação e formação. Segundo Barbosa (1975, p. 90), “Antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade”. E mais adiante:

O papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da arte fora da escola. [...] A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc, mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos (1975, p. 113).

Pretende-se, a partir daqui, investigar a prática pedagógica teatral tomando como base o trabalho desenvolvido (BARRETO, 2002) no/do cotidiano escolar da rede particular com a disciplina Artes/ Teatro do Ensino Fundamental e Médio.

2 Teatro no espaço/tempo no/do cotidiano escolar

Primeiramente, faz-se necessário compreender o que acontece no cotidiano da sala de aula: há uma interação entre as diversas culturas introduzidas pelos atores (alunos, pais, professores, dentre outros) que circulam pelo ambiente escolar, resultando em modificações nas ações, na própria cultura e representações constitutivas desses saberes, o que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Em nosso cotidiano, criamos misturas as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece. Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como “conteúdo curricular”, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes. Nesse sentido, torna-se importante pensar e compreender a questão curricular, tanto em instâncias de prática, quanto na de formulação de propostas já que, através do currículo, ocorre a contribuição para o estudo das realidades escolares entendendo-as como imersas em redes de saberes e de práticas que, situados para além dos muros da escola, fazem-se presentes no cotidiano escolar, através dos sujeitos neles presentes.

É importante também compreender a que se refere o termo cultura nesse contexto, segundo a visão mais ampla de Morin:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (2000, p. 56)

Comumente a diversidade cultural é enfatizada na arte-educação, portanto, faz-se necessário também compreender o que a mesma representa neste contexto analisado. Barbosa observa que:

Para definir diversidade cultural, temos que navegar por uma rede complexa de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade (PCNs), e temos ainda o termo a meu ver mais apropriado – interculturalidade. Enquanto os termos “multicultural” e “pluricultural” pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Esse deveria ser o objetivo da arte-educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. (2003, p. 19)

O arte-educador precisa, então, inserir na sua prática pedagógica as realidades, as necessidades, as culturas trazidas pelos alunos e as culturas diversas para sala de aula. Ferraz e Fussari ressaltam que:

É muito importante que o professor conheça e saiba organizar as graduações dos assuntos. E saiba propor atividades que propiciem as vivências de ensino e aprendizagem dos mesmos, considerando, tanto os mais simples como os mais complexos. Para isso o professor deve estar atento às características da faixa etária, interesses e “direitos” culturais artísticos de seus alunos, no mundo contemporâneo. Deve atuar como mediador de conhecimentos em arte durante os cursos, tomando as vivências dos estudantes como pontos de partida para novos saberes a serem aprendidos.” (1995, p. 20)

Além da cultura dos alunos, independente da disciplina ou da metodologia, a prática educativa permite entrever a complexidade que se atribui ao cotidiano escolar e, com ela, as possibilidades que os estudos no/do cotidiano abrem para a compreensão das práticas curriculares.

No caso da prática analisada (BARRETO, 2002), embora existisse o reconhecimento da importância em oferecer na matriz curricular as áreas artísticas de Música, Teatro e Artes Visuais, não havia uma proposta pedagógica elaborada para essas áreas, por isso, a construção da área teatral foi feita através da prática cotidiana do fazer-sentir-observar.

É desse processo de construção e das estratégias e táticas utilizadas pelos praticantes escolares (CERTEAU, 1994) que trata esta investigação, a saber, a prática pedagógica na área teatral.

Percebe-se, através da prática analisada, que na vivência pedagógica têm-se a oportunidade de experimentar possibilidades, embora, não se deva esquecer que há – envolvidos nesse processo – alunos, pais, coordenação, direção, enfim, todo um sistema próprio da rede privada de ensino. Sobre isso Spolin afirma que “Experienciar é penetrar no ambiente. É envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: emocional, físico e cognitivo.” (1997, p. 47).

Mas, felizmente houve na referida prática (BARRETO, 2002), a possibilidade do diálogo para que questões conflitantes envolvidas com o processo educacional fossem discutidas e, com isso, criar condições favoráveis para a reflexão e adequação do trabalho desenvolvido, comunicação entre sistema escolar, familiar, comunidade, adaptação curricular, cultura, experiências e sentido das diversas complexidades encontradas.

As lógicas que presidem o desenvolvimento das ações cotidianas são profundamente diferentes daquelas com as quais nos acostumamos a pensar na modernidade. Nesses processos diferentes e complexos de viver e criar, nos múltiplos espaços/tempos cotidianos nos quais nos inserimos, ganha importância a compreensão de como se formam as redes de subjetividades que cada um representa (SANTOS, 1995, p. 27), expressão concreta dos processos históricos mais amplos que nos formam, sejam eles culturais, sociais, familiares, políticos ou outros, e que são constitutivos de nossas identidades individuais e coletivas.

3 O processo de criação teatral através do fazer, conhecer e apreciar

Como criar uma prática pedagógica onde os alunos vivenciem no espaço/tempo no/do cotidiano escolar de maneira educativa, criativa e produtora os conteúdos pertinentes à área teatral a partir do fazer, conhecer e apreciar sem que isso impossibilite a liberdade expressiva e cultural dos alunos?

Primeiramente, é necessário que o arte-educador conheça o perfil dos alunos, da escola, da proposta pedagógica, da direção, da coordenação, dos pais, enfim, tente compreender principalmente a referência social e cultural em que determinada comunidade escolar esteja inserida. Esse conhecimento não é rápido, acontece de maneira processual. A partir desse conhecimento vai se estabelecendo um diálogo entre as propostas pedagógicas que vão se formando e se caracterizando como pertinentes à linguagem teatral.

A arte-educação promoveu mudanças no ensino da Arte, portanto, atualmente existe um maior compromisso com a cultura e a história, como defende Barbosa:

Até os inícios dos anos 80 o compromisso da Arte na escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, à livre expressão, a arte-educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino. O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte. (2003, p. 17)

Ao optar pela proposta triangular: fazer, conhecer e apreciar como eixos de ensino e aprendizagem, os conteúdos precisam ser selecionados e distribuídos entre as séries de maneira gradual, para que essa seleção contemple temas que possam favorecer determinada série, determinada turma e determinada escola. Deve-se ter cuidado nas escolhas para não enfatizar o conhecimento teórico e deixar de lado o fazer ou a apreciação, por exemplo.

As atividades interdisciplinares se forem bem planejadas e realizadas podem trazer excelentes projetos didáticos como, por exemplo, a adaptação de uma obra literária ou cinematográfica para o teatro é uma atividade que pode ser realizada interdisciplinarmente com Língua Portuguesa e História e desenvolver, com isso, a multiculturalidade, a intertextualidade, criação e produção de texto com os alunos. O que se verifica com isso é que o conceito de criatividade também se ampliou, como afirma Barbosa:

Pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer Arte mas também pelas leituras e interpretações da obra de Arte. Para o modernismo, dos fatores envolvidos na criatividade o de máximo valor era a originalidade. Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizados. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (2003, p. 18)

É importante também no momento em que os alunos fazem leituras de um texto teatral, o conhecimento sobre a obra, como por exemplo, a descoberta do estilo desse texto, as referências do autor, o contexto histórico no qual está inserido, as comparações com a atualidade e com as culturas as quais estão sendo analisadas.

A apreciação é uma atividade que precisa ser inserida no cotidiano dos alunos, mas é necessário que o arte-educador ofereça principalmente nas primeiras idas ao teatro de determinada turma, espetáculos atrativos, no que diz respeito ao estilo, a idade, aos temas abordados, a localização do teatro, ao valor do ingresso, dentre outros aspectos. Sempre existe a possibilidade de alunos que não tenham o hábito de irem ao teatro, por isso, também, os pais precisam ser informados da necessidade e importância dessa atividade para que a valorizem e se tornem parceiros. Nesse caso, a coordenação e o arte-educador nas reuniões com os pais precisam destacar o valor para a disciplina da apreciação e informativos indicando as opções de espetáculos, os locais, datas, horários e valores precisam ser enviados para a casa pelos alunos. Muitos pais decidem acompanhar os filhos e, com isso, amplia-se o caráter da atividade para a formação de platéia.

A apreciação inicial é um fator que irá definir o futuro das próximas apreciações. Se for algo prazeroso, os alunos automaticamente serão os primeiros a solicitarem a ida ao teatro. Essa atividade pode se tornar mais enriquecedora se for solicitado aos alunos que façam uma análise crítica escrita do espetáculo assistido. À medida que os alunos assistem a espetáculos

de diferentes estilos desenvolvem, através da análise, a contextualização, a escrita, o senso crítico e estético.

As atividades que expressam o fazer artístico propriamente dito estão presentes todo o tempo nas atividades do conhecer e do apreciar na sala de aula. Através dos jogos teatrais/dramáticos os alunos descobrem o corpo e a voz, observam o outro e são observados. Os jogos que exercitam e desenvolvem a liberação, a concentração, a sensibilização, a integração, a prontidão e a improvisação, aliados ao desempenho de cenas curtas apresentadas na própria sala e assistidas pela turma, ou por turmas convidadas, favorecem o desenvolvimento da alfabetização teatral. A criação de personagens que se aproximam ou se distanciam da realidade dos alunos estimulam o conhecimento de si e o conhecimento de outras pessoas, povos, linguagens, hábitos, culturas, dentre outros.

O cuidado na exposição inicial também se faz necessário: as críticas, os risos e as brincadeiras precisam de limites para não estabelecer nenhum tipo de constrangimento entre os alunos. Alguns arte-educadores ainda defendem o ensino de Arte na escola apenas para liberar a emoção, mas Barbosa ressalta que:

(...) podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (2003, p. 21).

Nesse momento, temas transversais como o respeito, a ética e a solidariedade podem trazer benefícios e promoverem o conhecimento acerca da relação entre os profissionais de teatro. É essencial que o arte-educador oriente seus alunos no que se refere às funções dos profissionais de teatro: autor, diretor, ator, cenógrafo, figurinista, maquiador, iluminador, sonoplasta, produtor, dentre outras. Os alunos precisam saber que para um espetáculo acontecer, além da presença essencial do ator, é necessário uma equipe. Isto reforça a importância do trabalho em equipe no teatro e na vida. Muitos alunos podem preferir, por exemplo, adaptar ou criar o texto ou ainda o figurino da peça, o arte-educador, portanto, precisa estar atento a essas possibilidades que só enriquecem a criação artística. A construção de uma montagem teatral faz com que os alunos vivenciem etapas, como a seleção, criação ou adaptação de um texto; a escolha das funções, o processo de ensaios, a concepção e confecção do cenário, figurino, a sonoplastia, enfim, a criação coletiva que vai desencadear no ritual do

espetáculo. É importante direcionar o foco para o processo da construção do espetáculo, mas é também desafiadora a apresentação para os alunos, que poderá acontecer na própria escola em algum espaço propício ou, a depender da comunidade escolar, em um teatro que atenda as necessidades e a situação do caráter didático da apresentação. A possibilidade dos alunos vivenciarem a presença da platéia é algo mágico e estimulante se bem conduzido pelo arte-educador em todo o processo.

A partir dessas experiências, o arte-educador possibilita o surgimento de uma base para explorar outras situações e temas e, com isso, constrói um conteúdo programático para a área teatral significativa no sentido de fruição do conhecimento, produção e apreciação.

A avaliação também passa a se estabelecer a partir de referenciais concretos tanto quantitativamente como qualitativamente. O arte-educador precisa estar atento às diferenças individuais, mas também às relações coletivas. O processo de aprendizagem é complexo e subjetivo, portanto, não se constitui em tarefa fácil acompanhá-lo objetivamente. Sabe-se que os seres humanos aprendem muito mais do que os instrumentos avaliativos (testes e provas) conseguem diagnosticar. Existe, portanto, a possibilidade da avaliação processual e formativa (conceitual, atitudinal e procedimental), mas, para isso, critérios precisam ser discutidos, criados, definidos e informados aos coordenadores, alunos e pais.

A auto-avaliação é um recurso que também propicia o acompanhamento dos alunos, além de possibilitar a comunicação entre o arte-educador e os mesmos, permitindo, assim, ajustes necessários que visam favorecer o processo de ensino- aprendizagem. A regulação das aprendizagens, uma das lógicas da avaliação, de acordo com Perrenoud (1999, p. 76), conta com a participação do avaliado tendo como primado a auto-avaliação, o que desencadeará a auto-regulação. Segundo Hoffmann (2000, p. 47), “o professor deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas”.

4 Considerações Finais

Diante de tudo que foi exposto até aqui, considera-se extremamente pertinente que o arte-educador sempre se relacione e esteja aberto ao “material” que os alunos trazem para a sala de aula. Aproveitar a cultura trazida desse universo juvenil: linguagem, estética, temas, interesses, dentre outros, e transformá-los em “material” para a criação artística produzida por eles. Além do arte-educador respeitar a cultura trazida pelos alunos para as salas de aulas, se faz necessário também respeitar a cultura local. Conhecer a cultura de outros países através da

dramaturgia de Shakespeare, por exemplo, é bastante enriquecedor, mas é importante também conhecer os nossos dramaturgos como, por exemplo, Ariano Suassuna, Nelson Rodrigues e tantos outros. Dessa forma, se rejeita a segregação cultural na educação defendida por Paulo Freire (BARBOSA, 2003).

A tecnologia também é um poderoso aliado na construção da prática pedagógica com adolescentes e jovens. A utilização do computador como ferramenta de pesquisa e elaboração de texto e imagem; o *datashow* e o *Power Point* para exposição dos mesmos; câmeras digitais para registro das atividades; e o *pen drive* que facilita e substitui o disquete e o cd são alguns dos exemplos que podem estimular a prática teatral na escola.

Conclui-se, portanto, que apesar de tantos avanços e tentativas epistemológicas de aprender a ensinar Arte não é satisfatório que o arte-educador apenas conheça teorias. A prioridade para o ensino é a experiência prática do arte-educador no sentido artístico e humano da palavra. É preciso, então, encontrarmos o equilíbrio entre a teoria e a prática para não recriarmos uma espécie de dieta dicotômica: de um lado tentamos amordaçar a mágica e, do outro, tentamos escravizar o conhecimento. (EISNER, 1997).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARRETO, Cristiane Santos. **Conteúdo Programático da disciplina Artes/teatro**. Salvador: Colégio Joan Miró, 2002 (Xerox).
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para ator e não ator**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.
- BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BULHÕES, Marcos. **Encenação em jogo**. Hucitec, 2004.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUARTE, jr. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus. 1986.
- EISNER, Elliot. **Estrutura e mágica no ensino de arte**. In BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte-educação leitura de subsolos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo & FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1995.

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. **A Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- STANISLAVSKI, Antonin. **Preparação de ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- VÁRIOS. **PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes**. Ensino Fundamental e Médio. Brasília: MEC, 1998.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fonte. 1989.

RELATO

BRINQUEDOS, CANTIGAS E CIRANDAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS PRODUÇÕES ARTES-EDUCATIVAS NO CENTRO DE MULTIMEIOS – RIO BRANCO – ACRE

TEATRO

Elderson Melo (mestrando em artes)1,2
Françoise Pessoa Cavalcante (licencianda em teatro)2,3
Claudia Braga (orientadora)1

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
2 Centro de Multimeios/SEME
3 Universidade Federal do Acre – UFAC

Este é um relato de experiência do trabalho em arte-educação que desenvolvemos no Centro de Multimeios da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/AC, nas escolas municipais de educação, durante os anos de 2006 a 2008. Tal trabalho é desenvolvido com o uso de diferentes linguagens artísticas, tecnológicas e informacionais, voltando-se para o processo educacional de letramento. Também é um dos objetivos centrais de nosso trabalho a disponibilidade de bens culturais para as crianças da educação infantil da rede pública municipal de Rio Branco. Esse espaço é, por isso, lugar efetivo e constante de interlocuções entre crianças-artistas-educadores. Nossas produções teatrais, por exemplo, são organizadas e apresentadas diariamente e de forma itinerante nas escolas municipais, por meio do projeto Ciranda da Leitura. Dessa maneira, queremos com este relato problematizar e refletir sobre o espaço Centro de Multimeios, o lugar que ele habita enquanto instituição educativa e artística além de registrar nossas próprias percepções sobre sua trajetória. Trata-se de um relato em primeira pessoa – histórico, grupal, curricular – no qual registramos tanto pensamentos quanto sensações que se processam em nossas experiências diárias.

PALAVRAS-CHAVE: Multimeios; Arte-Educação; Teatro; Acessibilidade.

Infra-estrutura: Data-show

**BRINQUEDOS, CANTIGAS E CIRANDAS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS PRODUÇÕES ARTES-EDUCATIVAS NO
CENTRO DE MULTIMEIOS – RIO BRANCO – ACRE**

*Elderson Melo de Melo (mestrando em artes)^{1,2}
Françoise Pessoa Cavalcante (licencianda em teatro)^{2,3}
Claudia Braga (orientadora)¹*

*1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
2 Centro de Multimeios/SEME
3 Universidade Federal do Acre – UFAC*

Este é um relato de experiência do trabalho em arte-educação que desenvolvemos no Centro de Multimeios da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/AC, nas escolas municipais de educação, durante os anos de 2006 a 2008. Tal trabalho é desenvolvido com o uso de diferentes linguagens artísticas, tecnológicas e informacionais, voltando-se para o processo educacional de letramento. Também, é um dos objetivos centrais de nosso trabalho a disponibilidade de bens culturais para as crianças da educação infantil da rede pública municipal de Rio Branco. Esse espaço é, por isso, lugar efetivo e constante de interlocuções entre crianças-artistas-educadores. Nossas produções teatrais, por exemplo, são organizadas e apresentadas diariamente e de forma itinerante nas escolas municipais, por meio do projeto Ciranda da Leitura. Dessa maneira, queremos com este relato problematizar e refletir sobre o espaço Centro de Multimeios, o lugar que ele habita enquanto instituição educativa e artística além de registrar nossas próprias percepções sobre sua trajetória. Trata-se de um relato em primeira pessoa – histórico, grupal, curricular – no qual registramos tanto pensamentos quanto sensações que se processam em nossas experiências diárias.

PALAVRAS-CHAVE: Multimeios; Arte-Educação; Teatro; Acessibilidade.

1. Introdução

O Centro de Multimeios é um órgão da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Rio Branco, estado do Acre. Foi criado a partir de um encontro da comunidade escolar em agosto de 1993, quando a rede municipal de educação elaborava o Plano Decenal de Educação do Município de Rio Branco (1993 – 2003). Nessa época, o Secretário Municipal de Educação era o professor Arnóbio Marques de Almeida Júnior.

Após uma trajetória de 15 anos de diferentes experiências em arte e educação, o Centro de Multimeios adotou, nos últimos anos, uma estrutura de interação artística, tecnológica e informacional como fundamento de seu ambiente educacional. Tornou-se um espaço alternativo destinado tanto ao incentivo à leitura, apreciação e produção artística, como também à acessibilidade de trabalhos artísticos, a qual é voltada para as creches, escolas de Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

A trajetória do Centro de Multimeios está intimamente ligada ao processo de constituição da Educação Infantil em Rio Branco e no restante do país. Dessa forma, para iniciarmos nosso debate faremos, a seguir, um mapeamento da formação da educação infantil no Brasil e a dicotomia creches/jardins de infância que prevaleceu na estruturação dessa etapa de ensino no país, para entendermos melhor tanto a clientela atendida pelo Centro de Multimeios quanto a própria formação desse espaço na década de 1990. Em seguida, discutiremos os atuais trabalhos desenvolvidos no Centro voltando um olhar especial para as apresentações teatrais do Projeto Ciranda da Leitura. Por fim, teceremos algumas considerações sobre os processos de teatro-educação por nós desenvolvidos.

2. A educação infantil no Brasil

No século XIX, a creche nasceu no Brasil, dentro do ideário filantrópico, como uma instituição de assistência organizada, um estabelecimento de beneficência, para atender crianças de até dois anos de idade, filhas de mães pobres, trabalhadoras e de boa conduta (PINHEIRO, 2006).

Sobre esse tema, lembremos o que destacou VIEIRA em seus estudos:

No Brasil, como em outros países do mundo ocidental, as creches, enquanto modo de guarda diário de crianças pequenas, nascem vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também responder a questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias. (VIEIRA, 1999, p.29).

Dessa forma, os adeptos da caridade afirmavam serem os filantropos impiedosos e sem fé, pois, segundo eles, na tentativa de substituir a fé pela assistência científica, a filantropia apregoava o surgimento de programas voltados para a prevenção do desvio social, para a eliminação da desordem física e moral; apregoava também a assistência à infância, garantindo a formação da futura mão-de-obra.

As instituições dedicadas a cuidar das crianças de zero a seis anos eram entendidas como prestadoras de um favor para as famílias carentes (PINHEIRO, 2006). Muitas dessas instituições, hoje denominadas *creches*, surgiram com o objetivo de atender exclusivamente às mães de baixa renda que necessitavam trabalhar. Caracterizavam-se, assim, como instituições destinadas ao atendimento de crianças pobres, moradoras em periferia. Seu principal fim era o de resolver os problemas de sobrevivência e vagabundagem das famílias carentes, dessa forma, uma maneira de “combater a pobreza”.

Segundo VIEIRA (1999), o órgão normativo dessa época, o Departamento Nacional da Criança, que era ligado ao Ministério da Educação e Saúde, propagava: *Por meio de manuais de orientações, a creche era divulgada como mal, porém necessário, no combate à mortalidade infantil e às “criadeiras”, mulheres do povo que tomavam a seu cuidado, e em seus domicílios pobres e desprovidos, os filhos de mulheres sem recursos.* (p. 29).

Por isso, a população que procurava e freqüentava a creche era marcada por sua condição social de níveis financeiros mais baixos. Os critérios de seleção para o ingresso na instituição se davam pelas condições socioeconômicas da própria família.

Dentro desse cenário, criaram-se dois tipos de atendimento para a criança pequena: a “creche” para filhos de famílias pobres e os “jardins de infância” para crianças com melhores condições de vida. Essa duplicidade iniciada na condução da Educação Infantil no Brasil República perdura, em grande medida, até hoje: a instituição da creche correspondendo ao estabelecimento de beneficência e os jardins de infância e “escolinhas” correspondendo ao estabelecimento educacional.

Somente com a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996 iniciou-se um processo de integração mais sistemática entre creche e educação infantil. Isso porque no texto da constituição tornava-se claro o papel do estado para com a educação de crianças de zero a seis anos. Também nele foi especificada a competência dos municípios no que se refere à educação infantil, sendo eles agora os mantenedores, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, dos programas de educação pré-escolar.

Nesse contexto, o Centro de Multimeios, como dito, surge no processo de reestruturação das concepções da educação municipal de Rio Branco. Como parte da Secretaria de Educação, ele acompanhou durante toda a década de 1990 as constantes mudanças que a educação infantil também enfrentou. E, assim, logo formou suas proposições artes-educativas a partir de um público de crianças de bairros mais periféricos que integram as escolas municipais de Rio Branco desde que o município encarregou-se da educação infantil, encarando-a como forma educativa.

3. O Centro de Multimeios



Figura 01¹



Figura 02²

Segundo Ely (apud SANCHO), a abordagem pedagógica de multimeios constitui

uma metodologia baseada no princípio de que uma variedade de meios audiovisuais e experiências correlacionadas com outros materiais instrutivos se superpõem, um reforçando o valor do outro. Partes do material podem ser usadas para motivar interesses; outras para comunicar fatos básicos; ainda outras para esclarecer noções erradas e aprofundar a compreensão. (1998, p. 36)

Dessa forma, o princípio de multimeios seria o da reunião de diferentes meios de instrução que tentariam ultrapassar as limitações dadas por meios específicos. Dio (apud SANCHO) acrescenta:

... a abordagem de multimeios corresponde a um conjunto de meios inter-relacionados... consideramos sistemas de multimeios a conjugação de meios de aprendizagem que resulta da aplicação da tecnologia da educação ao desenvolvimento de um sistema de aprendizagem. (1998, 37)

Com isso, para a realização pedagógica em uma perspectiva de multimeios faz-se necessária a aplicação de vários caminhos educativos que, reunidos, desenvolvem diferentes aprendizagens. É com base em tais princípios que no Centro de Multimeios desenvolvemos

¹ Equipe *Ciranda da Leitura* na saída do Centro de Multimeios para a escola.

² Equipe preparada para a apresentação do espetáculo "O Livro da Alegria".

nossas atividades, articulando diferentes projetos, empregando tanto artistas quanto educadores. Os projetos realizados no Centro são:

1 - Ciranda de Leitura: Leva às escolas atividades como teatro, “contação” de histórias, feiras de livros e cantigas de roda;

2 - Brinquedoteca: Recebe diariamente, no turno da manhã e da tarde, alunos do nível III da Educação Infantil e 1ª série do Ensino Fundamental. Os alunos participam de atividades no Laboratório de Informática, Biblioteca Infantil, Brinquedoteca, Sala de Cinema, Recreação e Apresentação Teatral.

3 - Música Viva: Projeto de educação musical, através da formação de Coral Infantil, com 140 crianças de 3ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de 02 escolas Municipais.

4 - Mala de Leitura: Disponibiliza títulos da Literatura Infantil e orientações pedagógicas para as escolas que não possuem acervos. Oferece atividades de contação de histórias e leitura aos Pontos Alternativos de Educação Infantil da parceria SEME/ Diocese.

5- Parcerias com instituições públicas e filantrópicas.

Nesses projetos, apresentamos, no ano de 2007, no período de janeiro a outubro, os seguintes resultados:

- O Projeto Ciranda de Leitura apresentou a peça teatral “O Livro da Alegria” em 71 Escolas, 09 Creches, 03 Instituições Especiais, sendo apreciado por 22.360 alunos.
- O Projeto Brinquedoteca recebeu, nas dependências do Centro de Multimeios, 222 Turmas de 59 Escolas, somando um total de 4.760 Alunos.
- A Mala de Leitura emprestou acervo a 20 escolas da zona urbana e rural. Também visitou 54 espaços alternativos de Educação infantil levando contação de histórias e leitura para 1.530 Crianças atendidas através da Parceria Diocese - SEME.
- O Multimeios realizou 22 Parcerias com diversas instituições do município, somando um público de 3.239 pessoas.

3.1 Projeto Ciranda de Leitura



Figura 03³



Figura 04⁴

Esse projeto é responsável pelo maior contato entre o Centro de Múltiplos Recursos e as escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. Por meio dele, visitamos todas as escolas municipais de Educação Infantil e, também, as creches da cidade de Rio Branco, levando apresentações teatrais, teatro de animação e fantoche, brinquedos-cantados e cantigas de rodas. São trabalhos regulares de cunho arte-educativo, que visam facilitar o trabalho de letramento no processo escolar. Essas apresentações são desenvolvidas durante todo ano letivo, com agendamento prévio das escolas a serem atendidas.

Nessa vivência teatral, o espetáculo é completamente elaborado e apresentado pelas equipes do Centro. Os figurinos e cenários são confeccionados em conjunto, o texto e a cena são feitos pelo grupo Ciranda da Leitura. O processo é coletivo. A direção é, em grande parte, assinada pela Prof. Marília Bomfim e a Coordenação Pedagógica pela Prof. Lusiane Oliveira.

Durante os anos de 2006 e 2007, produzimos e apresentamos dois espetáculos: “A Primavera da Lagarta”, adaptação do texto de Ruth Rocha, e “O Livro da Alegria”, que foram, como dito, totalmente criados pelos professores do Centro e dirigidos pela professora, atriz e então coordenadora, Marília Bomfim.

³ Françoise Pessoa interpretando a “Menina” na peça “O Livro da Alegria”. Escola João Mariano. 14/08/2007.

⁴ Elderson Melo interpretando o “Palhaço” na peça “O Livro da Alegria”. Escola João Mariano. 14/08/2007.

4. Considerações Finais

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.
(LARROSA, 2004, p.183)



Figura 05⁵



Figura 06⁶

A arte movimenta o espaço e, inevitavelmente, movimenta o ser humano. Joga com os movimentos, com as virtualidades, com as figuras e figurações, símbolos e significações. A arte produz devir. Não o devir vir-a-ser, mas o devir que se processa entre artistas e espectadores.

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontra a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevisos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população. (DELEUZE, 1995, p. 11)

Em nossas produções artísticas e, conseqüentemente, educativas não estamos necessariamente preocupados em produzir “coisas para criança”. Tal idéia, que correntemente se elabora quando se deseja impor verdades para o espectador, é muito comum quando se deseja produzir espetáculos *para* crianças. Dessa forma, elaboram-se trabalhos essencialmente *infantilizados* que, ao fim, quando analisados, representam formas muito autoritárias e simplistas de representações artísticas, pois querem ditar como as coisas estão ou como deveriam ser estabelecidas e/ou apreendidas. Formam, com isso, formas distorcidas da Pedagogia.

⁵ Crianças durante a encenação da Peça “O Livro da Alegria”. Escola Vovó Mozinha. 16/08/2007.

⁶ Crianças durante a encenação da Peça “O Livro da Alegria”. Escola João Mariano. 16/08/2007.

Assim, no Centro de Multimeios tentamos não *representar* um teatro como uma busca pela *civilização do selvagem* infantil, usando o termo de Larrosa empregado na epígrafe deste tópico. Tampouco desejamos produzir textos com um objeto central “outro”, alteridade. Ao contrário, estamos juntos, produzimos juntos. Zona de vizinhança que se processa entre nós, entre criança-adulto e, também, entre artistas-educadores. Devir criança-adulto-artista-educador.

Pergunta corrente que nos fazemos ao pensarmos em nosso trabalho é: com qual palavra poderíamos descrever o nosso ofício? Somos artistas, educadores, artes-educadores ou apenas recreacionistas? Poderíamos, a partir do raciocínio até aqui seguido, pensar que durante nosso trabalho realizamos tudo isso e nada disso ao mesmo tempo. Não por funções específicas em contrato de trabalho (a burocracia define e delimita exercícios próprios para cada um), mas no próprio transcurso do nosso ofício. Nele, os sentidos dessas práticas misturam-se enquanto vivência e sensações, no aqui-e-agora, no contato direto e diário entre equipe, crianças e escola. Constituímos, assim, lugares em que todas as funções educativas são revistas, reprocessadas e re-atualizadas.

Dessa maneira, durante a trajetória percorrida nas escolas é comum chefes lançarem-se à aventura do acaso, devido a necessidades impostas pelo próprio acaso, participando, eles próprios, do processo artístico. Nesse sentido, por exemplo, a Coordenadora Pedagógica, Prof.^a Lusiane, durante as apresentações da peça “O Livro da Alegria”, devido a um problema com uma atriz, vestiu-se e substituiu-a no espetáculo. Em outros espaços, talvez a *professora universitária, coordenadora e especialista em educação* não enfrentasse estas provocações de si mesma, esse encontro com o seu “ridículo” com tamanha graciosidade.

Ainda da mesma maneira, a *servente* Edilene – que transborda diariamente o seu ofício, sendo, também, educadora, atriz e bailarina – largou seu serviço usual e, convidada, juntou-se ao palco e demonstrou como pode delicadamente fazer-se atriz – talvez não no sentido semântico ou técnico do termo, mas enquanto processo, vivência e aprendizado.

Com isso, percebemos durante nossa prática que apenas no contato real, diário e interacional é que a arte e o aprendizado ocorrem. Como afirma Larrosa (2004, p.195), a infância “não é o que está presente nas nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora de seus limites”. *Esses seres estranhos* são a própria alteridade. Fazem com que nossos planos sejam constantemente reestruturados no próprio exercício diário de nossa prática. Não adianta delimitarmos organizações, objetivações ou definições rígidas *para* um *objeto-criança*, ele sempre será desfeito a cada instante, a cada nova apresentação, a cada contato diário.

Caminhamos com isso para outro caráter eminente do trabalho que desenvolvemos: o teor político. Aqui não nos referimos à política partidária, mas aos processos micro-políticos e de jogos de poderes que todo trabalho educativo carrega em si.

Vemos no Centro de Multimeios um espaço aberto a diálogos e intercâmbios, pois acreditamos que ele faça parte de formas de acessibilidade e de integração que ocorrem em lugares como bibliotecas, acervos documentais e arquivos. Esses espaços formam lugares efetivos de produção e distribuição cultural. Permitem que diferentes pessoas tenham acessos a diferentes formas de conhecimento e produções. Constituem lugares de interlocução.

Nessa perspectiva, enquanto realizamos qualquer atividade, estamos pensando no seu alcance, na sua trajetória, nas crianças que a apreciarão. Estamos cientes, durante a sua execução, que atingimos uma parcela muito carente da população riobranquense e que levamos arte para muitos que nunca tiveram a oportunidade de apreciar espetáculos de cunho artísticos antes.

Por isso, procuramos estar em constante atualização, tentando momentaneamente entender o que nos escapa, cientes de que daqui a pouco nos escapará novamente. Nosso trabalho é um experimento que, em um setor público, está sempre em corda bamba, pendendo a se quebrar ou a cair. E nossa maior ambição é a de não deixá-lo parar.

Bibliografia Citada

DELEUZE, Gilles. **Clínica e crítica**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 2. ed. Belo Horizonte, 1999.

PINHEIRO, M.A.P.S. **A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, L. M. F. **A Formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento**. Pro-Posições, v.10, n.28, p.28-39, mar. 1999.

COMO DÓI O AMOR: A ESCOLA COMO PALCO¹

Vilma Campos dos Santos Leite (Universidade Federal de Uberlândia)

Há um processo de isolamento do ser humano na contemporaneidade e por outro lado, a necessidade de sociabilidade que faz o mesmo criar alternativas para o convívio. O texto destaca o teatro enquanto uma das manifestações presentes e praticadas na trajetória humana. Reflete sobre a utilização do espaço escolar como um dos lugares plausíveis para a ocorrência do acontecimento teatral, já que há diferentes possibilidades para a encenação dentro de uma unidade escolar. A circulação do espetáculo teatral *Como dói o amor* buscou focalizar o espaço pátio ou refeitórios para outras utilizações daquele espaço que os possam distanciá-los de um uso cotidiano. Nesse percurso, foi se percebendo a “disciplinarização” e “a manutenção da ordem” presentes no cotidiano escolar conforme os estudos de Foucault que localizou institucionalizações que vieram nesse sentido de vigiar o ser humano. A opção pelo espetáculo *Como dói o amor* permitiu a reflexão sobre uma produção e concepção teatral específica e o reconhecimento desta como uma entre as formas de dramatização. Nesse caso, a modalidade selecionada *Commedia dell arte*, foi escolhida pelo jogo atorial num espaço cênico que não foi especialmente construído para tal e também, como uma modalidade que permitiu uma aproximação a partir de uma temática de possível interesse dos jovens. A reflexão advinda da execução desse trabalho está inserida dentro de um projeto de pesquisa docente intitulado “O artista e o docente em um mesmo sujeito” e sinaliza para a necessidade de outros investimentos mais audaciosos e incisivos que possam levar adiante esse diálogo entre o espaço escolar do Ensino Básico e a criação artística com alunos da graduação em Teatro.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem teatral, recepção teatral, espaço escolar

1. Um ponto de vista como ponto de partida

Canta à República

Composição: Milton Nascimento/Fernando Brant

(...)A esperança que a gente carrega, é um sorvete em pleno sol.(...)
Eu briguei, apanhei, eu sofri, aprendi,
eu cantei, eu berrei, eu chorei, eu sorri,
eu saí pra sonhar meu País
e foi tão bom, não estava sozinho
a praça era alegria sadia
o povo era senhor
e só uma voz, numa só canção
e foi por ter posto a mão no futuro
que no presente preciso ser duro
que eu não posso me acomodar
quero um País melhor

¹ Esta comunicação é um fragmento de um artigo que estou escrevendo com o título *Aquela ali no palco é a minha professora de teatro*. Ao mesmo tempo, é o desenvolvimento de um dos sub tópicos: “A escola como palco”, desse texto em processo.

Tenho visto cada vez menos a ocupação de espaços de convivência e a apropriação como praças, ruas, instituições públicas e outros como mecanismos de interação e de sociabilidades.

Faço essa afirmação, como quem quer evidenciar uma entre as tendências perceptíveis na contemporaneidade e não uma situação totalmente generalizável e que. A existência de contracorrentes nesse sentido é não só possível, como desejável.

Recorro a uma das paisagens presentes no meio urbano, qual seja a de um homem que se encontra cada vez mais isolado. Quando ele não está só, muitas vezes, estão ao seu lado, aqueles que são o seu espelho mais próximo, esteja este homem em sua casa, seu trabalho, em deslocamento, ou em locais de lazer.

Acompanhando esse raciocínio, destaco no hoje, a dificuldade humana de lidar com o diverso de si, por mais que esteja falando de uma era que assiste à emergência de direitos adquiridos em grupos, que estavam excluídos anteriormente de sociabilidades amplas, seja por questões de gênero, etnia, faixa etária, origem social, entre outras.

Percebo esse processo como se a cada vez houvesse uma “redivisão” genética contínua e incessante na espécie humana. Como se cada indivíduo antes de se considerar pertencente de uma mesma espécie, fizesse associações em grupos cada vez mais apartados dos outros e concorrentes entre si.

Cada vez mais, o ser humano se esconde atrás de mecanismos mais sofisticados como cercas elétricas e câmeras de vídeo, isolando-se do convívio tradicionalmente conhecido como social. Atitudes que pretensamente querem funcionar como mecanismos de proteção ou segurança. A desconfiança e o medo do outro paira, embora em níveis diferentes dentre uns ou outros. Muitas vezes, essa vulnerabilidade parece proporcional aos níveis econômicos e sociais.

Um exemplo bem corriqueiro é a falta de utilização do transporte coletivo como uma escolha. Ela revela falta de oportunidade dentre os seus usuários daqueles não podem se dar ao luxo do conforto de um transporte próprio. Muitos fatores estão conexos nessa prática, leio nela também uma imersão do homem sobre si mesmo.

Mas o homem, ser social por natureza, encontra mecanismos para driblar essa situação contemporânea. A comunicação por meio da internet, por meio das salas de conversa é uma das alternativas encontradas pelo homem como uma busca de se conectar novamente com outros seres humanos.

Esse movimento me leva a considerar o Foucault, entre a análise do “vigiar” e “punir” e do quanto foram esses dois últimos séculos que propiciaram institucionalizações

higienizadoras e disciplinadoras como a escola, o manicômio, o domínio sobre o corpo e a sexualidade. Não terei condições de desenvolver essa situação complexa e perversa, mas não posso deixar de fazer menção ao alerta desse autor em sua arqueologia. São instituições que de um lado corroboram para um governar pulverizado. Mas por outro lado, as mesmas instituições zelam e cuidam, não desinteressadamente, num processo dialético e paradoxal.

A menção ao cotidiano aqui é um ponto de partida para realçar a importância do Teatro enquanto prática que também surge como uma das alternativas de sociabilidade humana. Trago à tona um *flash* para localizar que a alteração dos hábitos sociais influencia a manifestação do fazer teatral.

O esvaziamento das salas teatrais reflete, possivelmente, o de uma arte essencialmente coletiva que se vê em confronto com a solidão da era moderna. O individualismo, marca da modernidade, ganha expressivas tonalidades nessa virada de século e talvez transforme o teatro em um evento muito pouco sedutor. (DESGRANGES, 2003, p.21)

O teatro, enquanto prática social, em consonância com o tempo atual, também não se pode dar ao luxo de se limitar às casas convencionais de espetáculos. Até porque, há décadas existem queixas de uma diminuição do público no teatro. Guénoun, entre outros autores, enfrenta essa temática de elementos envolvidos nessa variação da frequência ao teatro:

O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar: E ele só se mantém de pé se estas duas ações se orquestrarem. Ora, o momento que vivemos está marcado pelo divórcio entre ambas: aprofunda-se a separação entre o teatro que se faz (ou que se quer fazer) e o teatro que se vê (ou que não se quer mais ver). Atores e espectadores caminham sobre trilhos cujo trajeto é divergente: o teatro está abalado. (GUÉNOUN, 2004 p. 14)

Sem querer entrar nos méritos ou deméritos do movimento das opções estéticas e da proporção delas com a aproximação ou afastamento do público, há possibilidade de afirmar que os motivos das transformações dos lugares em que se realiza o fenômeno teatral estão além da localização desse isolamento humano gerado pelo medo do semelhante, mas que nem por isso, é necessário fechar os olhos para ele. Ainda que frágil como o sorvete na canção *Carta à República*, o Teatro tem em potencial alguma contribuição, é com essa credibilidade que inicio o presente texto.

2. A escola como casa do teatro

Assim como já aconteceu em muitas outras épocas históricas, espaços que não foram idealizados para o acontecimento teatral servem de palco. Bares, igrejas, escolas, residências, ruas, hospitais, empresas e ônibus. Cada vez mais, outros espaços são incluídos a este *hall* dos lugares que podem abrigar o Teatro. Dessas residências, quero destacar algumas interfaces que tenho experimentado entre Escola e Teatro.

A Escola dentro da sociedade moderna, como bem apontou Foucault, pode ser considerada como uma das instituições que servem para a “disciplinarização” da sociedade. Não é mera coincidência o habitar de certas palavras na escola como grade curricular e disciplinas. Não é menos inocente, a organização das carteiras em filas dentro das salas de aula e das pessoas em séries.

É possível desconfiar também do fato da escola em muitos momentos de sua trajetória ter se apropriado do teatro, seja em momentos mais restritos para ensinamentos na sala de aula, quanto em momentos em que recebe autoridades ou pais e outros membros da comunidade, as famigeradas “efemérides” perpassadas por alguma “dramatização”.

Esse teatro feito na escola é o mesmo teatro, associado no mundo ocidental, àquele momento da Grécia clássica em que um manifestante de um coro se destaca e diz – Eu sou *Dionísus*?

Assim como há muitas casas para o teatro, o teatro também é plural. Quando a mencionamos, é necessário localizar o tipo de teatro está em pauta, buscando uma não pasteurização. A Escola, assim como a Igreja, entre outras instituições se apropriaram da linguagem cênica de acordo com os seus interesses próprios.

Muitas práticas teatrais diversas, dentro do âmbito da difusão artística, vêm acontecendo desde a década de sessenta do século XX, estando algumas vezes atreladas ao movimento de contracultura (Desgranges, 2003. p.46).

Ainda assim, não custa ponderar, nem sempre foram os artistas ou os professores de teatro que difundiram o teatro na escola, mas independentemente dos frutos que tal ocorrência deixou ou não de gerar, há que se considerar no caso brasileiro, a legalização do Teatro dentro da escola básica por meio da disciplina Arte na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e as diretrizes mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que reconhecem a linguagem do teatro no componente Arte.

Reflico sobre as possibilidades e relações entre o Teatro e a Escola enquanto espaço de interação e sociabilidade. Encontro na utilização da Escola como Palco, uma das maneiras de exercício nesse encontro entre Teatro e Escola.

Dirigi no ano de 2007 o espetáculo *Como dói o amor* que teve aproximadamente vinte apresentações em Escolas municipais e estaduais de Educação Básica na cidade de Uberlândia (MG). O elenco, formado por oito integrantes, sendo seis deles alunos do Curso em Graduação em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), um formado pelo mesmo curso e outro pelo Curso de Artes Plásticas. A circulação esteve vinculada às atividades de extensão e da pesquisa do projeto “O artista e o docente em um mesmo sujeito”.

Procurei deslocar a visão hegemônica do Teatro na escola enquanto ferramenta para uma aprendizagem de diferentes componentes curriculares, que infelizmente ainda está presente como uma prática residual no cotidiano das escolas, lembrando-nos um valor contextualista do teatro (COURTNEY, 1980).

A busca foi por uma valorização de elementos estéticos inerentes da linguagem teatral como pertencente a ela, conforme estabelecido pelas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (p.88).

O espaço escolar pede uma relação diferenciada em comparação com os espetáculos que são realizados nos edifícios que foram especialmente construídos para serem locais de apreciação teatral.

Essa especificidade deve-se não só pela estrutura física, mas pela própria função e rotina de uma escola. Geralmente, nessas instituições, pelo menos nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, os estudantes são divididos em séries e salas com a circulação dos professores a cada cinquenta minutos. O tempo e espaço destinado às aulas e intervalos mostram tipo de organização. Ao adentrar nesse cotidiano, a proposta não era

nem o entretenimento e nem o reforço de algum componente curricular, mas sim, o foco na manifestação teatral por si mesma.

Um dos eixos da formação que se pode oferecer à criança espectadora consiste em fornecer os instrumentos conceituais necessários ao despertar de seu espírito crítico. De simples consumidor de espetáculos, ela pode tornar-se capaz de formular e sustentar suas apreciações. (Desgranges, 2003 p.34)

São inúmeras as possibilidades de recepção teatral dentro dos espaços existentes dentro de uma escola: corredores, pátios, refeitórios, cantinas, sala de professores, bibliotecas, salas de aula, banheiros, etc.

Interessei-me por realizar as apresentações justamente nos pátios ou nas quadras porque geralmente é o local onde se reúnem os alunos no início de um período e no intervalo entre as aulas. Esse lugar de atividades mais coletivizadas dentro da escola, com uma organização espacial diferenciada da sala de aula, como as comemorações, as festas, as reuniões entre o corpo docente e a comunidade (pais e alunos).

Apenas as aulas de componentes que necessitam de um espaço diferenciado como as aulas de Educação Física, ou outras que venham acolher o movimento do corpo, como pertencente e pertinente à aprendizagem são realizadas em um pátio ou quadra. Estes espaços costumam ainda ser o local onde os alunos fazem o seu lanche ou uma refeição.

Fiz uma aproximação entre essas práticas do cotidiano escolar com seus movimentos, sons e odores com a atmosfera com as praças e ruas na Idade média e do Renascimento que assistiram ao surgimento da modalidade teatral da *Commedia dell Arte*.

Escolhi essa modalidade reunindo dois momentos históricos tão distantes, porque entendi que os elementos que poderiam parecer dispersivos para determinadas modalidades teatrais, poderiam ser absorvidos nesse caso, como a entrada ou saída de uma turma, o toque sonoro anunciando o término de uma aula. Assim como na praça da Idade Média, os atores deveriam estar atentos para as ocorrências:

A peça estava com ritmo e dessa vez foi proibido aos atores irem para o público, pois, geralmente, quando isso acontece o grupo não consegue voltar mantendo a concentração do público, e não desviando o foco das cenas. É importante tentarmos estabelecer um diálogo com os espectadores, mas temos que perceber nossos limites enquanto atores e, então, buscar outras formas de fazer isso (Registro de uma atriz do elenco – referente à apresentação em 03/12/07)

Além disso, tradicionalmente na *Commedia dell'Arte*, os atores usam uma máscara no rosto. Esse artefato concreto parece ajudar a criar a convenção do teatro, não só por ser a máscara o símbolo reconhecido socialmente como representação do teatro,² mas principalmente porque ela exige um jogo atorial em que o intérprete precisa considerar o público como um parceiro do jogo e para tanto, o espaço mais “coletivo” da escola parece ser propício.

A linguagem propiciou uma percepção do teatro dentro do espaço escolar, visto que as máscaras possuem um caráter que impacta os espectadores. Entender o tempo da piada, o diálogo com o espaço e com o outro, perceber qual o desejo dos espectadores diante da peça.

A circulação foi o maior aprendizado, aprendi a lidar melhor com as máscaras. (...) Na circulação do espetáculo aprendi a perceber o espaço, o público, os outros atores, ampliei a percepção e com isso, descobri uma nova forma de concentração. (Registro de uma atriz do elenco 15/12)

3. Como dói o amor³: da criação à circulação

Como dói o amor foi o espetáculo escolhido pelo desejo de uma empatia entre os atores e o público⁴. O texto segue um roteiro convencional de um espetáculo de *Commedia dell'Arte*. Um jovem e uma jovem de duas famílias diferentes se apaixonam. Os nomes desses enamorados são Patricinha e Mauricinho, numa explícita menção a uma expressão corrente entre os adolescentes para nomear jovens que tem uma preocupação demasiada com a aparência física.

O pretenso sogro da jovem, Sr. Mustafá, é apaixonado por ela e a pede em casamento ao pai dela, Sr. Tristão, em troca de dinheiro. Maurício quer conquistar Patricinha e para isso não economiza esforços. Contrata o Doutor Menticurulo, para que ele lhe dê algumas aulas para melhor conquistar a jovem. Menticurulo, como típico representante desse arquétipo do Doutor, tem um discurso superficial que chega ao patético. Pelo

² Desenho das duas máscaras, uma rindo representando a comédia e a outra chorando, representando a tragédia.

³ Texto de Luiz Carlos Leite.n. Registro 432.070 Livro 809 Folha 230 Fundação Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro.

⁴ Outro motivo foi o fato de haver no elenco professores de Teatro em formação inicial ou continuada, sendo um dos objetos da pesquisa refletir sobre as interferências na possibilidade da sobreposição desses dois papéis na mesma pessoa.

diagnóstico dele, é preciso que Maurício se vista de maneira diferenciada. As propostas do Doutor levam Maurício a se vestir como outros milhares de jovens, numa associação de que a pretensa heterogeneidade buscada pela juventude, é na verdade uma reafirmação de uma homogeneidade expressa nos comportamentos.

Os empregados, Daiane, Bastião e Belão, aliados dos jovens, depois de uma série de peripécias conseguem reunir o casal punindo os velhos. Em *Como dói o amor* a temática da droga está bastante próxima ao mundo juvenil. Para que os enamorados terminem juntos, há a execução de um plano que envolve o convencimento de que Maurício está sendo usuário de drogas com o consentimento do pai. Para tanto, ainda como estratégia dos empregados, Maurício adquire um saco de estrume, pensando se tratar de droga, sugerindo uma analogia de que “a droga é uma merda”.

O trabalho consistiu não só em aproximadamente vinte apresentações do espetáculo, mas também em ensaios que foram organizados a partir dos problemas cênicos que foram sendo verificados no contato com a platéia.

Uma das atrizes deu a idéia de fazermos um aquecimento diferente (...) tínhamos de falar o texto da peça toda correndo pela sala e passando uma bola uns pros outros, nos aqueceu bastante. Fizemos o ensaio todo dessa forma, enquanto algumas pessoas estavam em cena, nos continuávamos a jogar a bola e correr pela sala, mas era necessário estar sempre atento para o momento de entrar em cena.(...)A energia não caiu devido ao estado de prontidão que adquiríamos ao longo do aquecimento. As entradas foram mais rápidas também devido a esta prontidão. (Registro de uma atriz do elenco 04/06/07)

O texto a seguir mostra um divisor de águas dentro do trabalho do grupo, visto que a ação da música, enquanto elemento produzido ao vivo e pelos atores, veio constituir um desafio no decorrer da temporada, aspecto relevante para a linguagem da *Commedia dell'Arte*.

Foi um ensaio marcado para trabalharmos a música dentro do espetáculo. Desde da última apresentação, foi ressaltada a presença e importância da música no tempo, no ritmo, no movimento; mas não só da música como também dos sons do ambiente que nos cerca e os estímulos causados por eles. Vamos dizer que a música também atua? Ou que só o ator atua, sendo a música um recheio do bolo, ou ainda, uma ferramenta de trabalho do ator? Para Dalcroze o corpo deve chegar a materializar a música em cena, portanto é preciso capacitá-lo afim de que traduza estruturas musicais elaboradas. Já para Meierhold: “[...] o ator deve absolutamente rever seus métodos de interpretação. Sem a música a interpretação torna-se mais fácil. [...] Quanto aos métodos de interpretação, percebi em diversos ensaios que muitos não se preocupam absolutamente com os gestos, que com o fundo musical tornam-se extremamente importantes”. V. *Meierhold, L’Ottobre Teatrale*.

Quais seriam as relações entre “gesto” e “música” no espetáculo? O gesto ilustra, acompanha a música? É preciso “dialogar” com a música criando tensões e contrastes. Na música ou som tocado temos princípios a serem assimilados pelas ações e palavras do ator. Meierhold reconhece assim um percurso específico de preenchimento das ações. Em alguns momentos desse ensaio podemos dizer que preenchemos alguns espaços com o som que dialogava com nossas ações. (Registro de uma atriz do elenco referente ao dia 14/06/07)

Para além do exercício estético propriamente dito, como o porte da máscara, a utilização do espaço, da música, *Como dói o amor* que se constitui uma oportunidade de interação com os membros que assistiam que não eram mais visto como público, enquanto uma massa homogênea e indistinta. Foi possível perceber possibilidades de interagir e de perceber as personalidades e as individualidades do espectador.

Sempre temos uma visão de que as perguntas feitas pelas crianças vão ser fúteis e simples, mas nos enganamos. Algumas questões postas pelas crianças que assistiram à peça nesse dia nos fizeram pensar e refletir sobre, e algumas, até nos colocavam contra a parede. Claro que temos que ressaltar que essas crianças com idade por volta de 12 anos possuem já um trabalho que vem sendo feito por estagiários do curso de teatro da UFU. O que demonstra o quanto é importante uma pessoa na área do teatro em uma escola.(...)Ao fim das perguntas, um garoto se aproximou de mim e me perguntou: “O que você quer com o teatro (Registro de um ator do elenco referente ao dia 26/06/06)

Há tempos o *Como dói o amor* não fazia uma apresentação com respostas tão positivas. Professoras emocionadas vieram nos parabenizar, e ainda inúmeros alunos que nos procuraram para aprender como confeccionar as máscaras. (03/1208)

A percepção do outro, do diferente está não apenas com os membros da platéia. Os exemplos seguir momentos da trajetória de percepção do outro, enquanto o parceiro da cena:

O ensaio de hoje começou muito animado. (...) Todos nós caminhávamos nos olhando nos olhos uns dos outros. De repente, ela nos falava uma imagem para que montássemos como nossos corpos, com 10 segundos para a execução, passados esses 10 segundos tínhamos que ficar imóveis. No começo, estava um pouco complicado, mas depois fomos percebendo que não era tão difícil assim, era só nos olhar, sentir nossos colegas, trabalhar em grupo que conseguiríamos. Depois, fomos divididos em dois grupos de três pessoas; um grupo fazia o som e o outro ficava em cena, encenando no lugar que os foi proposto, cada pessoa do som guiava uma pessoa que estava em cena, isso foi muito legal. (Registro de uma atriz do grupo referente ao dia 28/06/07)

A confecção das máscaras foi muito importante (...) é muito prazeroso superar algo que achávamos seria impossível de se realizar. Nosso encontro teve uma novidade, a organização das duplas que chegarão mais cedo que os demais para a preparação da sala para o trabalho para um melhor rendimento do ensaio (Registro de uma atriz do grupo em 11/09/07)

Quando se coloca uma venda nos olhos o que nos vem em mente é o medo de cair, trombar com alguém, se machucar. Foi assim no ensaio de hoje. Mais do que nunca tive medo de me chocar com as pessoas, medo de andar, de correr pelo espaço (...) Pensei seriamente que essa experiência não daria certo. Trombamos um pouco aqui e ali, mas isso não importava quando o objetivo - creio eu - era despertar a sensibilidade dos outros sentidos que não fosse a visão. E nessa brincadeira, surgiram novas possibilidades de movimentos e postura (...) Após a cena um, vi que o exercício era possível e fui me soltando pelo espaço me lembrando da marcação de cena. Depois das primeiras cenas fiz questão de esquecer da venda e passei a perceber os colegas de cena pela audição e pelo calor que emitiam.

Engraçado que, fora de cena enquanto eu andava pelo espaço, quando pisei em um determinado lugar pude sentir um calor que estava no chão e imaginei que alguém teria saído dali naquele exato momento. Nunca havia tido essa percepção antes, e acredito que sem o isolamento da visão isso não seria possível. Quando anulamos o sentido da visão, passamos a nos guiar por outros como a audição. Teve um momento em que o grupo conseguiu um equilíbrio na cena em que todos estavam no palco. A experiência foi muito válida; a mim proporcionou concentração e descobertas. Creio que de alguma forma foi positivo para todos (Registro de uma atriz em 18/09/07)

Um dos aprendizados da montagem foi vivenciar outras formas de se começar uma montagem que não pelo texto e sim de uma movimentação coreográfica. Na circulação, os desafios espaciais, a relação com os outros e o espectador (Registro de uma atriz em 15/12/07)

Os aprendizados foram muitos. A dobra de máscaras, foi para mim valiosa, ajudou-me a entender que a máscara está além de mim ou de outro. Isso também ressalta o aprendizado na criação coletiva das cenas. O roteiro de ações também ajudou a compreender a importância do corpo na ação do teatro. A circulação permitiu-me agir de acordo com cada público e espaço. Incorporar a música ao espetáculo e os próprios atores tocarem foi outro ponto valioso (Registro de uma atriz em 15/12/07)

4. O porvir

*'Bocas quantas bocas
A cidade vai abrir
Pr´uma de artista se entregar
Palmas pro artista confundir
Pernas pro artista tropeçar
(...)
Ir deixando a pele em cada palco
E não olhar pra trás
E nem jamais
Jamais dizer
Adeus
(Chico Buarque e Edu Lobo)*

Os desafios do espaço escolar, da interação do parceiro de cena e também com o público não são elementos superados, por mais que algumas situações tenham recorrência e já tenham sido vivenciadas em apresentações anteriores.

É necessário cada um assumir a parte que lhe cabe para a interação do grupo todo e também manter alerta um estado de prontidão e de ousadia para se atuar no espaço da escola, por mais que a geografia dessas instituições se assemelhe.

Nas próximas enunciações, é visível também um posicionamento mais crítico dos atores, diante de si mesmos, diante dos parceiros e também diante da escola. Mais que a criação ou execução de um espetáculo, estivemos durante o período discutindo entre outros

elementos a interação e o entendimento do palco (pátio/quadra) enquanto um espaço de sociabilidades.

Era um dia de muito sol, e combinamos então de nos concentrar na área que tinha sombra no pátio, visto que os alunos estariam posicionados ao redor do pátio e, dessa forma, ninguém precisaria ficar naquele sol escaldante.

Tomamos lanche juntamente com as professoras e, logo em seguida fomos terminar de arrumarmos figurinos, maquiagens, instrumentos da sonoplastia. Tudo certo! Todos em seus lugares, espalhados naquele imenso pátio, que parecia que a qualquer momento sumiríamos naquele lugar.

A sensação de estarmos pequeno para um espaço tão grande foi percebida por todos do grupo. Sendo assim, não havia outro jeito, precisaríamos ocupá-lo inteiro, nada de “sombra e água fresca” para os atores.

O espaço formava uma arena, ou seja, adolescentes em todas as partes. Como pensar os princípios da *Commedia dell'arte* com essa disposição da platéia? Como fazer platô e triangulação? Nesse momento, a única idéia que eu tinha era de tentar me apropriar desse lugar, visto que escola é assim mesmo, o espaço é imprevisível e se queremos estar lá, temos que lidar com os limites e possibilidade desse ambiente.

Na primeira cena, houve um esforço imenso para que a energia, o ritmo estivesse equilibrado. Mas, mais uma vez a falta de ensaio da próxima cena, puxou o espetáculo para baixo (...)

Agora mais do que nunca, o corpo expressivo dos atores precisava vir à tona. E, por isso, houve várias tentativas dos atores enquanto personagens de resolver a situação com um adolescente que estava jogando bolas de papel, gritando, atrapalhando a apresentação desde o início. Todas tentativas foram inúteis. Percebendo isso, em um momento retirei a máscara do rosto e pedi que se ele não quisesse assistir não havia problema, mas que não atrapalhasse porque havia pessoas interessadas. Daí em diante não teve mais problemas.

Fiquei me questionando se haveria outra forma de solucionar, mas até agora não encontrei. Não sei se foi a atitude mais correta, mas naquele momento era a única forma que eu percebi que podia ter algum resultado.

(Registro de uma atriz do elenco em 22/11)

No espaço da escola, o elenco teve a oportunidade de efetuar troca e de perceber o espectador enquanto um outro que reage e que propõe. Desde a interferência do elenco no cotidiano escolar, como por exemplo, um simples maquiagem e aquecer-se dentro de uma sala dos professores à interação direta de um jovem que solicita a atenção quando o ator está fora do espaço de atuação e prestes a entrar em cena.

O processo de aprendizagem se coloca ainda maior do que o que se supunha no início. Muitos desafios precisam ser enfrentados ainda, como por exemplo, o de contextualizar um ato de um jovem que joga papel da cena. É preciso levar em consideração o que a escola está espelhando para esse jovem e fazer algumas associações com o processo da escola enquanto “disciplinarização” e “manutenção da ordem”.

Os atores foram *deixando a pele em cada palco* ou pátio/quadra e ao mesmo tempo saíram impregnados pelo trabalho. É sintomático que o grupo se intitule hoje como *Camaleões do Teatro*.

Bibliografia

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1997.

COURTNEY, *Jogo, Teatro e pensamento*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Aula de 07 de janeiro de 1976, p. 3-26.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. Capítulo XVII. A governamentalidade, p. 277-293.

GUÉNOUN, D. *O teatro é necessário*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COMUNICAÇÃO

ESCOLA, TEATRO E OLHAR: ATMOSFERA EM CONSTRUÇÃO

O Ensino do Teatro na Educação Básica e no Circo (GT)

Célida Salume Mendonça

UFBA

RESUMO:

Algumas relações entre o termo atmosfera e o ensino de teatro na escola são estabelecidas a partir de um duplo olhar: um que aproxima atmosfera do *ambiente* nas oficinas de trabalho, termo proposto pela norte-americana Viola Spolin, e outro que se refere às convenções teatrais que produzem intencionalmente diferentes atmosferas, segundo o que propõe o professor da Universidade de Toronto, Jonathan Neelands. A primeira relação diz respeito ao clima e condições favoráveis para o desenvolvimento da aula de teatro enquanto a segunda, ao aspecto estético da cena teatral construída nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: atmosfera, ensino de teatro, escola.

INFRA-ESTRUTURA: Data-show.

As possíveis relações de serem estabelecidas entre o termo atmosfera e o ensino de teatro na escola, certamente não se restringem ao que venho propor nesses dois enfoques. Mas delimito a discussão deste conceito sob um duplo olhar: um que aproxima atmosfera do *ambiente* nas oficinas de trabalho, termo proposto pela norte-americana Viola Spolin, e outro que se refere às convenções teatrais que produzem intencionalmente diferentes atmosferas, segundo o professor da Universidade de Toronto, Jonathan Neelands. A primeira relação diz respeito ao clima e condições favoráveis para o desenvolvimento da aula de teatro e a segunda, ao aspecto estético da cena teatral construída nesse contexto.

A expressão atmosfera, bastante utilizada no discurso estético, é abordada pelo autor alemão Gernot Böhme que alerta para a necessidade de um redimensionamento de sua abrangência. Em sua opinião, uma introdução ao conceito de atmosfera enquanto conceito da Estética deve unir os seus diferentes usos no cotidiano aos seus diferentes caracteres.

Böhme propõe a criação de uma nova estética que está relacionada com a qualidade do nosso entorno e com a qualidade do pensamento humano. A atmosfera é justamente este *e*, que constitui a mediação entre o entorno e o pensamento. Sob seu ponto de vista, esta nova estética pode ser formulada em três modos, mas pretendo me deter em apenas um deles, o conceito de aura. Walter Benjamin utiliza *aura* para referir-se a uma atmosfera da distância e da apreciação, que uma obra original proporciona, distinguindo a obra original de sua reprodução. Ele acreditava num desenvolvimento próprio da arte que eliminasse essa noção de aura, especialmente pelas características técnicas de reprodução dos novos meios de comunicação. Aura descreve, de certo modo, a atmosfera, a ausência de características determinadas do invólucro da obra.

Considerando que essa aura, de que fala Benjamin, pode se manifestar na natureza das coisas, ou no olhar que imbutimos nelas, como algo perceptível espacialmente, podemos tanto identificá-la manifesta em um *objeto*, como produzi-la intencionalmente. Da mesma forma que, na linguagem cotidiana, pode-se falar da atmosfera confortável e envolvente de uma sala, o que se sente logo ao entrar nela, e cuja atmosfera relaxante também se pode usufruir, podemos falar do ambiente para as aulas de teatro e a atmosfera que se instala no momento do *fazer teatral*¹.

Ao estruturar os procedimentos das oficinas de trabalho com adolescentes, Viola Spolin aborda o termo “ambiente” referindo-se tanto à composição física como à atmosfera existente dentro desta composição. Para a autora, sempre que possível, a aprendizagem teatral destes alunos deveria realizar-se num teatro bem equipado, no sentido de mínimas condições de iluminação e som, alguns praticáveis e um guarda-roupa representativo. Recursos que viabilizam, segundo ela, aos alunos-atores, o desenvolvimento de habilidades como atuar, desenvolver material de cena e criar efeitos técnicos. Infelizmente a estrutura oferecida pela maioria das escolas, principalmente as da rede pública, não contempla uma sala própria para o desenvolvimento das aulas de teatro. A alternativa para o professor desta disciplina é buscar espaços alternativos na escola e reorganizar rapidamente o espaço da própria sala de aula com a ajuda dos alunos.

¹ Utilizo o termo *fazer teatral* para reforçar o que propõe Luigi Pareyson em *Estética: Teoria da Formatividade*: “O formar como ‘fazer’ inventando o ‘modo de fazer’ (...) no próprio curso da operação *inventa o modus operandi*, e define a regra da obra enquanto a realiza, e concebe executando, e projeta no próprio ato que realiza.” (Pareyson, 1993: 59).

Os exercícios sugeridos em *Improvisação para o Teatro* possibilitam ainda adaptar objetos, vestimentas, efeitos sonoros e iluminação a serem utilizados durante a solução do problema proposto, compondo a atmosfera de teatralidade. Spolin não ignora que as formas de improvisação, na sua maioria, utilizam poucos objetos ou elementos de cenário, mas considera estes, importantes na função de abrir as portas do intuitivo para os alunos-atores.

É importante que o planejamento das aulas de teatro no ensino fundamental não perca de vista uma estrutura organizacional, que leve em conta, os aspectos epistemológicos que envolvem o processo de aprendizagem. Parafraseando o educador Philippe Perrenoud, nós, professores, não possuímos apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. E entre elas, organizar, estimular e envolver os alunos em situações de aprendizagem.

Sob esse aspecto, proponho a demarcação de três momentos principais na aula de teatro: **encaminhamento, desenvolvimento e avaliação** do processo. A simples delimitação de conteúdo e metodologia a ser utilizada não garante a aprendizagem teatral, nos termos que entendemos como significativa. O estabelecimento de uma rotina de trabalho e um olhar dedicado ao ambiente teatral gera uma atmosfera favorável e mobilizadora para o processo criativo.

As primeiras aulas devem propor atividades de expressão corporal, dança, exercícios e jogos teatrais com o grande grupo, em que todos se envolvam sem a presença de um espectador. O foco inicial é a integração dos alunos, nessa nova forma de se relacionar com o espaço da sala de aula ou outros espaços da escola, possibilitando que ganhem segurança nas atividades, sem preocuparem-se com a exposição diante do outro. O objetivo é viabilizar atividades em que todos possam se expressar de forma mais espontânea, desenvolvendo a confiança e a concentração no grupo.

Para Viola Spolin, prazer e relaxamento devem permear com frequência a atmosfera das oficinas de trabalho. É fundamental que o professor de teatro espere dos alunos-atores absorção não somente das técnicas ou convenções teatrais obtidas na experiência de trabalho, mas também do clima que as acompanha. Não é raro encontrar autores que enfatizam a importância dessa *aura de prazer*. Da mesma forma, Peter Brook preocupa-se com atividades que produzam uma atmosfera mais relaxada: “Tudo que se faz em ensaio afeta esse processo: brincar ou jogar cabra-cega em conjunto é um

processo que traz certos resultados, como um sentimento maior de confiança, amizade e informalidade” (Brook, 1970: 111). O encenador propõe exercícios de grupo que desenvolvam reações rápidas, a relação no olhar e o contato físico, uma percepção coletiva que deve ser constantemente renovada para alimentar uma atmosfera de união no grupo, transformando-os numa equipe sensível e vibrante.

A relevância de tais considerações, sobre a atmosfera do fazer teatral, podem ser confirmadas pelo depoimento de duas alunas de teatro da 5ª série do Ensino Fundamental da Escola Sarapiquá, onde lecionei teatro de 2001 a 2005.

- “Eu gostei daquela aula que no final teve relaxamento, voltei para a sala super relaxada e com o corpo mais leve. Eu utilizo meu corpo como se fosse uma fala, quando danço parece que meu corpo está me levando, está falando. Às vezes sou muito tímida, mas agora estou tentando afastar de vez essa timidez, tem aulas que não me sinto segura em me mostrar no grupo”. (Aluna A, 11 anos)
- “Bom, a atividade que eu mais me soltei foi a dos bastões, aquela eu me soltei pra valer e antes eu até não queria. Ainda bem que eu fui, se não eu iria ter me arrependido muito, pois foi muito bom. Antes eu estava dura, depois eu comecei a me soltar e criar inspirações. Todas foram boas, mas essa foi a que mais tive intimidade. De vez em quando até me surpreendo comigo mesma, pois crio uma grande intimidade e não dá mais nem vontade de parar de me mexer. A aula é ótima e gostosa”. (Aluna B, 11 anos)

Assim, a atmosfera da aula também é composta pela participação e absorção dos alunos que cresce à medida que, na espontaneidade, minimizam o impacto do olhar dos colegas como espectadores que julgam, e se entregam ao teatro como conteúdo a ser apreendido.

A própria expectativa da aula de teatro por parte dos alunos instala uma nova atmosfera na sala. Na estrutura curricular, o ensino de teatro pode seguir um intervalo, uma aula de matemática ou de educação física. Conforme a opção, os alunos podem encontrar-se em diferentes estados físicos e de humor. A maioria deles tem sede em participar da aula e estão sempre apressados com a preocupação de aproveitarem o máximo possível do tempo. Nas primeiras aulas, esta ansiedade é verbalizada e fisicalizada: os alunos deslizam pela sala, correm e determinam: - Vamos logo fazer teatro, professora! O que vamos fazer hoje? – a condição inicial, o desejo de aprender e

participar está presente, mas ainda um pouco desorganizado. O “barulho” nas aulas de teatro é inevitável. O trabalho corporal provoca a fala que aos poucos é controlada. A partir da familiarização com a *atmosfera teatral* esse “barulho” é substituído por um trabalho mais “limpo” e “objetivo”, no qual os próprios alunos começam a exigir do grupo mais concentração e determinação.

Todos os encaminhamentos da aula, como a formação em círculo, a reestruturação do espaço, a chamada, a exposição dos objetivos, uma atividade de relaxamento ou aquecimento para o tema que será desenvolvido, funcionam como uma chamada de atenção para o momento inicial, de integração em uma nova atmosfera e de transição da disciplina anterior para esta. Já no desenvolvimento da aula, como em geral as turmas são numerosas, é imprescindível objetivar o tempo de preparação dos jogos e situações de improvisação para que todos possam mostrar o trabalho que foi elaborado em grupo, bem como avaliar o processo. Nesse sentido, devem ser esclarecidos aos alunos os pontos que serão observados durante o fazer teatral.

Entendendo não só a sala de aula, mas todo o espaço escolar como ambiente para o fazer teatral, a professora de uma escola da rede pública do Rio de Janeiro, Carmela Soares suscita em seus alunos da 5ª série, um novo olhar. Focando suas atenções para que descubram no dia-a-dia da escola e da vida, a intensidade e a beleza com que a natureza ainda se revela diante de nossos olhos, ela os insere em uma nova atmosfera de relação com o mundo. O que vem de encontro, simultaneamente, com a teatralidade produzida na sala de aula.

O relato de uma de suas experiências de ensino nos transporta para o reconhecimento de uma nova atmosfera no espaço escolar e a criação intencional de atmosfera para o ensino de teatro. Na experiência que intitula *O Tapete de folhas de amendoeiras*, a professora, ao descer a rampa da escola, percebe as amendoeiras totalmente amareladas. Aquela imagem a surpreende, o pátio coberto por um tapete de folhas amareladas que pendiam continuamente das árvores. Envoltas com a experiência de beleza que aquela imagem havia lhe proporcionado, pensou em compartilhar esse momento realizando seu enquadramento para os alunos. Havia tanta teatralidade no espaço. De que maneira poderia explorar esta imagem como signo de uma teatralidade? No dia seguinte, percorreu o pátio com uma turma de quinta série, coletando impressões e sensações. Recolheram depois as folhas num saco de lixo. As crianças apanharam as folhas segundo sua forma, cor, tamanho e frescor, buscando, previamente, selecionar as que achavam mais interessantes. Carmela procurava focar a atenção dos alunos para

cada etapa do trabalho, numa espécie de ritual de preparação para o jogo que se daria posteriormente na sala de aula. A possibilidade de correr pelo pátio apanhando folhas e o ato de observar e de se relacionar com os elementos da natureza despertaram enorme prazer nos alunos.

Após recolherem as folhas, foram para a sala e sentaram-se em círculo com o saco de folhas no centro da roda. Cada ação tornava-se um momento especial a ser apreciado. A seguir, ela pede que individualmente, os alunos retirassem as folhas, distribuindo-as no espaço à sua própria maneira. A partir deste momento nasceram diferentes gestos: movimentos de expansão do corpo, de abertura, de giros e explosão. Apesar do entusiasmo dos alunos, Carmela conduzia o jogo com rigor, delimitando a área de atuação e a entrada dos alunos para que não se transformasse em uma simples brincadeira. Focando assim, a atenção dos alunos para as imagens criadas e forma com que cada um deles se relacionava com o espaço e com os elementos dispostos em cena. Depois que o círculo estava preenchido de folhas, fizeram a leitura do espaço. Que sentimentos este espaço trazia? Que lembranças nos despertavam? Quais os espaços que ele podia representar? Que situações dramáticas poderiam ali ocorrer? Pedi que os alunos entrassem individualmente no espaço, propondo a seguir uma imagem congelada. Que pessoa ao ver um tapete de folhas não teria a vontade de deitar-se sobre ele, experimentar sua maciez, saltar, cobrir-se de folhas? O estímulo era tão grande que até os mais tímidos foram experimentar e sentir o espaço com o seu próprio corpo. A imaginação ia compondo inúmeras imagens, que logo em seguida eram desfeitas. Surgiram reis e rainhas, damas com enormes leques de folhas, uma Eva escondendo o sexo com as folhas, apareceram árvores, animais, seres extra-terrestres e muitas outras imagens não figurativas. Mais uma vez o jogo teatral, como a natureza, davam mostra do seu tempo finito e efêmero, cabendo então à memória de emoções dos alunos sustentar por um tempo maior o significado e a beleza desta experiência e o reconhecimento de sua teatralidade. (Soares, 2003: 99-102)

É possível observar, então, na experiência desenvolvida com os alunos da 5ª série, dois momentos distintos: o primeiro de reconhecimento de uma atmosfera que se manifesta no pátio da escola através da presença poética das folhas de amendoeiras e o segundo de uma utilização intencional dessa atmosfera em favor da construção de uma teatralidade.

Ao delimitar agora a segunda relação proposta entre o termo atmosfera e o ensino de teatro na escola, foco no aspecto estético da cena teatral, me dirigindo às

convenções teatrais propostas por Jonathan Neelands, e que produzem diferentes atmosferas para a cena. Em seu livro *Structuring Drama Work*, o autor identifica uma série de *convenções teatrais*, sistematizando-as em quatro grupos que representam quatro variedades de ação dramática:

- Ações que constroem o contexto
- Ações que constroem a narrativa
- Ações poéticas
- Ações *reflectivas*

O norte-americano define convenções como indicadores da maneira pela qual tempo, espaço e presença podem interagir e ser imaginativamente articulados para criar diferentes tipos de significados em teatro. Diferentes convenções irão, portanto, enfatizar diferentes qualidades nas possibilidades teatrais de tempo, espaço e presença humana. Ex.: em termos de tempo, uma improvisação irá criar um relacionamento próximo à realidade, no sentido de que o tempo é real e o ator comporta-se e usa o espaço naturalisticamente. Na utilização de imagem congelada (*still-image*), o tempo já é suspenso, a fim de se questionar algum elemento da imagem, etc. Dentre as quatro variedades de ação dramática propostas diálogo apenas com as ações que constroem o contexto e as ações poéticas que compreendem as convenções que enfatizam ou criam o potencial simbólico do drama através do uso altamente seletivo da linguagem e do gesto.

As ações que constroem o contexto respondem à necessidade de um contexto definido claramente – o teatro implica em situações imaginárias nas quais um entendimento compartilhado de lugar, tempo, personagens e outras informações contextuais torna-se crucial para a qualidade do envolvimento na experiência. Como exemplo, temos a utilização de imagem congelada, trilhas sonoras, figurinos, jogos, materiais inacabados: diários, cartas, jornais, mensagens, mapas, etc. Essas convenções permitem ao grupo engajar-se no contexto dramático. E são ainda úteis quanto à necessidade de criar atmosfera através do uso do espaço, luz e som. As atividades que recorrem à música como estímulo, sugerem sensações, emoções e diferentes contextos. Para os alunos, a música é inspiradora, possibilita diferentes associações e auxilia na criação de uma atmosfera para a representação.

As ações poéticas respondem à necessidade de reconhecer e criar uma dimensão simbólica para o trabalho – o teatro promove meios para olhar além da estória imediata através de símbolos, ambigüidades e imagens as quais são capazes de cristalizar, projetar e manter a essência da experiência. Como exemplo, analogias, lendas, rituais, máscaras, montagens², etc. Com crianças e adolescentes, fragmentos de texto, imagens e objetos como estímulo, causam muito mais impacto do que um discurso. Através da experimentação gradual e crescente das relações complexas entre essas convenções teatrais e os conteúdos propostos e/ou pré-texto a ser utilizado, os alunos passam a dominar e utilizar com mais frequência essa dimensão simbólica no teatro. As convenções trazem, ainda, uma nova perspectiva para o trabalho, que pode cair na monotonia, aumentando o envolvimento emocional e abrindo um canal alternativo de comunicação.

Instaurar essas ações é de responsabilidade do professor de teatro que pesquisa, fundamenta e dialoga com diferentes autores e materiais, formando um leque de repertório para a prática teatral no espaço escolar. A introdução de variados estímulos e ambientações, facilitando o espaço ficcional, também direciona a construção do texto cênico. A *presença* desses elementos em cena, a força de uma imagem criada, o poder do silêncio que favorece a próxima ação, a música que instaura um espaço poético, a participação da platéia no fazer teatral, a forma como o espaço foi utilizado e transformado, todos esses componentes promovem a manifestação de diferentes atmosferas, redimensionando o universo escolar e possibilitando uma leitura das transformações desse ambiente.

² A montagem justapõe forma e conteúdo de maneira a distorcer ou desafiar uma visão estereotipada ou convencional. Ela provoca uma nova aparência do material e cria contrastes interessantes entre elementos do drama que não teriam sido colocados juntos naturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÖHME, Gernot. **Essays zur neuen Asthetik (Atmosfera – ensaios para uma nova estética)** Trad. Luiz Cláudio Cajaíba. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1995.
- BULHOES, Marcos. “**O mestre-encenador e o ator como dramaturgo**” in SALA PRETA – Revista do Departamento de Artes Cênicas da USP. N 2 – ISSN 1519-5279. São Paulo, ECA, 2002.
- BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
- CABRAL, B. et alii. **Ensino do Teatro – experiências interculturais**. Florianópolis, UFSC, 1999.
- DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- NEELANDS, J. **Structuring Drama Work**. Cambridge University Press, 2000.
- PAREYSON, Luigi. **Estética: Teoria da Formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOARES, Carmela Correa. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública**. Rio de Janeiro, 2003. f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1982.

**HOMENS NORDESTINOS EM CENA:
RELAÇÕES/TENSÕES DE MASCULINIDADES EM AS VELHAS, DE LOURDES
RAMALHO**

João Dantas Filho (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA)

RESUMO:

Trata-se da análise das personagens masculinas, no texto teatral *As Velhas*, de Lourdes Ramalho. Buscamos compreender os procedimentos estéticos que a dramaturga utiliza, no sentido de apresentar, mediante a formalização estética, visões em torno das masculinidades em nossa sociedade. Os estudos de gêneros possibilitaram a construção de argumentos de caráter teórico-crítico, formando as bases das perspectivas pertinentes à nossa proposta de interpretação e análise deste texto dramaturgico. No transcorrer do nosso estudo, tratamos da noção de masculinidade hegemônica versus masculinidade subalterna, travando-se um diálogo com a sua fortuna crítica, além de questões direcionadas à compreensão dos tipos regionais nordestinos, o que nos conduz a uma primeira análise das masculinidades em textos como *As Velhas*, *Os mal-amados*, *Romance do Conquistador* e *O trovador encantado*. As dinâmicas de gênero em *As Velhas* são examinadas de modo a desenvolver um traçado entre a construção textual e a ação, prosseguindo com a análise dessas relações/tensões, mediante as personagens e a organização da ação dramática. Assim, temos em Chicó e José, personagens da obra em foco, uma representação da “crise” entre um patriarcado que sucumbe e o processo de reação e tomada de posição das matriarcas, simbolicamente apontando para um lugar de conflito entre valores modernos (como os da defesa do direito coletivo) e as velhas estruturas, sejam aquelas do mundo senhorial sejam aquelas do poder das mães. Em *As Velhas*, portanto, ao representar artisticamente este embate, a dramaturga vê na solidariedade feminina (quando as duas mulheres partem para ajudar os filhos) a possibilidade de resgate dos valores coletivos na medida em que o “sacrifício” dos rapazes aponta para a derrocada das velhas estruturas sociais.

Palavras-chave: dramaturgia nordestina; autoria feminina; masculinidade

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 1960, uma vertente de caráter regionalista foi incorporada à literatura dramática da Paraíba, seguindo os caminhos que já vinham sendo trilhados em outros espaços do Brasil, enfatizando as diferentes condições sociais, políticas e culturais do nordestino. Por outro lado, a produção cultural envolvendo a presença da mulher – como autora – passa a despertar interesse na literatura brasileira, nordestina e, em particular, na paraibana.

Nosso objeto de estudo será o texto teatral *As Velhas*, escrito em 1975, pela dramaturga Maria de Lourdes Nunes Ramalho, que nos apresenta as personagens femininas Ludovina, Mariana e Branca, mulheres lutadoras e, por que não dizer, heróicas. São personagens que representam diferentes modos de lutar pela vida, num mundo que se

entrecruza com um universo marcadamente masculino, em que estão José, Chicó e Tomás, além de duas outras personagens, sempre chamadas à cena pelo diálogo: Tonho e Dr. Procópio. Estamos diante de um jogo, um traçado relacional entre gêneros, o que acaba por apontar para elementos que serão importantes e imprescindíveis para nossa análise.

Nossa proposta tem como foco a análise das personagens masculinas neste texto de Lourdes Ramalho, em que a autora nos coloca frente à personagens femininas, que se unem a homens aparentemente fortes, cujas ações, entretanto, se diluem, o que termina por expor suas fragilidades. Estão envolvidas questões relacionadas à maneira de se repensar sobre a possibilidade de se construir outros sentidos sobre o “ser homem”. Buscamos, também, compreender os procedimentos estéticos que a dramaturga Lourdes Ramalho utiliza, no sentido de nos apresentar tais visões em torno das masculinidades.

Inicialmente temos como título “Estudos de Gêneros e Masculinidades: possibilidade de construção de uma introdução teórico-crítica”. Ele se inicia com um estudo das perspectivas teóricas e críticas pertinentes à análise de gênero e das masculinidades, para, em seguida, tratarmos da masculinidade hegemônica *versus* a masculinidade subalterna. É a partir dessa dimensão que chegamos ao entendimento da construção relacional masculino-feminino, assim como da abordagem dos novos paradigmas em que se insere a masculinidade, enfocando aspectos concernentes ao patriarcado no Nordeste. No segundo título, “Lourdes Ramalho: o universo masculino pelas mãos de uma autora”, tratamos da obra da dramaturga, travando um diálogo com a sua fortuna crítica. Em seguida, ver-se questões direcionadas à compreensão dos tipos regionais nordestinos, que nos levam a uma primeira análise das masculinidades em textos como *As Velhas*, *Os mal-amados*, *Romance do Conquistador* e *O trovador encantado*. Finalizamos este trabalho com a nossa terceira parte, “As Velhas: dinâmicas de gênero ao traçar da página” em que desenvolvemos um traçado envolvendo a construção textual e a ação dramática, prosseguindo com a análise das relações/tensões de gêneros em *As Velhas*, mediante a tessitura da ação dramática.

2. ESTUDOS DE GÊNERO E MASCULINIDADES: POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA INTRODUÇÃO TEÓRICO-CRÍTICA

2.1. GÊNERO E OS ESTUDOS SOBRE MASCULINIDADES

No século XIX, o termo *gênero* já constava no *Dictionnaire de la langue française*, com a seguinte acepção: “não se sabe de que gênero ele é, se ele é macho ou fêmea, diz-se de um homem muito dissimulado, do qual não se conhece os sentimentos.” Em seguida, este

termo encontrou seu caminho nos dicionários e na *Encyclopedia of Social Sciences*, quando começa a ser utilizado pelas feministas num sentido mais literal, se referindo à organização social da relação entre os sexos. (Cf. SCOTT, 1990, p. 5). No discurso feminista anglo-americano, a palavra *gênero* vem sendo usada para denominar o significado social, cultural e psicológico aplicado sobre a identidade sexual biológica do indivíduo.

A partir de meados da década de 1970, o conceito de *gênero* foi difundindo-se de maneira ágil. Em 1975, Natalie Davis defendia a idéia de ampliar um olhar para além dos diferentes papéis sexuais, em que os interesses fossem também voltados para a história de homens e mulheres. Dessa maneira, notamos que, na década de 1970, os estudos sobre *gênero* ultrapassavam sua esfera embrionária rumo a outra trajetória, sendo tomado pelas feministas americanas como caráter fundamentalmente social das distinções sobre sexualidade.

Trata-se de um assunto que também envolve os estudos da história, biologia, sociologia, cultura e que revela informações importantes, não só em relação às experiências masculinas e femininas do passado, como também no que se refere às relações entre a historicidade e os fatos da atualidade, indicando uma construção social e cultural em torno de homens e mulheres, conforme nos aponta Joan Scott:

O termo gênero faz parte de uma tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para insistir sobre a inadequação das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens. (SCOTT, 1990. p. 13).

Nesse campo de estudos, as discussões sobre masculinidades ainda são recentes. Trata-se de uma proposta voltada para investigar o “ser homem” e seus significados sócio-culturais. Donald Sabo define o termo masculinidade como sendo “uma construção cultural baseada na história e nas políticas das relações de gênero e não na biologia, na química do cérebro ou na genética.” (SABO, 2002, p. 40). Trata-se de um modelo herdado da cultura patriarcal, que garante a dominação masculina e a submissão das mulheres. Segundo enfatiza Robert Connell (1995), esse modelo, chamado de masculinidade hegemônica, não tem caráter fixo, pois muda de acordo com o tempo e o lugar, sendo hegemônica porque ocupa uma posição de domínio em um dado padrão de relações de gênero, no entanto, é, sempre, uma posição contestável.

Assim, temos que considerar que, em muitas sociedades, a condição social de cada indivíduo é um reflexo dos costumes, crenças e determinações impostas, muitas vezes, pelas religiões, por influências políticas e culturais, que terminam por fortalecer o poder econômico de grupos privilegiados. (Cf. PAULSON, 2002. p. 23).

Existem problemas na teoria do determinismo biológico de papéis sexuais, uma vez que a variedade de gênero difere de acordo com cada grupo nas mais diversas culturas. Em muitas comunidades, a vida social é organizada a partir de critérios de *gênero* e não é explicada pela determinação biológica, mas essa experiência também não seria exclusiva de uma construção cultural. Na maioria das vezes, o “ser homem” e “ser mulher” está rodeado de uma imposição da cultura.

Elisabeth Badinter (1993) em seu livro *XY: sobre a identidade masculina*, descreve a questão da “construção” da identidade masculina, em especial a sexual, afirmando que esta se trata de uma preocupação relativamente nova. Portanto, é necessário se discutir *gênero*, não se resumindo à questão de aprender e dominar teorias, mas na perspectiva crítica de *gênero* que pode nos conduzir a interrogar, discutir e refletir nossas ideologias.

Por outro lado, a crítica endereçada aos estudos das masculinidades aponta mudanças neste sentido. Sócrates Nolasco nos direciona para uma reflexão em torno dessas mudanças:

Os homens têm dificuldades para compreender e lidar com situações em que se sintam desiludidos, apesar de terem sido socializados na ilusão de que nasceram para serem superiores uns aos outros. A este respeito, um dos aspectos da mudança se caracteriza exatamente pelo fato de os homens poderem renunciar a apoiar suas vidas sobre ilusões e situá-las sobre riscos e responsabilidades de seus projetos, que podem lhes trazer ganhos ou perdas. [...]. (NOLASCO, 1993, p. 30).

Muitas mudanças, em relação ao mundo masculino, têm início em meados dos anos 1970, quando houve uma série de transformações e de movimentos sociais na sociedade americana. A geração contra-cultura e o movimento *hippie* geraram contestações das normas e valores sociais, como consequência, surgiram movimentos sociais protagonizados por minorias sociais (étnicas e de orientação sexual) que lutavam por direitos civis semelhantes aos dos demais cidadãos. É a partir destes movimentos que surge o movimento feminista e, mais tarde, o masculino. Assim, e tal como as feministas, os "masculinistas" desenvolveram uma nova área do saber, cujo objeto consiste no estudo do homem.

Sócrates Nolasco, ainda afirma estar ocorrendo uma reavaliação na identidade masculina, que faz com que os homens repensem a compreensão que têm de si mesmos e das suas próprias vidas, a partir dos modelos de masculinidade que lhes foram vinculados pelo pai ou avô. Nesta medida, “tais valores servem de referência para a delimitação dos contornos de um homem, que tem no machismo o parâmetro para situar-se diante do mundo. [...]” (NOLASCO, 1993. p. 38).

Uma das mais importantes revoluções do século XX está voltada para as reflexões e debates em torno da constituição das especialidades do movimento feminista. Para Márcia Arán (2003), esta revolução causou uma ruptura na condição milenar de dominação das mulheres, possibilitando mudanças em suas vidas, nas escolhas profissionais, nos desejos e relações amorosas. Nesse contexto, consideramos três tópicos: *A crise da família nuclear*, *A entrada da mulher no mercado de trabalho* e *A separação entre sexualidade e reprodução*, que, certamente, marcam a descentralização dos homens em relação ao mundo feminino. (Cf. ARAN, 2003. p. 401-405).

Nos estudos referentes aos homens submetidos às relações de força e às lutas entre os próprios homens, muitos fatores carecem ser investigados, tanto nas relações sociais, como nas relações sociais entre os sexos. Welzer-Lang afirma que, para compreender as reações masculinas ao novo enriquecimento dos privilégios concedidos aos homens, precisamos desconstruir o masculino. (Cf. WELZER-LANG, 2004, p. 117). Se a necessidade de uma desconstrução do masculino contribui com um melhor entendimento daquilo que se refere às masculinidades, essa desconstrução não deve se desvincular das relações entre homens e mulheres.

Na sociedade brasileira, que sofre com o desemprego e outros problemas sociais, encontramos aqueles homens que cuidam da casa, dos filhos, enquanto a mulher trabalha para garantir o sustento. Esta relação exemplifica uma inversão de papéis em comparação ao padrão social, ao mesmo tempo, desconstruindo a tradicional crença da fragilidade da mulher. Ainda, no âmbito das desconstruções, Sócrates Nolasco nos fala da modificação em torno das expectativas do desempenho sexual masculino, como também da valorização da conquista, da sexualidade como forma criativa e prazerosa de viver, para além da necessidade de dominação e controle sobre o outro, tanto no trabalho quanto no plano sexual; bem como do amor.

Nolasco reconhece que um pequeno número de homens brasileiros começa a repensar a maneira de construir seus laços de afetividades fora do estereótipo social, rompendo com costumes padronizados, na medida em que “estes indivíduos buscam encontrar caminhos próprios para suas vidas, ampliando-os para além da redução a que ficaram submetidas pelo patriarcado que separa a vida de um homem da vida de macho”. (NOLASCO, 1993, p. 18).

Convém notar que estas mudanças fazem parte de um processo iniciado no final do século XIX e chamado, por Gilberto Freyre, em meados do século XX, de “feminização da sociedade”. Durval Muniz de Albuquerque Júnior aponta para o livro *Ordem e Progresso* (1959), em que Freyre destaca o perigo de quebra das hierarquias sociais em decorrência do

nivelamento dos mais diversos grupos societários. (Cf. ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 139).

Freyre acaba por nos remeter à imagem da família e, principalmente, à perda do poder centrado na figura do pai, que, até então, exercia uma autoridade, como um representante da ordem e da hierarquia. A discussão de Freyre se destaca por anunciar que o universo dos patriarcas estava em crise, muito embora um período de transição estivesse instalado, entre o que ele chama de sociedade patriarcal e aquela localizada entre a segunda metade do século XIX e meados do século XX, marcadamente individualista, industrial e burguesa.

Voltamos a Sócrates Nolasco (1995) e seu artigo “A desconstrução do Masculino: uma contribuição crítica para análise de gênero”, no qual observamos um panorama de reflexões a respeito do masculino e seu universo cheio de controvérsias e complexidade: “A noção de masculino definido como ação e centro de um sistema de relações (patriarcado) está hoje à mercê de processos de transformações sociais cujos critérios são tecnológicos e não somente humanistas-liberais.” (Ibidem, p. 27).

Nolasco, assim, questiona o padrão de comportamento masculino adotado na sociedade e o preço que os “homens” pagam para manter esse modelo, principalmente diante das mudanças da sociedade moderna, o que nos impulsiona a repensar quanto ao surgimento de um “novo homem”. Para ele o surgimento de um “novo homem” brasileiro se dá no final da década de 1960, sendo a Tropicália seu suporte, visto que algumas dessas características podem ser encontradas nas músicas de Gilberto Gil e Caetano Veloso¹.

Estes pressupostos teórico-críticos formam um primeiro lastro sobre o qual poderemos edificar uma análise-interpretação de uma das mais importantes obras da dramaturga Maria de Lourdes Nunes Ramalho, ou simplesmente, Lourdes Ramalho, como é mais conhecida e sua peça *As velhas*, de 1975. Procuraremos percorrer caminhos que nos levem a entender como se formaliza, esteticamente, nesta obra, a crise do patriarcalismo, conforme definida por Albuquerque Júnior (2003), a partir da representação de modelos familiares em que o poder não mais está na mão do marido-pai, mas, sim, nas mãos das matriarcas, salientando os percursos da constituição desse poder mediante as relações entre gêneros, expressa, principalmente, nos liames das relações travadas entre homens-mulheres (enquanto casais) e mães-filhos. Tais relações acabam por gerar novos perfis de masculinidade, espremidos entre o antigo sistema e a modernidade dos perfis urbanos, não mais submetidos ao poder senhorial, mas a outros, como as relações de trabalho assalariado.

¹ Entre elas “Pai e mãe”; “Esotérico”; “Fé-menino”; “Super-Homem” (a canção); “Logunedé” e “Corações a mil”. (Ibidem, p. 184-185). Atente-se para o fato de que, agora, se representa um homem urbano.

3. O UNIVERSO MASCULINO PELAS MÃOS DE UMA AUTORA

Após a Segunda Guerra Mundial, travou-se um debate em torno do cânone literário a partir de valores transcendentais das obras e dos questionamentos direcionados aos conceitos de “obra esteticamente aceitável”. Nesse processo, o feminismo ocupou papel importante, no sentido de discutir a razão da presença inexpressiva de obras escritas por mulheres na constituição do cânone. Este cânone marca a presença, em sua maioria, de autores homens e a ausência de obras importantes de autoria feminina, nos levando aos critérios androcêntricos, inseridos e preservados na tentativa de manter o domínio masculino nos espaços literários e culturais. (Cf. OLIVEIRA, 2002).

No Brasil, ao longo da sua história, a exclusão da mulher do cânone artístico retrata o poderio da cultura patriarcal, marcada pelo absolutismo masculino e pela submissão da mulher. Na literatura dramática do século XIX, por exemplo, autores consagrados como Gonçalves de Magalhães, Machado de Assis, José de Alencar, Martins Pena, França Júnior, Arthur Azevedo, entre outros, continuam como verdadeiros ícones desse cânone. Por outro lado, poucas foram às mulheres que alcançaram destaque nessa época, em que eram vistas como seres inferiores, donas de uma produção artística secundária, perante os valores políticos, sociais e econômicos que privilegiavam, àquela época, o que reforçava o distanciamento da mulher, tanto na esfera social, como nas decisões políticas do país.

A partir da segunda metade do século XIX, mulheres como Josefina Álvares de Azevedo, Maria Angélica Ribeiro, Júlia Lopes de Almeida, entre outras, abriram espaço para a autoria feminina na dramaturgia nacional contribuindo para o desenvolvimento da nossa produção cultural. Nos anos 1960, dentro da chamada nova dramaturgia surgem autoras como Leilah Assunção, Consuelo de Castro e Isabel Câmara. Na Paraíba, na década seguinte, surge a dramaturga Lourdes Ramalho, hoje já reconhecida nacionalmente com seus quase cem textos teatrais.

Lourdes Ramalho nasceu no dia 23 de agosto de 1923, entre a Paraíba e o Rio Grande do Norte, em uma localidade sertaneja chamada de Jardim do Seridó, próxima a Caicó/Rio Grande do Norte, numa família de intelectuais e artistas ligados a expressões e práticas culturais populares. Professora, poeta e dramaturga, seus textos vão da prosa ao verso, da farsa à tragédia, passando pelo drama e a comédia, incluindo um vasto repertório infanto-juvenil. De *Fogo-fátuo* (1974) a *Guiomar, a filha da mãe...* (2003) – texto que atualiza o desabafo contundente de *Guiomar, sem rir sem chorar* (1982) –, passando pelo antológico *As velhas* (1975) e dezenas de outros, como *O trovador encantado* (1999), *Charivari* (1997),

Romance do conquistador (1990), *Frei Molambo, ora pro nobis* (1987), *A feira* (1976), *Os mal-amados* (1977), entre outros.

Sua obra ganha destaque a partir da década de 1970, apontando, no que diz respeito às personagens masculinas em suas relações/tensões com as femininas, para uma compreensão e conseqüente representação artística da “nova” realidade das questões de gênero, inclusive com especial destaque para a denúncia da crise do tradicional sistema patriarcal.

3.1. A OBRA DE LOURDES RAMALHO E A CRÍTICA ESPECIALIZADA

Desde a década de 1960, uma vertente de caráter regionalista foi incorporada à literatura dramática da Paraíba, seguindo os caminhos que já vinham sendo trilhados em outros espaços do Brasil, enfatizando as diferentes condições sociais, políticas e culturais do nordestino. Por outro lado, a produção cultural envolvendo a presença da mulher – como autora – passa a despertar interesse na literatura brasileira, nordestina e, em particular, na paraibana.

Nosso estudo está voltado para o texto teatral *As Velhas*, escrito em 1975, pela dramaturga Maria de Lourdes Nunes Ramalho, que nos apresenta as personagens femininas Ludovina, Mariana e Branca, mulheres lutadoras e, por que não dizer, heróicas. São personagens que representam diferentes modos de lutar pela vida, num mundo que se entrecruza com um universo marcadamente masculino, em que estão José, Chicó e Tomás, além de duas outras personagens, sempre chamadas à cena pelo diálogo: Tonho e Dr. Procópio. Estamos diante de um jogo, um traçado relacional entre gêneros, o que acaba por apontar para elementos que serão importantes e imprescindíveis para nossa análise.

A dramaturgia de Lourdes Ramalho vem sendo reconhecida pela crítica teatral desde a década de 1970. Seus textos, ao longo dos anos, são aclamados por estudiosos, por artistas de teatro, pelo público e pela crítica, o que assevera o potencial criativo dessa autora. A obra ramalhiana é elaborada com fortes traços universais que nos conduzem à dramaturgia grega antiga, mergulham na Ibéria medieval, nos levam à tradição da Europa Renascentista, daí brotando um Novo Mundo, um novo universo, um retrato que revela o povo nordestino, seus problemas, suas aflições, sua condição social, seu choro, seu riso.

Na construção da maioria dos seus textos, Lourdes Ramalho desenvolve uma estrutura dramática em que representa os homens e as mulheres do Nordeste, indivíduos que,

mesmo habitando uma região árida, seguem em frente, buscando melhores condições de vida, enfrentado o poder político e a desigualdade social.

Neste sentido, sua fortuna crítica enfoca, principalmente, questões relacionadas à condição de “ser nordestino”, às personagens, às circunstâncias enfrentadas por homens e mulheres nas suas lutas e desventuras, nas relações sociais, amorosas e, por que não dizer, humanas. Vale ressaltar que, nesta fortuna crítica, geralmente, as personagens femininas são as mais discutidas, talvez pelo fato de serem elas, na maioria dos textos, as protagonistas da ação.

As heranças culturais ibéricas, presentes no povo nordestino (como as crenças e os costumes), estão inseridas na sua obra, se entrelaçando com outros fatores de ordem política e social que dão forma ao contexto da trama, como já afirmou a pesquisadora Sabine Möller-Zeidler:

[...]. As peças procuram as raízes tradicionais e mostram a mistura da cultura própria com a cultura européia, mantendo como cena preferida o sertão onde o misticismo, as crenças populares e as vivências remetem diretamente a Ibéria medieval. (MÖLLER-ZEIDLER, 1993, p. 202).

O pesquisador Diógenes Maciel (2005), se referindo a Lourdes Ramalho, no artigo “Considerações sobre a dramaturgia nacional-popular: do projeto a uma tentativa de análise”², indica a universalidade da obra ramalhiana na representação de tipos marcantes do Nordeste e, ao mesmo tempo, evidencia a importância da autora que não se prende a clichês regionais, nem mesmo aos apelos folclóricos. A forma da criação artística adotada pela autora torna sua fatura singular, tudo isso para dizer que, mesmo em tempos de globalização, é possível ser original, recriar, inovar e não se deixar levar pelo modismo dominado pela cópia.

No texto teatral *As Velhas*, as personagens femininas são marcadas pelo destino e, ao mesmo tempo, pela bravura, pela ironia, pelo sentimento de vingança, como também pelas angústias e pelo sacrifício.³ Assim, como afirma MACIEL (2005a), o enredo dessa peça traz à cena o conflito familiar, núcleo temático de importantes tragédias da tradição grega. É a partir desta afirmativa que podemos traçar a relação de Lourdes Ramalho com as tragédias gregas quando ela se vale da ordem social para discutir ou denunciar este mesmo sistema social. Ela não reproduz e sim questiona, pois, assim como nas tragédias gregas, não tematiza o mito,

² Esse artigo é uma versão aprimorada de um outro texto, a saber, MACIEL, 2004b.

³ Estas características são encontradas na dramaturgia ocidental desde a Grécia Antiga na dramaturgia de Sófocles, por exemplo, personagens dos clássicos como, *Antígona*, que enfrenta a luta da autoridade contra os sentimentos, e *Electra*, em que a ironia habita e vai se entrelaçando com o decorrer dos fatos.

mas utiliza-se desse mito para delatar e contestar a sociedade e a realidade sua contemporânea. Vejamos:

Há algo mais propriamente nosso, mais brasileiro, do que o drama das famílias tangidas pelas secas, exploradas em seus poucos recursos pelas frentes oficiais de trabalho controladas pelos poderes locais? Contudo, desde quando a temática do êxodo é exclusivamente nordestina? Mais ainda: desde quando vinganças familiares, amores impossíveis, finais trágicos são apenas privilégio de obras ‘regionais’? Eles não dizem de nossos dramas enquanto seres viventes? N’*As Velhas*, discute-se tudo isso: a seca, o poder político, a posição das matriarcas na organização familiar e social, vinganças e êxodo rural, temas que antes de serem ‘regionais’ são ‘universais’. (MACIEL, 2005a, p. 116-117).

Diante dessa discussão, somos conduzidos a revelar outros fatores, analisados por pesquisadores, envolvendo a relação de Lourdes Ramalho com outras tendências dramáticas ocidentais envolvendo temas de natureza universal. Há quem compare seu universo com a obra do dramaturgo espanhol Garcia Lorca, e suas personagens, em *A Casa de Bernarda Alba*, *Yerma* e *Bodas de Sangue*. Vejamos o que expressa Valéria Andrade em seu artigo *A força nas águas: matizes de hispanidade na dramaturgia de Lourdes Ramalho*, em que, “podemos, portanto, considerar que os “dramas das mulheres de vilarejos da Espanha” representados por Garcia Lorca, guardam um parentesco com os vividos por mulheres brasileiras do sertão nordestino.” (ANDRADE, 2005b, p. 322-323).

A diferença entre essas mulheres de Lorca e as de Lourdes Ramalho está no impulso dado pelas personagens femininas em direção à resolução dos impasses, ou melhor, à procura de saídas. Uma dessas saídas está representada de forma magnífica no desfecho de *As Velhas*: a solidariedade como única alternativa para se buscar superar a rivalidade tão alimentada entre mulheres vivendo em sociedades marcadas historicamente pela ordem patriarcal como a brasileira, em particular a do Nordeste do país.

Na década de 1990, a criação de Lourdes Ramalho tomou um novo rumo. A emergência de outras raízes deram margens ao processo criativo da dramaturgia que, também, apontou para a herança européia renascentista, quando, por exemplo, deu asas e voz ao mito do Don Juan, através da peça *Romance do Conquistador* (1991). A pesquisadora Sabine Möller-Zeidler discute sobre Lourdes Ramalho e a ligação cultural que une o Nordeste brasileiro e Ibéria:

A ponte cultural entre o Nordeste e a Ibéria ganha ainda mais destaque na penúltima peça de Lourdes Ramalho, de 1991: *O Romance do Conquistador*. Diferente d’*As Velhas*. *O Romance* trata a essência humana com toda força típica à poesia popular, [...], recriado com a cor e a musicalidade das caatingas do Nordeste. (MÖLLER-ZEIDLER, 1993, p. 202).

Na peça *Romance do Conquistador*, escrita “em cordel”, o herói conquistador europeu, Don Juan, ganha uma roupagem popular quando é recriado por nossa dramaturga, que o transforma em um vendedor ambulante de folhetos das feiras das cidades do interior.

Em relação ao texto teatral *As Velhas*, podemos acrescentar que, se velhas são as estruturas mantenedoras da miséria e da pobreza, faz-se necessária a emergência de artistas capazes de, na forma literária, condensar sentidos e, pelo seu trabalho, atuar na transformação e na mudança: esse é um lugar ocupado por Lourdes Ramalho.

3.2. NORDESTINOS EM CENA

O universo dramático de Lourdes Ramalho é constituído de tipos nordestinos que são representados, nos seus textos, de forma bastante diversificada. Tudo isso, nos leva a considerar sua obra como sendo de grande importância para a Paraíba no que se refere à sua produção cultural; para o Nordeste pela variedade do potencial dramático e artístico dessa região; para o Brasil pela grandiosidade literária dessa autora. Estamos diante de uma dramaturga nordestina, preocupada com os resgates históricos que denunciam, na sua produção textual, os problemas do seu povo frente às desvantagens diante dos setores econômicos, políticos e sócio-culturais. Vejamos a afirmação da nossa autora em relação à diversidade e riqueza cultural nordestina:

O Nordeste brasileiro, região que abrange nove estados, é um celeiro que guarda em si os mais variados remanescentes ibéricos. Violeiros, repentistas, cegos-rabequeiros, rezadeiras, benzedoras, ciganos, cartomantes – cenário que deu asas ao surgimento de Literatura de Cordel – a princípio declamada e cantada pelos vates, em ajuntamentos de festas e feiras, como primeira organização da sociedade rural, depois, posta à venda, a cavalo, em cordéis, trazendo a memória de romances e mitos, oriundos de terras longínquas. (RAMALHO, 2005b, p. 49).

Entendendo-se que as personagens femininas transitam e se relacionam com as masculinas, o que podemos pensar, pois, sobre a emergência de diferentes perfis masculinos, construídos em torno de imagens típicas do homem nordestino, presente em suas peças teatrais, a saber, *As Velhas*, *Os mal-amados*, *Romance do Conquistador* e *O trovador encantado*? Entre essas personagens estão os que lutam contra as injustiças sociais, enfrentando o poder político como em *As Velhas*; os opressores e os oprimidos em *Os mal-amados*; os que carregam uma conduta erótico/mítica, heróica/anti-heróica relacionados a tipos europeus, como em *Romance do conquistador* e *O trovador encantado*.

No que se refere aos dois primeiros textos, *As Velhas* e *Os mal-amados*, nosso olhar estará voltado para o homem nordestino, o sertanejo. Em *Romance do conquistador*, vamos nos deparar com um personagem mítico que passa a utilizar suas espertezas, nas feiras-livres das pequenas cidades nordestinas, causando desejo no coração das mulheres e até do prefeito de uma das cidades por onde passa. N’*O trovador encantado* encontramos os tipos masculinos e suas relações com o Nordeste, universo que se configura através da personagem do Trovador.

A poesia e a dramaturgia nordestinas, de caráter popular, são, ainda hoje, a memória do que embarcou para povoar o Brasil, trazida pelo espírito hispano-árabe-judaico, infiltrado nas artes jogralescas do Medieval e do Renascimento. Foi nos ermos sertões do nordeste, que os imigrantes medievais vieram enconder-se e implantar o seu espírito messiânico e telúrico, sua paixão e sentimento, espontaneidade, graça e exaltação – o que, na Arte, vale mais que a erudição. [...]. As raízes do popular são buscadas na visão coletiva do mundo, no que há de mais profundo no homem do povo, na sua vivência, contradições, ganhos e perdas, semelhanças e contrastes, na exaltação e humildade – na vida e na morte diárias. (RAMALHO, 2005b, p. 49).

Durval Muniz de Albuquerque Júnior nos apresenta tipos regionais que nos remetem a uma reflexão em torno de certos caracteres atribuídos a esses homens, moradores dessa região. São eles, o sertanejo, o brejeiro e o praieiro. Porém, o autor ainda nos indica outros tipos que, para ele, são muito mais sociológicos, em torno de determinadas atividades:

[...] o vaqueiro, morador do sertão, responsável pelas atividades pastoris; o senhor de engenho ou o coronel, grandes proprietários de terras, exercendo o poder político e o mando em vastas áreas rurais, dedicando-se à produção de algodão; o caboclo, nome genérico dado a todo descendente das atividades que exercesse; o matuto, o nome genérico dado a todo e qualquer homem do campo em relação de contraste com o homem cidadão; o cangaceiro ou o jagunço, tipos populares de homens dedicados à atividades consideradas criminosas, o matador independente ou o matador profissional a soldo dos coronéis; o beato, tipo de líder carismático e religioso popular e o retirante, o homem pobre que migra à procura de socorro durante as secas. (Ibidem, p. 205).

Vale lembrar o que afirma Albuquerque Júnior ao descrever as características do nordestino: “Desses tipos, aquele que vai ser tomado como o protótipo para a construção do nordestino, será o sertanejo, [...]” (Ibidem, p. 205). Para este autor, o sertanejo é quase sempre oposto ao brejeiro, ao praieiro, e ao cidadão, tipos esses considerados pelo autor como decadentes, inadequados para representar a virilidade do homem que a região precisava.

O tipo sertanejo, assim, está presente em todas as personagens de *As Velhas*, mas isso não significa que as características de outros tipos também não estejam inseridas nessas personagens. Ainda em *As Velhas*, o tipo retirante, por exemplo, é um dos fios condutores da trama, já que esse tipo aparece tanto no presente como no passado. No conceito tradicional, o

termo ‘retirante’ está vinculado ao sertanejo que, sozinho ou em grupo, emigra fugindo da seca.

A tendência para o nomadismo, segundo Albuquerque Júnior, é relacionada à figura do nordestino. Certamente seu espírito de luta o transforma num povo capaz de enfrentar longas distâncias, muitas vezes, por questões de sobrevivência ou crença, em razão das dificuldades causadas pelas próprias condições climáticas da região.

4. AS VELHAS: DINÂMICAS DE GÊNERO AO TRAÇAR DA PÁGINA

4.1. UM TRAÇADO DRAMATÚRGICO

A temática abordada por Lourdes Ramalho em *As Velhas* nos mostra que velhas também são as condições de vida do povo nordestino – notadamente, aquele do sertão, empobrecido pelas condições difíceis da região, humilde e massacrado; velhas também são as promessas dos políticos; velhas são as mazelas que atravessam a vida de homens e mulheres; são velhas as sentenças de morte, as emboscadas, a luta por justiça social. Os encontros e desencontros, em *As Velhas*, registram a fragilidade do ser humano, vencido pelo poder dos mais fortes e alimentado pela esperança.

As personagens masculinas terão lugar de destaque na nossa discussão. Talvez possamos erguê-las de um patamar secundário e trazê-las para mais perto e, assim, juntos, passamos a discutir, não só sua condição de “macho viril”, mas também detectar suas angústias, sonhos, temores, enfim, sentimentos que se fazem presente em qualquer ser humano. É necessário, antes, expor algumas informações relacionadas ao texto teatral e à sua construção, entre elas o pensamento aristotélico.

Para Aristóteles, a arte é imitação da natureza e o drama é a imitação de ações. O filósofo grego nos oferece informações através de uma espécie de manual, cuja intenção, provavelmente, não é crítica e sim teórico-descritiva. Ele nos leva a entender a estrutura dos textos clássicos da Antiguidade, como também outros elementos que constituem a dramaturgia trágica, destacando a ação como sendo a alma da tragédia. A tragédia, por sua vez, é uma ação de caráter elevado, completa, (começo, meio e fim), de certa intenção.

Gostaríamos de acrescentar que não queremos aqui comparar a estrutura textual de *As Velhas* e a estrutura dramática dos grandes tragediógrafos gregos, abordada por Aristóteles em sua *Poética*. Nossa intenção é evidenciar referências contidas na estrutura da tragédia, que nos leva à ação trágica, fator crucial em *As Velhas*.

A presença do trágico em *As Velhas* nos direciona para a certeza de estarmos diante de uma tragédia nordestina. Neste contexto, as condições sociais de homens e mulheres do Nordeste são conduzidas pelo espírito de luta e sobrevivência. Por outro lado, ao depararmos com a presença do sentimento de maldição e de vingança, somos levados a perceber que estamos diante de um universo ainda mais amplo e que, certamente, acaba por nos conduzir às tragédias gregas. Passemos, portanto, a algumas questões sobre o trágico conforme nos ensina Raymond Williams:

A tragédia foi, de maneira inevitável, moldada por essa divisão: Há a tragédia social: homens arruinados pelo poder e pela fome; uma civilização destruída ou destruindo-se a si mesma. Há então, igualmente, a tragédia pessoal: homens e mulheres que sofrem e que são destruídos nos seus relacionamentos mais íntimos; o indivíduo conhecendo o seu destino, num universo marcado pela insensibilidade, no qual a morte e um isolamento espiritual extremo são formas alternativas do mesmo sofrimento e heroísmo. (WILLIAMS, 2002. p. 161).

Para Williams, os indivíduos envolvidos tanto na tragédia social como na tragédia pessoal, são representantes do sofrimento e do heroísmo. É esse o contexto do universo dramático de *As Velhas*, no qual nos deparamos com o sofrimento e com o heroísmo de duas mães, Mariana e Ludovina. São criaturas fortes, marcadas pelos desenlaces sociais e pessoais, enfrentando as mazelas do mundo pela força da coragem. O destino inverteu as trajetórias dessas duas mulheres, pois, enquanto a primeira, no passado, gozava do convívio familiar com o marido Tonho e os filhos; a segunda, na condição nômade de cigana, conquista o marido de Mariana, vai embora com ele e passa a morar em um lugar fixo.

4.2. RELAÇÕES/TENSÕES: UMA CONEXÃO DOS CENÁRIOS E PERSONAGENS DA “CRISE”

Para que possamos traçar um entendimento a respeito daquilo que as mulheres, em *As Velhas*, declaram sobre os homens, conforme suas relações com eles, é necessário compreender como se dão estas conexões. Os homens que habitam o mundo dessas mulheres são, muitas vezes, interpretados por elas de uma maneira nem um pouco positiva. Porém, a relação que estas mulheres demonstram ter para com os homens, denuncia uma espécie de dependência marcada por tensões. Vejamos nossa argumentação em pauta:

- Mariana se relacionou com Tonho, seu ex-marido, atualmente vive em companhia de Chicó, seu filho;

- Ludovina se relaciona com Tonho, seu atual marido, e com José, seu filho;
- Branca se relaciona indiretamente com Tonho, o pai; com Chicó, seu irmão, e com José, seu namorado.

Podemos assegurar que, em *As Velhas*, existem posições antagônicas envolvendo o masculino e o feminino. Nesta peça, as mulheres são as representantes das famílias, ou seja, aquilo que dantes seria destinado ao feitiço dos homens. Neste contexto, estamos diante de um universo em que os papéis sociais se invertem, os homens estão em situações fragilizadas e as mulheres passam a assumir uma posição de responsabilidade dupla (por assumir o papel de pai e mãe), e assim “tocam o rebanho”. Tudo isso, causa uma oposição ao sistema de relação entre gêneros, uma verdadeira revolução na condição do “ser homem” e do “ser mulher”.

De outro lado, a dramaturga Lourdes Ramalho traz à tona a imagem de mulheres vitimadas pelo destino e marcadas pelos homens, o que acaba por levá-las a construir um perfil de mulher-heroína. Diante desse argumento, podemos refletir em torno da “crise” do patriarcado, um processo de transformação social iniciado na segunda metade do século XIX, chegando ao seu auge a partir do início do século XX.

De acordo com Albuquerque Júnior, a sociedade patriarcal encontrava-se esmorecida, em crise, abalada, em avançado estado de transformação causada por uma série de fatores que, a princípio, atingiu apenas os meios urbanos. Todavia, gradativamente, foi se proliferando pela vida rural, inclusive alcançando os filhos dos senhores de engenho. Estes jovens passaram a acompanhar os avanços e as transformações das sociedades urbanas, até então consideradas distantes daquele universo camponês.

A partir dos argumentos de Albuquerque Júnior, chegamos à conclusão que a idéia da superioridade masculina finalmente conquista seu declínio, uma vez que os homens passaram a perder os traços definidores da masculinidade, chamada por Gilberto Freyre de patriarcal: estava em jogo a perda do poder e do exercício da autoridade. Em decorrência disso, entram em ação as mulheres e sua capacidade igualitária. Em virtude dessas mudanças, instala-se um processo de ascensão do matriarcado, esse processo transformador opositor do patriarcado, uma conjuntura que de maneira não muito rápida, caminhou e acabou avançando rumo à modernidade.

Em *As Velhas*, as personagens José e Chicó, são homens atingidos pela “crise” do patriarcado, o retrato de um masculino aparentemente sem vivacidade, em relação ao dinamismo das mulheres. Notamos que as condições familiares destes homens os tornam dependentes daquilo que lhes é determinado no seu dia-a-dia, de acordo com o que está

decidido pelo feminino. José demonstra medo e temor em relação à sua mãe, Ludovina, enquanto Chicó também aparenta um mesmo comportamento frente à mãe, Mariana. Por isso, acreditamos ser eles verdadeiros representantes desse colapso do patriarcado, um retrato de uma decadência iniciada há mais de um século, mas que, certamente, veio não só para revolucionar os moldes e costumes de uma sociedade machista, mas também para humanizar um processo de construção social milenar, em que a figura do homem, sempre, ditou e determinou os segmentos sociais.

Em *As Velhas* o poder de decisão das mulheres é encontrado nas determinações de Mariana e Ludovina. A primeira faz um percurso nômade com a família que, mesmo na contramão, não se entrega. Do outro lado está Ludovina, que se apresenta de maneira forte e dura, uma mulher, também, chefe de família, tangida pelas contrariedades da vida, mas dona e defensora daquilo que lhe pertence.

Tanto Mariana, como Ludovina, representam verdadeiras opositoras de várias práticas hegemônicas em crise, que caíram numa espécie de decadência dentro dos moldes sociais construídos e adotados pelo sistema patriarcal. Essa “crise” do sistema patriarcal é geradora de conflitos que ainda hoje não estão resolvidos no universo de muitos homens, mas que continua conquistando espaços em vários setores da sociedade, inclusive nas pesquisas acadêmicas, em que são adotados questionamentos que envolvem tais discussões, incluindo as áreas das ciências humanas e sociais. Por isso, as personagens femininas de *As Velhas* representam no seu universo algo bem maior: uma verdadeira oposição ao sistema patriarcal.

Neste contexto, vale ressaltar que, apesar da inimizade existente entre Mariana e Ludovina, a desventura enfrentada por essas duas mulheres vem marcar o início de uma reflexão, que podemos fazer, a respeito da condição humana e suas mais diversas transformações, o que implica na possibilidade de mudar, se transformar e se adaptar. Na realidade, a vida e a morte acontecem num verdadeiro bailado, é um vai-vem de alegrias e tristezas, são idas e vindas de vitórias e derrotas, de erros e acertos, de ganhos e perdas. Em *As velhas*, as mães são destinadas a vencer o ódio, passando a considerar o valor e a importância da solidariedade entre ambas.

Chicó e José, como uma representação justamente da “crise” entre um patriarcado que sucumbe e o processo de reação e tomada de posição das matriarcas, são postos diante da morte, simbolicamente apontando para um lugar de conflito entre valores modernos (como os da defesa do direito coletivo) e a derrocada das velhas estruturas, sejam aquelas do mundo senhorial sejam aquelas do poder das mães. Em *As Velhas*, portanto, ao representar artisticamente este embate, a dramaturga vê na solidariedade feminina (quando as duas

mulheres partem para ajudar os filhos) a possibilidade de resgate dos valores coletivos na medida em que o “sacrifício” dos rapazes aponta para as velhas estruturas que sucumbem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *As Velhas*, a “crise” do patriarcado está formalizada na maneira como a dramaturga representa as relações/tensões entre gêneros, apontando, conseqüentemente, para a emergência de novos perfis masculinos que, todavia, entram em embate com estruturas extremamente tradicionais do ambiente social em que vivem. Se nas personagens Mariana e Ludovina vemos o retrato da oposição às práticas hegemônicas em “crise”, empurradas que foram elas a este lugar por conta de circunstâncias de suas vidas pessoais, situando-as (em seus núcleos familiares) numa posição de mando e controle, comum às famílias das classes populares, como vimos; em José e Chicó, vemos a representação de anseios de classe também opostos ao poder patriarcal-senhorial, que, da mesma maneira, marcam a “crise” daquele sistema.

Todavia, ao dirigir o desfecho da peça para a possibilidade de morte dos rapazes, Lourdes Ramalho ainda inscreve este anseio coletivo por eles representado (traço que marca a “crise” da centralidade do poder masculino hegemônico) em meio à fatalidade. Tal anseio está entre a posição das matriarcas, que só em favor dos filhos abraçam a solidariedade, e a força, ainda em vigência, do braço forte daqueles que dominam estruturas com a voz de mando e a força da bala, não menos masculina e patriarcal.

6. BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Nordestino: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940)*. Maceió: Edições Catavento, 2006.

ANDRADE (ex-SOUTO-MAIOR), Valéria. *Entre/linhas e máscaras: a formação da dramaturgia de autoria feminina no Brasil em fins do século XIX*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2001. (Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras).

_____. *O florete e a máscara: Josefina Álvares de Azevedo, dramaturga do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 2001.

ANDRADE, Valéria e MACIEL, Diógenes. Lourdes Ramalho revisitada. In: *Teatro de Lourdes Ramalho: 2 textos para ler e/ou montar*. Organização, apresentação, notas e estudos: Valéria Andrade e Diógenes Maciel. – Campina Grande / João Pessoa: Bagagem/Idéia, 2005. p. 7-14.

_____. A Força nas Anáguas: matizes de hispanidade na dramaturgia de Lourdes Ramalho. In: MALUF, Sheila Diab e AQUINO, Ricardo Bigi. (Orgs.) *Reflexões sobre a cena*. Maceió: EDUFAL, Salvador: EDUFBA, 2005a. p. 315-331.

ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. *Estudos Feministas*. Florianópolis, p. 399- 422, Jul-dez.2003,

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A Poética Clássica*. Trad. Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BADINTER, Elisabeth. *XY: sobre a identidade masculina*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Trad. Maria Paula, V. Zurawski, J. Guinsburgm Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CÂNDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1998

LUNA, Sandra. *Arqueologia da ação trágica: o legado grego*. João Pessoa: Idéia, 2005.

MACIEL, Diógenes André Vieira. *À procura da inimiga ou Lourdes Ramalho e o nacional-popular*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA, I., 2004, João Pessoa: Ed. UFPB, 2004. 1 CD-ROM.

_____. Ainda, e sempre, As Velhas. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *Teatro de Lourdes Ramalho: 2 textos para ler e/ou montar*. Organização, apresentação, notas e estudos: Valéria Andrade e Diógenes Maciel. – Campina Grande / João Pessoa: Bagagem/Idéia, 2005a, p. 113-122.

____. Considerações sobre a dramaturgia nacional-popular: projeto a uma tentativa de análise. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 25, p. 23-36, jan/jul. 2005b.

MÓLLER-ZEIDLER, Sabine. Regionalismo e Universalismo. Teatro de Lourdes Ramalho. *Investigações – Lingüísticas e Teoria Literária*. Recife, v 3, p.197-205. dez/1993.

NOLASCO, Sócrates Alvares. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NOLASCO, Sócrates. (Org). *A Desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 15-29

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro: In: CANDIDO, Antonio et. al. *A personagem de ficção*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 81-101.

____. *História concisa do teatro brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1999.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *Raízes Ibéricas, mouras e judaicas do Nordeste*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2002.

____. *Teatro de Lourdes Ramalho: 2 textos para ler e/ou montar*. Organização, apresentação, notas e estudos: Valéria Andrade e Diógenes Maciel. Campina Grande / João Pessoa: Bagagem/Idéia, 2005a.

____. O ibérico na dramaturgia do Nordeste. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros Moreira, SCHNEIDER, Liane (Orgs.): *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia, 2005b, p. 49-54.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Mirian e SILVESTRIN, Celsi B. (Orgs.). *Coletânea gênero plural*. Curitiba: Editora UFPR, 2002, p. 33-46.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e realidade, vol. 16 nº 2, jul-dez/1990.

VINCENZO, Elza Cunha de. Brasil nos anos difíceis e a dramaturgia da mulher. In: *Um Teatro da Mulher: dramaturgia feminina no palco brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de gênero. In: SCHPUN, Mônica Raisa (org.). *Masculinidades*. São Paulo: Bontempo; Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004, p. 107-128.

WILLIAMS, Raymond. *Tragédia Moderna*. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

RELATO
PROJETO GUINÉ BISSAU: ARTE PARA TODOS
TEATRO

Adriana Carla de Aquino

Igreja Evangélica Congregacional do Ibura e Secretaria de Educação de Pernambuco

O Projeto Guiné Bissau – Arte para Todos foi realizado na cidade de Canchungo e na vila de Cabianki, em Guiné Bissau, país da África Ocidental, com alunos da quarta classe da Educação Básica daquele país, equivalente ao quinto ano do Ensino Fundamental no Brasil. O objetivo principal era oportunizar os alunos e alunas da Escola Evangélica Peniel, ligada à WEC – Missão Protestante Inglesa, a uma vivência teatral através dos Jogos Teatrais.

O projeto foi realizado durante os anos de 2001 e 2002 através do envio de uma professora de Artes pela Igreja Evangélica Congregacional do Ibura, cidade de Jaboatão dos Guararapes em Pernambuco, funcionária da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

A professora ensinou Português na segunda classe durante o ano letivo de 2001/2002, desenvolvendo vivências de Teatro com estudantes da quarta classe durante aproximadamente quatro meses. Os exercícios realizados com os alunos e alunas foram baseados no livro Improvisação para o Teatro de Viola Spolin. Além dos jogos teatrais vivenciados, os/as participantes também vivenciaram jogos tradicionais brasileiros, portugueses e africanos.

As aulas eram realizadas semanalmente, com duas horas de duração. Após as vivências dos jogos, os alunos e alunas produziam os relatos de como foi o dia para eles com o nome de “Protocolo”.

PALAVRAS-CHAVES: TEATRO; EDUCAÇÃO; GUINÉ BISSAU – ÁFRICA.
Infra-estrutura: data-show.

1. Introdução

O Projeto Guiné Bissau nasceu na Igreja Evangélica Congregacional do Ibura, município de Pernambuco, quando duas missionárias pediram ajuda a membros da mesma que fossem professores a ensinar Português na Escola Peniel em Guiné Bissau, pertencente a AMEM (A Missão Evangelizadora Mundial). Como professora, senti-me desafiada a ajudar a alunos e alunas guineenses, começando assim um processo de preparação para tal Projeto que foi de 16 de julho de 2000 a 17 de setembro de 2001.

A viagem para Guiné Bissau se deu em 18 de setembro de 2001 e cheguei à Guiné Bissau no dia 21 do mesmo mês. Tivemos um pouco mais de uma semana para nos preparar juntamente com os outros professores da escola para o início das aulas que seria em 01 de outubro.

Durante a preparação para o projeto, já ficou acertado que eu ensinaria Arte aos alunos da 3ª e 4ª Classes, além do ensino do Português aos alunos e alunas da 2ª Classe. Certo dia, lendo o livro de Richard Courtney “Jogo, Teatro & Pensamento”, chamou-me a atenção as suas palavras sobre a importância da prática dos Jogos Teatrais nos diferentes locais do mundo. Foi naquele instante que decidi que iria ensinar Teatro através dos Jogos Teatrais em Guiné Bissau.

Portanto, na semana que antecedeu ao início das aulas, ficou decidido que eu iria ensinar Português à 2ª Classe em Canchungo e Teatro às 3ª e 4ª Classes em Canchungo e à 4ª Classe em Cabianki.

As aulas de Teatro aconteceriam semanalmente com duas horas de duração.

A minha permanência em Guiné Bissau foi de 9 meses e 15 dias, porém as aulas de Teatro duraram 5 meses com o grupo de Canchungo e 6 meses com o grupo de Cabianki.

Esse relato irá narrar essa experiência artística transcultural, mostrando as etapas do processo com os/as estudantes, considerando as diferenças e semelhanças entre as culturas envolvidas, a recepção da prática pedagógica, o aprendizado mútuo, a aplicação de uma metodologia, enfim o percurso de uma experiência teatral.

2. Desenvolvimento

2.1. Dois Grupos

As aulas de Teatro foram vivenciadas com dois grupos. O primeiro se encontrava na escola de Cabianki, uma vila de Canchungo, cidade de Guiné Bissau onde ficava a sede da Escola Peniel. O grupo era composto por 12 alunos da 4ª Classe do Ensino Básico. A média de idade do grupo era de 10 anos. As aulas de Teatro nessa escola aconteciam todas às quartas-feiras, das 8h30min às 10h30min da manhã.

O segundo grupo se reunia às sextas-feiras, das 9h às 11h. Era composto por 19 alunos das 3ª e 4ª Classes da Escola Peniel em Canchungo. A média de idade desse grupo era de 9 anos.

As duas grandes diferenças dos dois grupos eram, em primeiro lugar, o grupo de Canchungo era mais receptivo no começo do que o grupo de Cabianki, que sondou primeiro o trabalho para se entregar completamente. A outra diferença era que o grupo de Canchungo era mais preso à disciplina das diretoras da escola e os de Cabianki eram mais livres.

2.2. Os Jogos Teatrais

Como falei anteriormente, escolhi trabalhar com a metodologia dos Jogos Teatrais, baseada no livro de Viola Spolin, “Improvisação para o Teatro”. Selecionei os jogos, chamados pela autora de “jogos de orientação”, que têm por objetivo ambientar os alunos-atores ao clima teatral e dar uma comunicação clara das definições dos termos e da experiência desses jogos aos participantes estreantes ou não.

No caso dos/das estudantes da Escola Peniel, os jogos de orientação foram válidos para introduzi-los na vivência do teatro.

Trabalhamos também com os jogos tradicionais que serviram para dar mais liberdade e entrosamento ao grupo.

A metodologia dos Jogos Teatrais é composta por exercícios que são utilizados para desenvolver os sentidos dos alunos-atores, treiná-los e introduzi-los ao exercício do teatro de forma mais natural.

A autora faz diferença entre jogos teatrais e jogos tradicionais. Os primeiros são jogos que foram criados com a finalidade de direcionar as habilidades dos alunos-atores para uma vivência teatral eficaz. Enquanto que os jogos tradicionais são jogos que pertencem à cultura popular, que são passados de geração a geração.

2.3. A Recepção dos alunos

O grupo de Canchungo foi mais aberto no início das vivências, porém os alunos e as alunas seguiam as regras e a disciplina das diretoras da escola que não eram adeptas da liberdade de expressão proposta pelos jogos teatrais, causando um “esfriamento” no grupo, fazendo com que o processo fosse interrompido no final do mês de fevereiro de 2001.

Já os alunos/as alunas de Cabianki, começaram as aulas com reservas, fazendo-me acreditar que eles eram tímidos. No entanto, quando eles/elas perceberam a dinâmica dos jogos, entregaram-se ao processo libertador do método.

O grupo de Canchungo fazia os exercícios de orientação e os tradicionais com concentração, dedicação e muita energia. Criamos um número para apresentar durante a comemoração das festas natalinas na escola. Foi uma criação resultante do envolvimento das/dos participantes das oficinas.

Os/as estudantes de Cabianki não apresentaram um número em especial, mas eles/elas produziram vários quadros teatrais baseados nas suas tradições culturais. Os exercícios que eram realizados em aula eram melhorados à medida que eram repetidos nos outros encontros, nos aspectos de concentração, de tornar real, tornando as cenas fonte de criação inesgotável.

Um exemplo disso foi a vivência do jogo tradicional “escravo de Jó”. No primeiro momento que cantamos a música e usamos sapatos para realizar o jogo, os/as estudantes não conseguiram acompanhar o ritmo da música. Cantamos mais algumas vezes, mas passamos para outro jogo. Certo dia, os/as alunos/alunas me pediram para vivenciarmos o jogo do sapato, era como eles/elas se referiam ao escravo de Jó, e conseguiram acompanhar o ritmo, melhorando a qualidade do jogo, elegendo assim aquele como um dos mais vivenciados pelo grupo.

2.4. Recursos Didáticos

Os jogos teatrais já é um recurso didático que comporta outros recursos que utilizamos amplamente como fichas com os jogos recicladas de capas de cadernos usados, relato da experiência diária (protocolo), músicas e danças africanas ensinadas pelos/pelas participantes,

músicas brasileiras ensinadas por mim ou por outras professoras anteriormente àquela vivência, espaço ao ar livre com forte característica da cultura local, uso de objetos dos/das próprios/próprias alunos/alunas para compor as fisicalizações durante os jogos, jogos tradicionais que eles/elas já conheciam, futebol, entre outros recursos.

Como professora, fazia o roteiro anteriormente e quando chegava à escola, no início de cada vivência com os jogos, dava a oportunidade de o grupo escolher dois jogos tradicionais e dois teatrais que eles queriam trabalhar naquele dia e assim continuávamos as aulas com a utilização do roteiro.

Usávamos os bancos da sala, bem como fazíamos exercícios em pé ou sentados/as no chão.

O palco nos jogos teatrais é fisicalizado através de quem está apresentando o jogo, mas todos e todas são alunos-atores. Não existe a condição de palco (atores) e platéia (platéia) fixos.

2.5. Do trabalho em si

É um prazer e para mim um resgate de algo que não apresentei em nenhuma ocasião formal na área científica. Só nas igrejas. Pois, se trata de uma experiência transcultural que tem uma riqueza de diferenças culturais bem interessante.

Ao chegarmos ao espaço, acertávamos nosso roteiro do dia, partíamos para os jogos tradicionais que nos davam uma liberdade maior de expressão, preparando-nos para a vivência dos jogos teatrais, que eram avaliados pelo grupo após a apresentação. Ao final da aula nós avaliávamos o dia de trabalho com uma palavra ou com uma reflexão mais demorada. A última atividade era a produção do protocolo que era um relatório individual sobre a vivência diária. No início, o protocolo era uma produção feita em casa durante a semana, porém não funcionou, pois os/as alunos/alunas não faziam. Concordamos em fazer logo após a aula a fim de não perder certa “exatidão” das vivências.

Uma descoberta feita sobre os jogos tradicionais foi que os alunos/as alunas não tinham brincadeiras, jogos como as crianças brasileiras e portuguesas. Os jogos tradicionais que elas /eles apresentaram durante as vivências foram jogos que eles e elas aprenderam dos portugueses e brasileiros.

No entanto, algumas danças e músicas eram da cultura guineense ou africana. Além de algumas atividades que eram vivenciadas no “jogo de orientação n.º.1”, eram características da cultura africana.

O jogo de orientação n.º.1 pede que um participante comece uma atividade espontaneamente e seja seguido pelos outros, um de cada vez. O grupo de Cabianki, que até

então parecia tímido, vivenciou a atividade de colher manga (mango em seu dialeto, crioulo) com uma concentração impressionante! Eles/elas alcançaram os principais objetivos dos jogos teatrais: concentrar-se e tornar real.

O grupo de Canchungo sempre teve como sua qualidade a concentração. Posso visualizar uma das alunas, Nazaré Kiassi, olhando pra um objeto em sua mão que ela estava o tornando real, ou melhor, não existia um objeto físico em sua mão, só através da vivência do tornar real. Era justamente a sua concentração que fazia com que o objeto se tornasse real.

Apesar das diferenças entre os dois grupos, um da “cidade” e o outro do meio rural, a vivência dos jogos oportunizaram aos alunos e alunas de ambos os grupos uma prática teatral libertadora.

Como professora-diretora, optei por trabalhar os jogos de orientação e os tradicionais para dialogar melhor com os alunos e as alunas da Escola Peniel, em Guiné Bissau, na África. Era o tempo que precisava para entender melhor aquela cultura tão diferente da minha própria.

2.6. Registros do projeto.

Utilizamos a máquina fotográfica analógica para fazermos os registros de imagens. E foi muito interessante a atitude dos alunos e alunas frente ao equipamento. No primeiro momento havia um estranhamento quando tirávamos algumas fotos, mas com a freqüente presença da máquina, os/as estudantes passaram a encará-la naturalmente como mais um elemento da vivência.

Há também o registro produzido pelos/pelas alunos/alunas (protocolo) que na maioria foram escritos, porém eles e elas também se utilizaram de desenhos em alguns momentos.

Existem ainda os materiais utilizados como recursos didáticos, como as fichas com os jogos a serem vivenciados e os roteiros das aulas produzidos pela professora-diretora que a guiava durante as aulas.

Por fim, existe o diário da professora onde há o registro de todos os encontros dos dois grupos feitos cuidadosamente após as aulas com a finalidade de ter mais exatidão no relato quanto aos fatos.

2.7. Quanto aos jogos.

Os jogos tradicionais vivenciados foram “escravo de jó”, “cão e gato”, “para dentro e para fora”, “cada coelho em sua toca”, “queimado”, “futebol”, “barra bandeira”, “já viram uma menina fazendo assim”, entre outros.

Esses jogos faziam com que os alunos e as alunas se entregassem mais as atividades, preparando-os/as para os jogos de orientação, que pediam mais concentração a fim de ter suas regras seguidas.

Os jogos de orientação utilizados foram retirados do livro “Improvisação para o teatro”, de Viola Spolin. São exercícios que tem a finalidade de desenvolver a expansão dos cinco sentidos. Portanto, existem exercícios para aguçar a visão, olfato, audição, paladar e tato, tanto individual como em um todo sensorial.

Os jogos de orientação com essa proposta de trabalhar o potencial dos sentidos, também trabalha para tornar real. Não se propõe a fazer-de-conta, mas direciona aos alunos-atores a ver uma partida de futebol, sentir e ver a areia fina escorrendo em suas mãos, a comer algo e conversar sentindo a comida em sua mão e boca, cheirando uma flor e seu perfume, ouvir a uma aula ou a um programa de rádio. E quando o aluno-ator se concentra e torna real o objeto para ele, torna real o objeto para quem participa do jogo como aquele que “assiste”.

2.8. Uma parada no processo

Quando conversei com as dirigentes da Escola Peniel que desenvolveria o projeto de jogos teatrais com alunos da 3ª e 4ª Classes, pensei que trabalharia com os/as estudantes de outubro a junho, quando terminaria o ano letivo 2001/2002. Porém, as aulas de teatro em Canchungo foram até fevereiro de 2002 e em Cabianki até abril de 2002.

Com o grupo de Canchungo, tive que interromper o processo porque os alunos e alunas passaram a ter outra atividade no dia. E com o grupo de Cabianki o motivo foram os ensaios para a graduação da 4ª Classe.

3. Conclusão

O Projeto Guiné Bissau – Arte para Todos foi vivenciado por alunos da 3ª e 4ª Classes da Escola Peniel, em Guiné Bissau, na África com o envio de uma professora da Rede de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco pela Igreja Evangélica Congregacional do Ibura, na cidade de Jaboatão dos Guararapes – PE.

Apesar de o projeto ter sido idealizado a partir de um chamado missionário, ele incorporou a necessidade que alunos e alunas de escolas de qualquer parte do mundo têm de vivenciar arte, seja em qualquer linguagem, o que importa é entrar em contato com a especificidade da área de arte que oportuniza ao aluno e à aluna a entrar em contato com sua emoção, a refletir acerca dos processos artísticos, de como eles são construídos e de se envolver num processo criador.

Tivemos a oportunidade de criar quadros que foram sendo melhorados a partir da repetição dos exercícios. Como exemplo, cito o exercício “conversação com envolvimento”, realizado por duas alunas do grupo de Cabianki. As jogadoras deveriam escolher um tópico de discussão simples. Enquanto discutiam, deveriam comer e beber. Da primeira vez que elas

fizeram o exercício não houve uma concentração e conseqüentemente elas não conseguiram tornar real a cena. Em uma outra oportunidade, elas conseguiram lapidar a cena através da concentração no foco que era dar vida ao objeto, sentindo o gosto, o cheiro, vendo, etc. Uma das alunas, Suqui Gomes, lambia as mãos tornando real o gosto da comida, pegava no copo que ela fisicalizou através da concentração no foco de sentir o copo como se ela o pegasse de fato.

Uma das qualidades desse grupo era a aceitação de repetir as cenas, criando-as e recriando-as. E jamais as cenas eram iguais, apesar de ter os mesmos elementos. Os alunos-atores conseguiram entrar em contato com um princípio da arte muito importante que é o trabalho de elaboração, reelaboração, o que alguns autores chamam de “transpiração”, tendo como a outra face da moeda a “inspiração”. Porém, nas reflexões da arte contemporânea, existe uma defesa dessa parte mais reflexiva, do trabalho, da reelaboração. E isso os/as estudantes conseguiram vivenciar através dos jogos teatrais.

O objetivo principal desse projeto era oportunizar os alunos e alunas de uma parte do mundo “remota”, quase que esquecida, cidade de Canchungo (a aproximadamente 200 km da capital Bissau), em Guiné Bissau – África, a entrarem em contato com o teatro espontâneo, que surge a partir do livre improviso. E avaliamos de que esse objetivo foi alcançado.

O objetivo de fazer com que as/os estudantes concentrassem no foco de cada exercício, tornando real o objeto de cada cena também foi alcançado. Sendo esse o objetivo mais importante dos jogos teatrais.

Houve também algumas surpresas que não havia tido uma expectativa a respeito. Como por exemplo, a apresentação de elementos tão característicos da cultura como as música e danças africanas; elementos da agricultura como colheita de manga, arroz, amendoim e outros. A apresentação desses elementos culturais ajudou a entrega dos/das alunos/alunas de Cabianki, bem como oportunizou que houvesse uma interação entre culturas diferentes.

Porém, houve também alguns contratempos que nos dão uma clareza do processo e uma oportunidade de aprender com as falhas. Uma delas foi a falta de elaboração de mais objetivos e de planejamento. Talvez tenha sido esse o problema com o grupo de Canchungo que no início se engajou aos trabalhos, mas no decorrer dos mesmos, esfriou seu ânimo. Eu deveria aplicar junto a eles exercícios de outras sessões do livro de Spolin.

No entanto, o resultado foi muito mais positivo do que negativo porque trabalhamos entre 5 e 6 meses com os dois grupos e construímos uma vivência que pode ser relatada, refletida e lembrada por nós que participamos dela. Além de oportunizar a todos que entrarão em contato

com esse relato o compartilhar de uma experiência transcultural, onde a base da mesma foi o respeito às diferenças, liberdade, ludicidade, comunhão, amor e cuidado.

4. Bibliografia

- 1) COURTNEY, Richard. “Jogo, Teatro & Pensamento”. Coleção Estudos. Editora Perspectiva: São Paulo, 1980.
- 2) Koudela, I. D. “Um Vôo Brechtiano”. Editora Perspectiva: São Paulo, 1992.
- 3) ----- “Jogos Teatrais”. Editora Perspectiva: São Paulo, 1992.
- 4) SPOLIN, Viola. “Improvisação para o Teatro”. Tradução de Ingrid D. Koudela. Editora Perspectiva: São Paulo, 1987.

SOBRE O PROJETO CAMINHO DAS ARTES

João Dantas Filho (Universidade Regional do Cariri – URCA)

RESUMO

Nossa proposta é apresentar a experiência educacional do projeto “Caminho das Artes”, desenvolvido pelo Instituto Pessoaense de Educação Integrada – IPEI – João Pessoa – PB. Trata-se de um projeto desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental que tem como um dos objetivos oferecer aos alunos do 6º ao 9º ano o exercício das artes cênicas com o intuito de dinamizar o alunado, oferecendo conhecimentos históricos e educacionais que envolvem a experimentação teatral e seus contornos criativos. Essa proposta, além de oferecer às crianças e adolescentes a oportunidade da representação no palco, também desenvolve a prática da pesquisa, em que, envolvem-se outras áreas de desenvolvimento artístico, principalmente, no que se refere às confecções de adereços, figurinos, maquiagens, músicas e cenários. Durante um trimestre, do ano letivo, os alunos são direcionados a se dedicar aos estudos da História do Teatro Ocidental, seguindo uma espécie de cronologia, ou melhor, seguindo a seguinte trajetória: 6º ano - História do Teatro Antigo, 7º ano - História do Teatro Medieval, 8º ano - História do Teatro Renascentista e 9º ano - História do Teatro Brasileiro. Os estudos históricos do teatro ocidental, relacionados à cada época e de acordo com cada turma, possibilita a escolha de um dramaturgo e um dos seus textos, que passará por uma adaptação e por um processo de estudo mais aprofundado. Esse seguimento culminará com a construção de um espetáculo teatral, em cada turma, que serão apresentados em um teatro da cidade no evento denominado “Caminho das Artes”. No transcorrer dos estudos, encaminhados para a realização deste projeto, considera-se que, estão sendo formadas às bases das perspectivas de entendimento artístico e educacional, na área das artes cênicas, pertinentes a construção de conhecimentos e formação dos alunos, principalmente, o que acontece de acordo com as propostas de adaptação, análise, interpretação dos textos dramaturgicos e suas representações, embora, seja também de grande importância o empenho das equipes que envolvem toda a escola como, direção, coordenação, professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: História do teatro; Teatro na sala de aula; Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Tudo o que move a nós, professores, tem a ver com a paixão. A paixão por ensinar, por iluminar a mente dos alunos fazendo-os descobrir as verdades de seu mundo. Por esta razão o olhar do professor deve percorrer atento à classe constantemente. Quando não há brilho no olhar do professor também não há no dos alunos. (SEMÍRAMES ALENCAR).

Minha experiência como educador começou durante o curso de graduação em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB – João Pessoa – PB. Nessa época eu trabalhava como ator numa companhia de teatro da cidade: Grupo de Teatro Contratempo, e foi a partir daí que tive a oportunidade de ministrar

oficinas de teatro para grupos de teatro amador lá mesmo na minha cidade. No ano 2000 surgiu a oportunidade de ministrar aulas de teatro, na Escola Piollin, para crianças e adolescentes da comunidade do Baixo Roger, próximo ao centro da capital paraibana. Em seguida fui convidado pelo Instituto Pessoaense de Educação Integrada - IPEI, para assumir, naquele educandário, a função de Professor de Artes, do ensino fundamental. Nesta instituição de ensino, trabalhei durante quatro anos, foi lá que tive a oportunidade de conhecer o Projeto *Caminho das Artes*, que acontece todos os anos, desde 1997, com o intuito de levar ao palco a experimentação teatral desenvolvida em sala de aula com os alunos do sexto ao nono ano.

Como se sabe, o teatro além de ser um veículo de entretenimento, tem como intuito, informar, criticar, denunciar, questionar valores e humanizar, mas, acima de tudo educar, contribuindo assim para a formação do indivíduo e seu eterno processo de transformação. Uma transformação que, se aliada à educação, tem como fio condutor a reflexão e o retrato daquilo que se é, se foi ou se poderá ser. Sua grandiosidade é revelada a partir do momento em que, dialoga com quem o faz e com quem o ver, nessa importante relação palco/platéia. É o teatro que consegue se conectar com outras artes, pois, além da arte de representar, nos deparamos com presença das artes visuais e da música, aliadas à representação cênica. Na verdade algo grandioso nos chama a atenção: o fenômeno teatral não acontece antes, nem depois, é apenas durante. Além de precisar pelo menos de um espectador para que o teatro aconteça.

2. SOBRE O INSTITUTO PESSOENSE DE EDUCAÇÃO INTEGRADA – IPEI

A escola está localizada na Av: Flamboyant, 155 - Jardim Cidade Universitária - Bairro dos Bancários - João Pessoa – PB. Sua filosofia trabalha com a visão do ser inteiro - pensando, sentindo, convivendo, agindo - é o eixo mobilizador do trabalho educativo do Instituto Pessoaense de Educação Integrada. Oferecendo condições para que o aluno a partir de sua própria essência seja capaz de enfrentar os desafios da vida como um ser consciente, confiante na sua capacidade de transpor obstáculos em busca da realização profissional e pessoal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC, para o Ensino Fundamental, serviram como fonte de consulta para elaboração da Proposta Pedagógica do IPEI.

OBJETIVOS GERAIS

- 1. Posicionar-se de maneira crítica e construtiva, estabelecendo relação de respeito mútuo nas diferentes situações sociais, agindo como ser mais atuante na construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais democrática;
- 2. Adquirir, construir e ampliar conhecimentos básicos do Ensino Fundamental, referentes à lógica matemática, à expressão verbal e escrita, ao processo histórico e geográfico, às ciências naturais, à educação física e às artes;
- 3. Compreender o meio ambiente como um todo, posicionando-se de forma consciente, criando uma relação interpessoal de respeito e responsabilidade com a natureza;
- 4. Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, plástica e corporal - como um meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- 5. Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;
- 6. Saber utilizar diferentes partes da informação e dos recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos;
- 7. Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação, baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais;
- 8. Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- 9. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

3. OBJETIVOS GERAIS NO ENSINO DAS ARTES

O desenvolvimento dos conhecimentos da Arte em Música, Artes Visuais, Dança e Teatro, contribui para o fortalecimento para a experiência sensível e inventiva dos alunos e

para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas, é o que se constata nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A proposta do IPEI é desenvolver a sensibilidade do aluno, estimulando sua imaginação e a produção artística em diferentes situações de aprendizagem, correlacionada com a produção de artistas locais, regionais, nacionais e internacionais em todos os momentos históricos. O ensino da Arte, portanto, é um processo de articulação da experiência, de significação da relação do indivíduo com o meio e consigo mesmo. Nesse processo de articulação e ordenação o potencial criador dialoga com as experiências anteriormente acumulada pelo sujeito da ação, relacionando o antigo com o novo através de uma transformação que respeita a especificidade do sujeito e o objeto a ser conhecido, dando-se aí uma aprendizagem por experiências.

Principais objetivos do estudo das Artes para o Ensino Fundamental:

- a) Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artísticas;
- b) Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar produções artísticas;
- c) Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- d) Identificar, relacionar e compreender a arte como um fato histórico, contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
- e) Identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e das produções dos artistas;
- f) Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, conhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas, presentes na história das diferentes culturas e etnias;

- g) Pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artísticas, obras de artes, fontes de comunicação e informação.

4. METODOLOGIA

A proposta metodológica do IPEI está fundamentada na teoria do desenvolvimento sociointeracionista de Lev Vygotsky que considera o processo de aprendizagem escolar, um processo ativo do ponto de vista do aluno, em que ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seu conhecimento a partir de informações recebidas do seu contexto sócio-histórico, e da interação com os membros do seu grupo. Pressupõe a constante exposição do aluno a desafios e problemas para que ele possa enfrentá-los não só a partir de suas próprias possibilidades, mas também, quando necessário com o apoio e os instrumentos oferecidos pelo professor e pelo grupo a que pertence.

Respeita as diferentes possibilidades de resposta do aluno frente aos desafios oferecidos, uma vez que suas diversas competências intelectuais, como nos mostra Howard Gardner a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, ajudam a elaborar produtos também diversificados.

Considera-se os conteúdos escolares não como um fim em si mesmos, mas, como um meio para o processo de construção do conhecimento. Assim, suas apresentações numa perspectiva interdisciplinar possibilitam aos alunos e professores, a ampliação de sua visão de mundo e das dimensões possíveis do conhecimento – factual, conceitual, procedimental e atitudinal.

5. PROJETO CAMINHO DAS ARTES

É inerente ao ser humano a necessidade de contar histórias, narrar fatos e recriar acontecimentos. O teatro, dessa forma, sempre constituiu um meio de compreender a realidade em que vivemos e transcender seus limites. É dentro desta visão que o Instituto Pessoaense de Educação Integrada promove todos os anos a realização do projeto *Caminho das Artes* com os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao proporcionar esta enriquecedora experiência artística aos estudantes, o IPEI acredita estar promovendo a valorização do papel da “Arte Educação” trazendo, à todos os

envolvidos, o desenvolvimento de suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas, além de oferecer oportunidades que lhes permitiram envolver-se no fazer artístico, no apreciar as manifestações da arte e no desenvolvimento do senso estético e criativo nessa e em outras esferas do agir humano. Esta atividade é mais uma excelente oportunidade para que os pais possam se envolver, cada vez mais, no processo educacional dos seus filhos. Para tanto, o incentivo, apoio, disponibilidade e compromisso no qual cada aluno está inserido.

O IPEI adota um sistema de educação em que o ano letivo é dividido em três trimestres, sendo que, no primeiro, as aulas de artes são direcionadas para o estudo das artes visuais, o segundo para a música e o terceiro para o teatro. Dentro deste último é desenvolvido, anualmente, o projeto Caminho das Artes, que tem como objetivo principal oferecer aos alunos do sexto ao nono anos do ensino fundamental, a oportunidade de se conectar com o universo do teatro. Em relação ao teatro vemos o que afirma Ingrid Koudela: “O teatro é um exercício de cidadania e um meio de ampliar o repertório cultural dos estudantes.” (KOUDELA, 1992).

Vale lembrar que no início do terceiro trimestre os alunos estudam, na disciplina Artes, a História do Teatro Ocidental, seguindo uma determinada cronologia: O sexto ano inicia com a História do Teatro Antigo (Grécia e Roma), o sétimo ano estuda a História do Teatro Medieval, o oitavo ano investiga a História do Teatro Renascentista e o oitavo ano pesquisa sobre a História do Teatro Brasileiro a partir do século XIX.

Para o *Caminho das Artes* as aulas de teatro colocam os alunos em contato com aspectos relacionados à criação teatral: história do teatro, dramaturgia, jogo teatral, cenografia, maquiagem, figurino, cenografia e contra-regragem. A partir dessas estruturas as crianças e adolescentes terão a oportunidade de conhecer, observar e confrontar diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operar com modos coletivos de produção teatral, buscar soluções criativas e físicas para os problemas de construção de um projeto cênico que expresse e comunique um possível conceito de cultura. O teatro realizado na escola, estabelece com os alunos um método de trabalho coletivo, criando a possibilidade do alunado compartilhar idéias e atitudes, através da observação crítica de condutas e comportamentos sociais de sua realidade, já que a disciplina amplia o grau de tolerância do grupo através do convívio e da diversidade de opiniões. O reconhecimento de conceitos específicos de outras áreas é incorporado e utilizado na dinâmica de teatro, criando estruturas interdisciplinares, e parcerias de trabalho entre professores e alunos.

No ano de 2006, por exemplo, o tema gerador foi: *Um olhar sobre a Paraíba*, na ocasião foi escolhido, para a realização do Caminho das Artes, o dramaturgo paraibano

Ariano Suassuna e seu texto teatral *A Farsa da Boa Preguiça*. O texto é constituído em três atos: O primeiro ato chama-se, *O Peru do Cão Coxo*, fundamenta-se ao mesmo tempo, numa notícia de jornal e numa história tradicional, anônima, de mamulengo. O segundo, *A cabra do Cão Caolho*, também é baseado na história tradicional, de um macaco que perde o que ganhara após várias trocas – história que é a origem do romance, também de autor anônimo, sobre o homem que perde a cabra, e que também serviu de inspiração para o autor. E finalmente no terceiro ato, *O Rico Avarento*, baseia-se num conto popular, o de *São Pedro e o Queijo*, e também noutra peça tradicional de mamulengo, também chamada *O Rico Avarento*. (Cf. SUASSUNA, 1979. p, 23). Podemos notar que cada ato da peça de Suassuna é constituído de pequenas historietas, baseadas no universo da cultura popular com começo meio e fim, envolvendo as mesmas personagens. Para nosso dramaturgo, “[...], essas histórias revelam muitas coisas sobre a preguiça e o trabalho. Pode haver nobreza e criação na preguiça, pode haver feiúra e roubalheira no trabalho”.

No universo de Suassuna encontramos a mistura da cultura popular nordestina dialogando com a herança da cultura européia, além de tipos populares que passeiam pelas recriações dramatúrgicas desde a Antiguidade Clássica, passam pelo Teatro Medieval e ainda refletem a grandiosidade do Teatro Renascentista, a exemplo dos bufões, dos trovadores, do poeta e dos histriões. Encontramos também os preguiçosos, os espertalhões, os maridos traídos, os mentirosos, tudo isso dentro de um universo farsesco em que a ação se desenrola num patamar de recriações que acabam nos remetendo a se debruçar diante da riqueza da cultura popular nordestina, um bailado que transita entre o cômico e trágico, nos transportando para nossas origens no além mar. Vejamos como nosso dramaturgo se dirige ao texto *A Farsa da Boa Preguiça*:

A meu ver, a Farsa da Boa Preguiça tem dois temas centrais. Nela, não defendo indiscriminadamente a preguiça – coisa que, aliás, não poderia fazer, pois ela é um dos “sete vícios capitais” do Catecismo. De fato, creio que isso fica bem claro, na peça. No Teatro antigo, havia uma convenção, segundo o qual, no fim da história, o autor podia dar sua opinião sobre o que acontecera no palco. Era a chamada “licença”, ou moralidade. Pois bem. Na “licença” da Farsa”, numa das estrofes do terceiro ato diz um dos personagens: “Há uma preguiça com asas, outra com chifres e rabo. Há uma preguiça de Deus e outra preguiça do Diabo”, Na verdade, o elogio que eu queria fazer na peça era, em primeiro lugar, o do ócio criador do poeta. [...]. (SUASSUNA, 1979, p. 9).

No projeto *Caminho das Artes* o professor de artes se torna o grande mediador. Junto à coordenação da escola decidem a respeito da estrutura de funcionamento do projeto, facilitando a participação dos alunos e sua conexão com os objetivos da proposta. O professor é o responsável pela direção das peças, bem como da adaptação dos textos, passando, desta

forma a desenvolver todo o processo de construção dos espetáculos a serem produzidos. Junto aos alunos, elegem um dramaturgo, pesquisam sua história, conhecem sua obra através de leituras dramáticas e escolhem um texto teatral que será analisado e montado, para ser apresentado durante a realização do evento que acontece em algum teatro da cidade. A platéia é formada pelos pais dos alunos, familiares, amigos e convidados.

Para realização do projeto foi decidido que o sexto ano, que estava estudando o Teatro Antigo, deveria realizar um texto infanto-juvenil intitulado *Os Aventureiros de Argos*, de Victor Louis Stutz. Nesse texto, o autor reúne personagens comuns e mitos gregos, retratando a aventura de Jasão e seus companheiros, pelos mares, a procura do Velocino de Ouro, nos transportando a tradição clássica da Antiguidade. Por outro lado, no que se refere ao sétimo ano e seu Teatro Medieval, o oitavo ano o Teatro Renascentista e o nono ano com o Teatro Brasileiro, encontramos nos três atos da *Farsa da Boa Preguiça*, um viés que nos conduziu a uma conexão com o que estava sendo pesquisado em sala de aula, no que se refere à cada período histórico. No texto teatral de Suassuna nos deparamos com elementos da Europa medieval e renascentista, contando ainda com uma autoria brasileira, além de nos entrelaçar com a cultura popular nordestina. Esse panorama, do universo de Suassuna, veio preencher a necessidade de produção artística dos alunos do sétimo ao nono ano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Caminho das Artes*, como se vê, envolve a autoria textual dramatúrgica, confecções de adereços, figurinos e cenários, além de maquiagem, operação de som e contra-regragem. Todos os alunos participam do projeto, quem quiser atuar no palco não pode ficar de fora, quem não quiser deve ser inserido nas outras atividades que envolvem um espetáculo teatral. O professor coordena todas as montagens, do sexto ao nono ano, e assume a direção de cada espetáculo. O texto teatral geralmente é de autoria de um dramaturgo que viveu naquele determinado período da história que está sendo estudado em sala de aula. Esta dramaturgia também pode ser escolhida de acordo com o tema gerador que a escola está trabalhando naquele ano. É necessário que nele estejam inseridos alguns elementos ou contextos históricos que estejam sendo pesquisados no projeto, de acordo com a cronologia da História do Teatro Ocidental.

O ferece, aos alunos do sexto ao nono ano, o exercício das artes cênicas com o intuito de construir conhecimentos históricos e educacionais envolvendo a experimentação teatral. Os estudos históricos do teatro ocidental, relacionados à cada época, possibilita não só a

construção de conhecimentos, como também, a realização de espetáculo teatral. No transcorrer dos estudos, encaminhados para a execução deste projeto, considera-se que, estão sendo formados os alicerces das perspectivas de entendimento artístico e educacional, na área das artes cênicas, pertinentes a construção de conhecimentos e formação dos alunos, embora, seja também de grande importância para todos aqueles que de forma direta ou indireta participam na realização deste projeto em nome da cidadania e da arte.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LOPES, Joana. *Pega teatro*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

REVERBEL, Olga. *Um Caminho do Teatro na Escola*. São Paulo: Scipione, 1997.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SUASSUNA: *A Farsa da Boa Preguiça*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1979.

TEATRO DE BONECOS-MAMULENGO

Thaís Borelli Mamprin (EMEF Governador Mário Covas-SP)

O boneco tem uma vida, é um ser misterioso.

É de extrema importância que as linguagens artísticas sejam exploradas e apresentadas às crianças de forma que elas tenham maior contato e conheçam melhor essas linguagens. Diante de alguns obstáculos, cabe ao educador escolher um objeto cultural que desenvolva ao máximo essas linguagens. Neste projeto, o fio condutor é o teatro de mamulengo. Este tipo de teatro envolve o conhecimento de culturas e personalidades principalmente do Nordeste, além de despertar para uma conscientização dos educandos sobre a reciclagem, permitindo que estes sejam multiplicadores desses conhecimentos. Criar e recriar, transformar objetos simples do uso cotidiano em obras de arte é uma meta, atentando para a técnica utilizada, de empapelamento, que possibilita a construção de outros objetos.

A autonomia é parte do projeto e as crianças desde o início são estimuladas a conhecer e manusear os materiais sem uma “ordem” do professor, permitindo que uma relação de confiança se estabeleça nas aulas.

A escola Governador Mário Covas tem sua comunidade formada também por imigrantes nordestinos e assim, muitas crianças têm em sua rotina, costumes desta região. A unidade escolar está localizada no bairro de Itaquera, extremo leste de São Paulo. Nesta localização, a locomoção das crianças para museus e espaços culturais localizados no centro da cidade é bastante dificultada. Desta forma os educadores se tornam peças essenciais na formação artística dessas crianças, trocando experiências com elas.

A proposta foi apresentada às crianças das 4^a séries do ensino Fundamental I, que prontamente aceitaram. Para que todo o trabalho fizesse sentido às crianças e lhe proporcionassem prazer em realizar este trabalho, o diálogo e o acordo entre educador e educandos desde a proposta, no início do ano, até a presente etapa foi de extrema importância. Nenhuma criança se interessa pelo que não conhece ou mesmo por algo que não se faz necessária sua participação nas decisões.

PALAVRAS-CHAVES: Integração de linguagens, teatro de mamulengo, reciclagem.

1. Apresentação

“A Arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si: como pensa, como sente e como vê”.

Lowenfeld.

O teatro de bonecos é uma espécie de divertimento popular que consiste em representações dramáticas, por meio de bonecos, que podem representar personalidades. A presença dos fantoches é assinalada desde a mais remota Antiguidade e alguns estudiosos afirmam que tenham

se originado na Índia, outros garantem que vieram do Egito, onde foram encontrados bonecos de ouro, marfim e barro. O certo é que os fantoches já eram presentes na Antiga Grécia e de lá passaram para Roma. Da Itália, na Idade Média, os bonecos caminharam pelas mãos de artistas anônimos para vários países da Europa, fazendo a alegria das crianças e também dos adultos.

No Brasil, há fontes diversas afirmando sobre a chegada dos bonecos. O que é sabido que em várias partes do Brasil sua difusão aconteceu de forma diferenciada. Primeiramente apareceu em Pernambuco, provavelmente trazidos pelos holandeses e foi neste estado brasileiro que esses bonecos se popularizaram. No Rio Grande do Sul os bonecos chegaram por meio dos alemães.

Durante muitos anos, tanto na Europa quanto em nosso país, os fantoches foram utilizados na representação de cenas religiosas para ensinar a história bíblica, e pouco a pouco é que se deu a sua secularização, isto é, foram neles introduzidos assuntos profanos, principalmente aqueles que provocam hilaridade. Hoje, o humor é peça essencial e quase sempre está presente nas histórias deste tipo de manifestação teatral.

“O boneco tem uma vida. É uma transferência na infância e uma fixação na idade madura. A boneca de pano pode ser tudo: desde a filha à mãe, desde a comadre à irmã, amiga ou inimiga. O boneco é um ser misterioso, feito às vezes, à nossa imagem e semelhança, mas de qualquer modo um ente à parte em torno do qual podemos construir um mundo. É também um ser arbitrário e poético. O boneco visto no espetáculo transforma-se de ser passivo, dependente, obediente, às nossas mãos, numa criatura de vida própria e atuante, porque em nossa condição de espectadores, colocamo-nos em face do inesperado. Toda arte é uma surpresa.” (FILHO, 1966).

2.Objetivos

É de extrema importância que as linguagens artísticas sejam exploradas e apresentadas às crianças de forma que elas tenham maior contato e conheçam melhor essas linguagens. Porém sabemos que há muitos fatores que se não impedem, dificultam este trabalho. Assim, cabe ao educador escolher um objeto cultural que desenvolva ao máximo essas linguagens. Neste projeto, o fio condutor é o teatro de mamulengo. Este tipo de teatro, especificamente no Brasil, envolve o conhecimento de culturas e personalidades principalmente do Nordeste, oferecendo às crianças a oportunidade de viajar pelo Brasil usando a imaginação. Além disso, o projeto tem como objetivo

o despertar para uma conscientização dos educandos sobre a reciclagem, permitindo que estes sejam multiplicadores desses conhecimentos.

Proporcionar e estimular que as crianças criem e recriem, transformem objetos simples do uso cotidiano em obras de arte – e neste caso, em bonecos - é uma meta, atentando para a técnica utilizada: a de empapelamento, que possibilita a construção de outros objetos.

A autonomia é parte do projeto. As crianças desde o início são estimuladas a conhecer e manusear os materiais sem uma “ordem” do professor, permitindo que uma relação de confiança se estabeleça nas aulas. Aprendem a questionar, refletir e para tanto, estar atento às explicações e depois, se utilizar delas para construir o boneco é fundamental. Ter a responsabilidade de utilizar os materiais da melhor maneira possível é conquista deste trabalho.

3.Contextualizando

O teatro de mamulengo é muito presente no Nordeste, sendo representado e difundido por nomes como Valdeck de Garanhuns. Neste tipo de teatro, os bonecos ganham características que são valorizadas exageradamente e em certos casos, os personagens ganham como sobrenome essas características como, por exemplo, João Chorão.

A escola Governador Mário Covas tem sua comunidade formada também por imigrantes nordestinos e assim, muitas crianças têm sua rotina, costumes desta região. A unidade escolar está localizada no bairro de Itaquera, próximo ao Conjunto Habitacional José Bonifácio, extremo da Zona Leste de São Paulo. O acesso é dificultado para quem não reside no bairro e também para os moradores que necessitam se locomover para o centro ou mesmo para bairros próximos. Nesta localização, a locomoção das crianças para museus e espaços culturais localizados no centro da cidade é bastante dificultada. O SESC Itaquera e o Parque do Carmo são duas opções de lazer e cultura para a população local e ainda assim, o transporte é precário, e às vezes insuficiente. E é desta forma que os educadores se tornam peças essenciais na formação artísticas dessas crianças, trocando experiências com elas.

A comunidade é predominantemente de baixa renda, freqüentando a escola como espaço de formação. Muitos alunos têm como sonho, ter uma profissão, estar empregado, e vêm na escola um caminho para atingirem tais objetivos. Muitos pais atribuem à escola a tarefa de

trabalhar com padrões morais e de valores como: honestidade, respeito a si e ao próximo, cívicos e religiosos e acreditam que a escola pode proporcionar melhores chances de oportunidade na sociedade para seus filhos.

4.O boneco na escola Governador Mário Covas: a experiência.

A proposta de desenvolver durante as aulas de Artes, um projeto sobre Teatro de Mamulengo partiu de alguns pontos como: a integração das linguagens artísticas através do teatro, e ainda a possibilidade de também dar enfoque à reciclagem, uma vez que nossos bonecos seriam feitos de garrafa pet. Fiz a proposta e os alunos aceitaram, fato de suma importância no início do trabalho na escola em 2008, prevalecendo o diálogo. Feita a proposta às salas de 4ª séries do Ensino Fundamental I, iniciamos nosso trabalho.

Primeiro passo: apresentar o teatro e o boneco, coisas tão novas ao cotidiano dessas crianças especialmente na questão artística. E claro, o trabalho coletivo, já que é impossível pensar em teatro sem pensar que ele é coletivo.

As próximas etapas exigiram o trabalho em casa, recolhendo garrafas para serem transformadas em bonecos. Foi difícil conseguir que todas as crianças trouxessem as garrafas e para que o nosso trabalho não fosse prejudicado, o auxílio das professoras e funcionários da escola foi fundamental, recolhendo garrafas.

Nesse tempo, as aulas se pautaram na construção de personagens, através de um questionário contendo informações que auxiliariam na formação do boneco como: nome, idade, profissão, e etc. E também jogos teatrais...Em grupos.

Para que uma peça tenha sucesso, ela precisa de um cenário e no caso do teatro de mamulengo, é preciso ainda uma banda que faça interação com a platéia. Aí enfrentamos um obstáculo: como fazer com que as crianças se interessem sem pressioná-las para realizar uma tarefa. Pensamos então que seria uma boa idéia que todos construíssem os bonecos e depois desta etapa, cada criança ficaria a vontade para escolher como seria sua participação neste trabalho, se seria encenando a peça, confeccionando o cenário ou ainda como músico da banda.

Conseguimos as garrafas!Vai começar a construção dos bonecos. Assim como a garrafa que pode ser reciclada, recolhemos jornal que já havia sido lido para compor nosso trabalho. A

garrafa vai ganhando forma com uma bola de jornal, que vira o olho esquerdo, depois outra bola e temos o olho direito, e assim, até completarmos o rosto.

Empapelamento: ganhando formas...



Empapelamento: colocando a pele antes de pintar.



“É agora que a gente vai pintar?”

A ansiedade é fator a ser – e muito – levado em conta. Foi difícil para as crianças tentar, a princípio, imaginar que uma garrafa de água pudesse virar um boneco. E aconteceu! O jornal cortado em pedaços e misturado com cola e água, ganha resistência e deixa as garrafas fortes.

Durante muitas aulas nosso boneco foi tomando forma “de gente”, sem pressa, apesar do tempo curto, pois não queríamos que os bonecos desmontassem no fim do projeto ou até mesmo no meio da apresentação...

Para que tudo isso fizesse sentido às crianças e lhe proporcionassem prazer em realizar este trabalho, o diálogo e o acordo entre educador desde a proposta, no início do ano, até esta

etapa foi de extrema importância. Nenhuma criança se interessa pelo que não conhece ou mesmo por algo que não se faz sua participação nas decisões. Elas são co-produtoras de conhecimento.

O projeto está em desenvolvimento.

Duas salas não seguiram com o projeto, e outras duas estão ensaiando as peças. As salas foram divididas em grupos, formados pelos próprios alunos, que são os responsáveis por escrever e ensaiar as histórias. Paralelamente, os alunos que optaram por construir o cenário, já fizeram o que chamamos de “mapeamento das histórias”, ou seja, recolheram detalhes, sugestões dos grupos para construir os elementos que irão compor os cenários de cada grupo, de acordo com suas respectivas histórias.

É importante ressaltar que as crianças ficaram livres para escolher como fariam parte deste trabalho e que apesar de cada um ter sua atividade, elas precisam estar em sintonia; é preciso um diálogo contínuo e um caminhar em conjunto. Não fará sentido se uma história é contada, mas o cenário e a música não se relacionam com ela. A integração das linguagens se faz aí mais presente e concreta.

Nosso trabalho será finalizado com uma apresentação do teatro preparado, conhecido, envolvido e construído pelas crianças.

5.Avaliação

O processo avaliativo em Artes é sempre envolto a polêmicas, pois não apenas a questão estética deve ser levada em conta.

Durante todo o processo, as crianças estavam sendo avaliadas, pelo que estavam realizando e superando. Cada uma tem seu modo e ritmo de realizar suas atividades e, portanto, sabem como realizaram essas atividades. Mas foi preciso uma nota, foi preciso atribuir um valor numérico pelo trabalho deles e não era justo somente uma nota do professor. Desta forma, as crianças também avaliaram o próprio trabalho. E para surpresa, a crítica foi bem maior do que os elogios. As crianças entenderam que era mais importante o trabalho do que a nota e principalmente que o trabalho era delas e para elas.

Como conquista deste trabalho, já conseguimos melhorar: a convivência na sala – coletivamente; desenvolver a coordenação motora; desenvolver a percepção visual e espacial;

maior concentração nas atividades; além de autonomia tanto nas atividades artísticas quanto em fatos que envolvam o meio ambiente.

6. Depoimentos

“Eu aprendi muitas coisas com o boneco (...) É tão bom, a gente solta a imaginação, a gente se meleca todo”.

Raquel Bezerra dos Santos, 9 anos, 4ª C

“Eu gostei da aula de Artes(...) Nós reciclamos jornal, garrafa, papel e outras coisas. Reciclamos esse material que era para não ser jogado no lixo. Nós colocamos esses materiais no nosso boneco”.

Lucas Sousa Silva, 9 anos, 4ª D

“Sabe, eu estou muito ansiosa pela notícia que a gente vai fazer um teatro. Nem vejo a hora”.

Andressa Maria dos Santos, 9 anos, 4ª C

“Bom, fazer o boneco é muito legal (...) tem que fazer com vontade e principalmente paciência, para esperar secar a cola, que temos que pôr no sol e deixá-lo secar e ainda passar cola no jornal, você tem que ter paciência, sua mão fica toda melecada de cola e ainda grudenta e gostei muito de fazer o boneco.”.

Rafael de Sousa Elias, 9 anos, 4ª C



Está quase pronto...Depois de pintar, é só ensaiar!

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *John Dewey e o ensino de Arte no Brasil*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FILHO, Hermilo Borba. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. São Paulo: Editora Brasileira, 1966.

LOWENFELD, Victor, BRITTAIN, W.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

Orientações Curriculares-Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas – Fundamental I. Cadernos da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Sites

www.terrabrasileira.net

TEATRO-EDUCAÇÃO NA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE VITÓRIA: UM ESTUDO DE CASO

Rose Mary Fraga PEREIRA (Prefeitura Municipal de Vitória)

RESUMO

O teatro é abordado, neste trabalho de dissertação, tendo como foco, componentes importantes: a participação do ser e o espaço escolar. Como suporte, foram utilizadas as Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Vitória, além de teorias de outros autores como Freire (2002), Koudela (2002), Boal (2005), Huizinga (2004), Spolin (2003), Ryngaert (1996). De acordo com Stanislavsky, é necessário que crianças, jovens e adultos habituem-se em olhar e ver, escutar e ouvir no espaço teatral. “É evidente [...] que terão de aprender como *olhar para as coisas e vê-las*” (grifo do autor). O olhar do indivíduo adquire extensão estética, quando possui um procedimento de atenção, de convergência em relação à vida interior e ao mundo exterior. Essa prática educacional possibilita, também, formar indivíduos autônomos, livres, críticos; preocupados em promover mudanças na sociedade. A idéia que predomina em Teatro-Educação é a que a criança é vista como um ser vivo, organizado, em desenvolvimento, cujo potencial se torna real ou concreto, a partir do momento que seja dada a ela liberdade de desenvolver-se em um meio descerrado à experiência. Objetiva-se a expressão livre do seu pensamento criativo; ao contrário do teatro na ótica tradicional, que tinha somente a função de predispor o espetáculo, e não se preocupava em formar o sujeito.

1. Palavras chave: jogo teatral, participação e mudança

Este estudo propõe refletir sobre o ensino de teatro nas Escolas Municipais de Vitória tendo como foco os jogos teatrais, que apresentam como elementos importantes: a participação do ser e o espaço escolar. Objetiva-se observar qual o valor desses elementos no processo ensino-aprendizagem da arte teatral, destacando as ações, na leitura, na produção e na representação do teatro escolar. As suas possibilidades como ferramenta são conhecidas. O teatro na educação transporta para a sala de aula um conjunto de processos e técnicas possíveis de serem aplicados na comunicação do conhecimento.

A sociedade dos jesuítas já conhecia o poder persuasivo inerente ao ato da representação teatral. Esses religiosos tinham o teatro como um instrumento da pedagogia e o utilizava no ensino aos jovens. Para difundir a religião e os domínios espanhóis na América do Sul, apresentaram, no Brasil, durante os séculos XVI e XVII, diversos autos como: "O auto de Santiago" e "Os sacramentales". Vários dramaturgos, compositores e, de forma especial os cenógrafos daqueles séculos foram alunos dos padres da Companhia dos Jesuítas (COBRA, 2006).

É objetivo deste trabalho observar as possibilidades de se construir, na Rede Municipal de Ensino de Vitória um ambiente propício para se educar através de um instrumento: o jogo teatral, a partir de uma realidade concreta, fragmentada, contraditória e incompleta, que coloca em evidência o caráter da sociedade contemporânea e a realidade da educação do Brasil. Em vista disso, procura-se firmar relações com as idéias contemporâneas do ensino do Teatro-Educação e com os jogos teatrais pós-modernos, observando a aplicação desses jogos em sala de aula.

As escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vitória foram escolhidas como fonte principal deste trabalho, porque possuem uma numerosa clientela, com alunos de faixas etárias diversificadas e com nível sócio-econômico e culturas diversas, vindos, sobretudo, de outros estados como Minas e Bahia. Apesar dos desafios, grande número de professores consegue desenvolver a atividade teatral em disciplina específica ou em outras, e o resultado tem agradado alunos e professores. As escolas Municipais e os Centros de Educação Infantil estão ordenados por regiões em Vitória, e localizados bem próximos, a fim de facilitar as reuniões dos profissionais, a troca de experiências dentre outros, além de objetivar o melhor atendimento à comunidade.

É preocupação analisar o ensino teatral na escola pública consoante o que pode ser prático e não o impraticável e criar situações que entrevejam a imaginação, o sonho e o designo crítico de transformações. Transformar o espaço em um elemento instigador do jogo teatral, “uma educação do olhar por intermédio de proposições que incitem a enquadrar os elementos da realidade é uma das sugestões do trabalho” (RYNGAERT, 1985, p.6).

Atingir o espaço e ser atingido por ele é a primeira proposição a ser trabalhada pelos professores. É necessário interagir com os alunos e produzir um atrito no espaço específico que promova o ato criativo, alvo dessa proposta.

Intenciona-se fazer uma reflexão sobre o jogo teatral, sua expressão de cena na sala de aula, fundamentando-se no encadeamento de idéias contemporâneas vivenciadas e sua

influência na produção de uma teatralidadeⁱ que se instaura aos poucos em pequenos atos durante o jogo.

Para atender o ato de pensar contemporâneo do Teatro-Educação, que dá valor à aprendizagem estética e artística do estudante através de práticas pedagógicas, agregadas ao criar e ao ter um apreço, realiza-se um rápido comentário histórico da educação escolar brasileira. Nesse caminho, procura-se mostrar os limites de conceitos que nos propõe considerar as possibilidades da educação teatral não só como instrumento, mas também como um componente criador que pode possibilitar uma teatralidade em sala de aula. Dessa forma, deu-se preferência ao jogo teatral como uma parte fundamental, que exerce influência na visão de uma inovadora perspectiva do ensino teatral escolar.

Trabalhar com o ensino de teatro é o grande desafio para muitos professores na Escola Municipal de Vitória. É a partir dessa perspectiva que se procura desenvolvê-la: no desejo de encontrar a interação, o fazer artístico e a formação do indivíduo no dia-a-dia da sala de aula. Carmela Soares (2006, p.7) afirma:

“Trabalhar no campo das possibilidades é o grande desafio do professor de teatro na escola pública. É a partir dessa perspectiva que procuro desenvolver minha prática de ensino: na tentativa de encontrar a harmonia, o prazer estético e a ordem dentro de um suposto caos, o da sala de aula, com a certeza de estar desenhando algo que tem a potência de vir a ser e realizar-se; na perspectiva do esboço, naquilo que se delinea e não é.”

Muitas falas se ouvem em todos os cantos da escola: “Aula de teatro”? “Vai fazer muito tumulto!” “Seus alunos estavam todos soltos pelos corredores”. “Eu prefiro aula”! “Sou apaixonado pelo teatro”! “Sinto uma angústia”! Estas são algumas frases que ouvimos de muitos professores e de pessoas envolvidas com o cotidiano da escola. É essencial trabalhar com o pensamento de que no campo das possibilidades há uma abundância infinita; possíveis momentos criativos estão ali presentes, prontos a se revelarem. O momento de personificação em meio à rotina da escola na sua pequena existência é uma experimentação envolta de significados.

ⁱ Teatral: relativo ao teatro; dramático.

Ingrid Koudela (2002, p.17), em seu livro *Jogos teatrais* tece a seguinte afirmação: “Toda proposta de Teatro-Educação se debate em torno da definição do binômio que constitui seu fundamento”. E prossegue com uma pergunta: Até que ponto o orientador de um grupo de criança e adolescente deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo?

A abordagem mais propagada na história da arte-educação é a que contextualiza, que salienta os seus resultados instrumentais na educação ou na sociedade para elaborar seus objetivos. Koudela, ainda ressalta que alguns programas inseridos na orientação contextualista evidenciam as necessidades psicológicas dos alunos na articulação dos seus objetivos e do conjunto das atividades indispensáveis à vida social.

A idéia que predomina em Teatro-Educação é a que a criança é vista como um ser vivo, organizado, em desenvolvimento, cujo potencial se torna real ou concreto, a partir do momento que seja dada a ela liberdade de desenvolver-se em um meio descerrado à experiência. Por isso, objetiva-se a expressão livre do seu pensamento criativo; ao contrário do teatro na ótica tradicional, que tinha somente a função de predispor o espetáculo, e não se preocupava em formar o sujeito.

Adilson Florentino (2006) escreve sobre a eficácia do jogo teatral na aprendizagem da criança. Os alunos, no momento do jogo, vestem-se de personagens que habitam o seu mundo: o professor, o pai, os avós, o tio e a tia. Durante o jogo, eles utilizam-se da linguagem adequada e tornam reais os personagens escolhidos para tal atividade. Quando as crianças se encontram em meio a um jogo teatral e nos afazeres do dia-a-dia, adquirem conhecimento em consequência da experiência e da observação das outras crianças e dos adultos.

Florentino (2006) ainda afirma que, no jogo social, as crianças interagem entre si, mediando uma na aprendizagem da outra. Aprendem a compreender os significados do meio e julgam com suas representações de mundo. Constroem conceitos científicos, bem como de linguagem, incluindo a artística. Neste sentido, os conceitos iniciados no

jogo não são somente a base dos conceitos científicos, mas chegam a formar parte integrante deles.

A Arte é uma das poucas disciplinas do currículo da escola que oferece à criança ocasião favorável de utilizar suas emoções e idéias. É um campo que lhe permite liberar a sua criatividade, diferente de outras matérias do currículo, repletas de números e palavras. O ensino da arte propõe o aluno a argumentar, a identificar-se como indivíduo que pensa, sente e faz.

As escolas da Rede Municipal de Vitória estão cheias de atividades curriculares voltadas para o professor, e que, normalmente, propõem somente uma solução para os problemas, apenas uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode vir a se assemelhar ao que ainda é ministrado em algumas escolas: algo incolor e robótico.

A prática de teatro foi revolucionada a partir do movimento da Escola Nova. No século XIX, a preocupação do educador era apenas com fins educacionais e não com o processo da aprendizagem do educando. O que se pretendia atingir era mais importante do que o desenvolvimento infantil. Porém, a pedagogia contemporânea, pretende trabalhar a criança como um todo: o emocional e o intelecto. Observa-se o respeito à criança e tem-se interesse na sua atividade pessoal. A partir do momento que se passa a trabalhar com atividades lúdicas e se adota os princípios educacionais pela ação, oportuniza-se a possibilidade de aproveitamento das áreas artísticas no currículo escolar. A Escola Nova propiciou a possibilidade de formulação dos projetos escolares e uma inovadora instrumentação para tornar mais eficiente o trabalho do professor. Pelo contato com novas experiências de ensino, tornou-se possível a entrada, na escola, das atividades relacionadas à educação física, trabalhos com jogos, música, teatro e outros.

De acordo com Fernando Becker (2006, p.24), com as idéias de Piaget, o objetivo da escola não é mais a estocagem de um acervo cultural da humanidade, que amplia a capacidade de aprendizagem. E acrescenta: “Para o pensamento suíço, a ação humana constitui a ponte entre a realidade e a razão.”

Percebe-se uma mudança, hoje, em relação ao ensino de teatro nas Escolas Municipais de Vitória. Há, atualmente, alguns professores que utilizam essa Arte como recurso de linguagem e expressão. A criação do curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, em 1970, e o crescente número de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Vitória e a Escola de Dança e Teatro (Fafi), fizeram com que essa realidade fosse possível.

O currículo escolar do Ensino Municipal de Vitória também enfoca princípios, fundamentos e conduta relacionados às áreas de conhecimento do ensino fundamental, perpassando por elas temas transversais e as extensões mensuráveis da vida cidadã, tendo como proposta fundamental desse documento, a proposição inclusiva que se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais como eixos transversais.

O currículo e seus conteúdos têm como objetivo orientar as escolas municipais “[...] na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (DIRETRIZES CURRICULARES – PMV, 2004, p.6). Dessa forma, não indica que orientar é tornar obrigatório e indispensável as diretrizes, mas proporcionar às escolas e aos professores partes constituídas para discussão e produção do Projeto Político-Pedagógico escolar, e para fazer progredir em sala de aula uma política crítico-reflexiva.

As Diretrizes Curriculares localizam-se no campo de ação do percebido-concebido em sua relação com o vivido, uma vez que é resultado de estudos e discussões dos professores nos encontros de formação continuada.

A representação/concepção, que sobressai no estudo dos discursos práticos mostrados nas diversas proposições das diferentes áreas do saber e fazer curricular, propõe a perspectiva teórico-filosófica designada como Pedagogia histórico-cultural contida no documento: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

A concepção de uma Pedagogia histórico-cultural explícita e implicitamente visível na análise das representações expostas nestas Diretrizes, coloca em destaque a importância da relação entre cultura, política e pedagogia reconhecendo que, ao excluir a cultura do jogo do poder e da política, educadores obstruem a possibilidade de

entender como a educação está ligada à mudança social. (DIRETRIZES CURRICULARES – PMV, 2004, p.12)

Neste estudo, a Arte fornecerá pistas importantes para que se possa pensá-la na prática da escola como uma disciplina tão importante quanto as outras áreas de conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Ela proporciona o desenvolvimento das idéias artísticas e o efeito de perceber esteticamente, o que caracteriza uma maneira particular de ordenar e dar sentido à prática da vida humana. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2005, p.41): "O aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas".

O conhecimento da arte oportuniza o aluno a relacionar-se de forma criativa com outras disciplinas do currículo, além de proporcionar-lhe o entendimento do universo em que a extensão da poética se faz presente: a arte possibilita transformar de forma contínua a existência, mudar referências em determinados momentos e ter flexibilidade. Assim, observa-se que criar e conhecer são ações associadas, e ser flexível faz parte do processo da aprendizagem.

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança): tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa de forma progressiva, considerar, usufruir, valorizar e avaliar as obras de artes de diferentes povos e culturas criados no decorrer da história e na contemporaneidade (PCNs 2005, p.43).

Assim, diante da importância do ensino de Artes, muitos professores de diversas áreas das Escolas da Rede Municipal de Vitória estão trabalhando com o teatro. É importante destacar que a maior parte desses profissionais encontra dificuldades em desenvolver o projeto nas escolas, visto que a Rede Municipal de Ensino de Vitória ainda não possui uma preocupação mais intensa com a Arte Cênica. Mesmo com todas as dificuldades, muitos conseguem desenvolver o processo ensino-aprendizagem por meio dessa linguagem, uma vez que o jogo teatral propicia o envolvimento e a liberdade

do aluno, desenvolve técnicas e habilidades pessoais. É, portanto, um momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa na escola.

Na angústia de transmissão do conhecimento, conforme um modelo de saber aprovado pela sociedade, é normal a educação escolar, na aplicação da teoria, não analisar o estudante por inteiro, como participante do coletivo, da família, da natureza e do universo, para enxergá-lo como um ser dividido e fragmentado, dando preferência ao aspecto intelectual. O saber é comunicado apenas de forma oral, conceitual, não é experimentado por meio de figuras, pinturas e símbolos com significações.

A proposição de um ensino por meio de jogos teatrais intenciona observar em que ponto a aprendizagem teatral na escola, com brincadeiras e jogos da atualidade, permite promover o desenvolvimento educacional estético do estudante. De que modo, inserido na caótica vida urbana e também no cotidiano escolar, o indivíduo, sobretudo, pode achar um significado para a existência e os movimentos dos humanos. Deseja-se ressaltar, também, de que maneira o jogo dá liberdade ao aluno de deparar-se com tudo que lhe agrada e de ter a capacidade de distinguir a natureza e a importância estética do saber.

Em relação à educação estética, reporta-se à educação absoluta do sujeito que visualiza um indivíduo íntegro e articulado, físico, mental, político, espiritual e emocionalmente. O ensino estético oferece ao estudante ocasião própria de se conhecer no relacionamento com os outros seres humanos e com o cosmo, de forma inventiva, entrosada e participativa.

A aprendizagem escolar precisa criar no educando aptidão para que possa ser um produtor de símbolos e imagens com significados. As atividades especiais dessas imagens é a concepção de uma personalidade individual e única, que faz parte de um todo, tendo em vista um sentido de unidade, e não de fragmentação e desunião, que tem predominado no universo contemporâneo. Contudo, oferecer aos estudantes esse modelo educacional é um grande desafio.

A criança ao reelaborar no jogo atitudes emocionais com relação a si mesma, coloca-se no lugar do sujeito em seu meio, submete-se à teste a força e constrói sua personalidade no processo, emergindo como uma pessoa mais completa e melhor integrada.

Dessa forma, encontra-se no jogo teatral uma maneira essencial de possibilitar ao educando, uma educação estética que se apóia na prática, no relacionamento dotado de sensibilidade, direto com o espaço e o outro, na criação e apreço de formas e imagens de teatro, que lhe consentem experienciar e criar inovadores universos de símbolos munidos dos mais destacados significados para as suas vidas.

Em um longo período, e ainda nos dias atuais, o teatro na escola esteve limitado a uma área de livre manifestação do pensamento por meio da palavra ou gesto e da criatividade do indivíduo, sem que existisse uma rigidez no ato de ler a teatralidade de enunciados pelo jogo. Nesta pesquisa, ao tratar do assunto jogo teatral como objeto estético, não se extingue o campo do indivíduo e seu desenvolvimento pessoal, porém faz-se relação com o jogador à sua “coisa feita” como algo único, inseparável. A forma marcada pelo jogo teatral passa a ser preparada de forma gradual, cuidadosa e teatralmente mais pura, assim o estudante amplia sua aptidão de jogar

O teatro, portanto, é um recurso importante para envolver o estudante em diversos temas, ou para levá-lo, por meio de um impacto emocional a pensar sobre os valores. Como forma de ensino, é uma questão sólida, ponto do qual podemos partir para observar, atentamente, os aspectos práticos do seu uso pelo professor ou pelo orientador educacional como instrumento da pedagogia.

Diante de inúmeras abordagens de métodos usados no ensino teatral em sala de aula, destaca-se a importante colaboração de Viola Spolin (2004). Para ela, o jogo teatral e o jogo dramático possuem como eixo pedagógico objetivos artísticos e estéticos direcionados ao ensino da linguagem do teatro.

O professor que trabalha com o ensino de teatro na escola pública vive uma realidade árdua. A falta de uma estrutura mais democrática e as aulas ainda com caráter tradicional definem qualitativamente o ensino na escola pública impedindo um trabalho contínuo. Essa prática descontínua não é um modelo ideal, mesmo assim, deve-se perseguir a melhor forma de se trabalhar com os alunos.

Tem-se a partir disso, uma pergunta fundamental: como fazer com que as aulas de teatro tenham um significado importante, tanto para quem ensina como para quem aprende? De acordo com Courtney (1980, p.57):

“Muitos de nossos métodos e tratamento são derivados de sistema concebidos há um século ou mais. Através de civilizações ocidentais nossos jovens estão enfrentando problema (sociais, intelectuais, emocionais cujas respostas não são encontradas em nosso atual sistema educacional).”

Diante disso, Jean-Pierre Ryngaert atribui uma inovadora idéia sobre o ensino do Teatro-Educação. O teórico relaciona o jogo dramático na escola e os preceitos teatrais contemporâneos, sugerindo uma ação pedagógica sintonizada com o nosso tempo sobre os objetivos teatrais contemporâneos e a educação, declara:

[...] o que está em jogo passa pela aquisição de novos códigos e pela reflexão da teatralidade, situa-se para além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas, que permitam modificar o olhar de nossos alunos sobre o mundo, e talvez de os fazerem viver, finalmente em sua época (RYNGAERT, 1981, p.21).

A partir dessa reflexão, torna-se necessário na escola uma educação do olhar, que possibilite tanto ao aluno como ao professor a compreensão e a identificação da teatralidade que dali emerge. Trata-se, no entanto, de averiguar qual a função que o olhar desempenha na produção do objeto estético.

Como conduta pedagógica do ensino teatral na sala de aula, propõe-se de início que o olhar do estudante seja trabalhado da percepção à ocupação do espaço. Tomando como ponto de partida os conceitos de onde e “penetração no ambiente”, propostos por

Spolin (2003), e a “noção do espaço” enquanto indutor do jogo desenvolvido por Ryngaert (1981), intenciona-se, a partir de exemplos retirados da prática, discutir a importância do jogo como espaço fundador do jogo teatral.

A participação nos jogos teatrais favorece o desenvolvimento do aparato sensorial e orgânico do aluno, torna forte a faculdade de representar os objetos no pensamento, o contato e seu relacionamento com o meio ambiente e com o outro, tornando efetiva a comunicação teatral. A presença do estudante, a disponibilidade para perceber o momento, de correr riscos, característicos do jogo teatral, liga-se de forma direta a essa capacidade do sujeito de vivenciar, sensivelmente, o espaço cênico de inserir-se nele de uma maneira mais livre e responsável.

Durante o jogo, o aluno se lança no espaço mais como pessoa do que como personagem, visto que a dimensão do personagem surge entremeadado com a dimensão do sujeito-aluno. Seu traçado é leve. Não há uma separação evidente entre aluno e personagem. O que interessa é a capacidade do aluno de representação, seus movimentos, gestos, suas emoções e imaginação. A criação do personagem apareceria, então, como consequência da relação ativa que o estudante firma com o espaço do jogo, à medida que descobre um contexto específico por meio de sua própria ação.

Desse modo, o espaço do jogo passa a ser um lugar acolhedor, conquistado; não é mais visto como um ambiente que causa medo e receio nos alunos. Um espaço, sobretudo, de muita alegria e que inspira muito prazer e uma vontade “de entrar no jogar”. Assim, ao percorrer e ocupar o espaço, o sujeito vai obtendo a confiança e a autonomia essencial para jogar e a partir disso, elaborar inovadoras formas e produções teatrais, o que lhe proporciona romper com a resistência inicial do jogo. O espaço exerce a função de convite para participar do jogo, tornando fácil e estimulante a entrada do indivíduo neste local como jogador ou como um observador atento. O olhar do aluno na sala de aula, passa a ser mais atento, visto que o oportuniza a explorar o espaço, através de sua própria ação.

O jogo teatral na sala de aula torna a relação entre o jogador e espectador mais próximas, fazendo do teatro na escola, um ato ativo, criativo e coletivo. Devido à

prática constante do olhar na sala de aula, a demarcação estática, rigorosa, frontal e passiva entre jogador e observador é superada, depreendendo uma atitude de maior cumplicidade entre estes pares, alternando, sobretudo, as relações e as posições de saber e poder na sala, fazendo do exercício educativo uma prática social democrática, participativa e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. Disponível em: <<https://grupos.ufrgs.br/pipermail/edp-53-l/20005november00309.html>>. Acesso em: 20 maio 2006.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COBRA, Rubem Queiroz. **O teatro educativo**. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-testropedag.html>>. Acesso em 12 março 2006.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). Vitória: SEME, 2004.

FLORENTINO, Adilson. Teatro-Educação e Vigotsky – Pressupostos e práticas da psicologia sociohistórica na educação estética. In: TAVARES, Renan (Org.). **Entre coxias e recreios**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006, p.133-156.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. Coleção Debates. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LDB – A nova Lei da Educação. Trajetória, limites e perspectivas. SAVIANI, Dermeval. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados, 1997.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. VIANA, Moacir da Cunha et al. São Paulo: Didática Paulista, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução de NEVES, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Ler o teatro contemporâneo.** Tradução de Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O jogo dramático no meio escolar.** Coimbra: Centelha, 1981.

SOARES, Carmela. Teatro e Educação na Escola Pública: Uma situação de jogo. In: TAVARES, Renan (Org.). **Entre coxias e recreios.** São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006, p.97-111.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1984.

RELATO

– UM ‘SABER’ E UM ‘FAZER’ COM TEATRO-EDUCAÇÃO - *Um Relato Sobre o Brincar com Teatro como Possibilidade de (Re)Significar e (Re)Encantar o Espaço Escolar*

TEATRO

Micael Côrtes

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar –UNESP

As possibilidades e dificuldades para que o Teatro-Educação, em sua essência, seja uma realidade nos espaços escolares é ainda um desafio para que se possa de fato possibilitar um processo de ensino-aprendizagem amplo na formação da pessoa em seus aspectos bio-psico-sócio-cultural. Nessa direção, este relato busca refletir sobre uma experiência, vivida pelo pesquisador, em que o Teatro-Educação se concretiza em um contexto escolar específico. Narrar esse acontecimento implica, não apenas expor as resistências às rupturas e as precariedades do espaço físico, como também ressaltar que mudanças na cultura escolar são possíveis, sobretudo àqueles que as propõem e lidam com as diversas significações construídas pelos diversos sujeitos, neste cotidiano, incluindo suas representações sociais. Considerando a questão da espacialidade ainda como um dos indicativos para a não-contemplação do ensino de artes na escola como um todo, narraremos um acontecimento ocorrido no cotidiano escolar que favoreceu uma (re)significação para a experiência educativa, isto é, para o espaço escolar, por meio do brincar com o teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro-Educação; Espacialidade; Práticas Educativas.

Infra-estrutura: equipamentos necessários para a apresentação (Dvd, e data-show).

UM ‘SABER’ E UM ‘FAZER’ COM TEATRO-EDUCAÇÃO

Um Relato Sobre o Brincar com Teatro como Possibilidade de (Re)Significar e (Re)Encantar o Espaço Escolar

Em meados de maio de 2003, eu ingressei na carreira do magistério na Escola Estadual “Bento de Abreu”, em Araraquara (SP). Paralelamente, em uma determinada aula de Literatura Portuguesa, no ensino médio, os alunos do primeiro ano, entravam em contato com a *Dramaturgia*¹, surgindo a oportunidade de eles ampliarem seus conhecimentos tanto em relação à **produção literária** quanto, especificamente, ao teatro. Essa aula ofereceu a possibilidade para a prática do fazer teatral no cotidiano escolar. Esse “fazer” possibilitou tanto a ressignificação e o re-encantamento da escola quanto a formação dos alunos(as) que vivenciaram, durante os três primeiros anos do Ensino Médio, o processo com o teatro no espaço escolar.

Foi necessário abrir as portas, aliás, lutar para que houvesse **Portas EntreAbertas**², já que o teatro não era ainda bem visto por parte da comunidade escolar, em um primeiro momento. Provocamos uma mudança de valores, pois uma atividade artística desse porte exige ‘movimentação’ e ‘circulação’ dos alunos no espaço, o que, configura, dentro dos padrões tradicionais, uma ameaça ao mecanismo disciplinar, uma vez que entendemos que essa atividade requer que as divisões restritas do espaço escolar sejam abertas para a livre circulação dos indivíduos.

A partir do interesse dos alunos pela obra de **Gil Vicente**, demos, então, início ao estudo do autor e, concomitantemente, um trabalho intenso de pesquisa cênica³ que possibilitou criar e desenvolver, naquela unidade escolar, o projeto GIPT⁴. Dessa pesquisa surgiram contribuições para aqueles que dela participavam. Para muitos, o teatro era concebido apenas enquanto **espetáculo (produto final)**, sem muita preocupação com seu desenvolvimento (**processo de trabalho**).

Penso que o **fazer teatral** no espaço escolar não consiste em formar atores, dramaturgos, cenógrafos, encenadores, sonoplastas e tantos outros na área teatral, mas

¹ Do grego, dramaturgia significa compor um drama. A dramaturgia é a arte da composição de peças de teatro (...). A dramaturgia, no seu sentido mais genérico, é técnica (ou a poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, indutivamente a partir de exemplos concretos, ou dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente, conforme Pavis (1999, p. 113).

² **Portas EntreAbertas – O Brincar com o Fazer Teatral como Possibilidade de (Re)significar e (Re)encantar o Espaço Escolar**. Projeto de minha autoria que sendo desenvolvido desde 2004 numa escola pública do interior de São Paulo.

³ Para Pavis (1999, p. 42-4) *skênê*, em grego, significa barraca, tablado e possui relação com a cena, pois uma peça ou uma passagem são às vezes particularmente cênicas, isto é, espetaculares, facilmente realizáveis e representáveis.

⁴ Após 2003 foi elaborado o GIPT (Grupo de Investigação em Práticas Teatrais) sob minha autoria para o ensino de teatro. No decorrer desta discussão será abordada sua criação e seus objetivos.

possibilitar essa experiência para que esse **fazer** contribua com a formação da pessoa, por meio de um processo que abarque o trabalho coletivo, a responsabilidade, o comprometimento e a criação mediante um projeto pedagógico-artístico.

Percebe-se que, na prática, a educação-escolar ainda deixa muito a desejar no que se refere à formação da pessoa, pois podemos constatar certo mal-estar gerado por inúmeros fatores (des)conhecidos por nós, educadores e educandos, dentro da escola. Mal-estar esse que vem gerando um descontentamento tanto no alunato quanto no professorado da rede pública de ensino, transformando a escola muitas vezes em um espaço vazio, isto é, desprovido de experiência, escuta, afetividade e prazer.

Nota-se que a escola está se tornando o lugar do não-reconhecimento do Outro, o que, ao nosso ver, vem dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre quando alunos, professores e gestores não conseguem desenvolver a escuta. De acordo com Touraine (1998) “não se trata aqui de dialogar com o Outro, mas de reconhecê-lo como sujeito e de se reconhecer assim a si mesmo como sujeito” (TOURAINÉ, 1998, p. 82) Partimos do seguinte pressuposto: para que de fato haja uma educação ampla no que tange à formação da pessoa, é necessário que se desenvolva antes de tudo um reconhecimento por parte dos sujeitos (alunato, professorado, gestores, pais e comunidade local) para que, de fato, haja uma escola democrática, pública e de boa qualidade, que possa contribuir para a construção de um projeto de vida.

Nessa perspectiva, é necessário que reconheçamos, no espaço escolar, a **diversidade, afetividade, singularidade** e a **Arte** para que possamos nos aprofundar na formação ampla das pessoas e não na deformação. Há que se pensar se não estamos oferecendo a esses alunos a “semiformação” (ADORNO, 1995) e, por consequência, se estamos, cada vez mais, presenciando o **empobrecimento da experiência humana**, como apontou Walter Benjamin (1988), ao nos lembrar da importância do papel da narrativa para o conhecimento humano e dessa experiência para a formação do indivíduo. Nesse aspecto, julgamos procedente a proposta de Benjamin (1988), que vê o teatro como arte efêmera, capaz de despertar no educando a verdadeira essência da educação, isto é, a **observação** a partir da busca da **ação gestual** trabalhada por meio da **improvisação**, ou melhor, a “(...) encenação é a grande pausa criativa no trabalho de educação” (BENJAMIN, 1988 p. 88).

Esses fatos nos levam a crer em uma ação de barbárie, ou seja, em uma deformação já anunciada por Adorno em seu ensaio sobre a Teoria da Semicultura (1996), no qual ele demonstra que a nossa percepção está sendo aniquilada mediante os desejos humanos com ações descontroladas e, portanto, narcisistas. Como ele bem salientou, “o entendido e o experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p. 402).

Penso, aqui, na ação do empobrecimento da narrativa, no processo de escolarização atual, pois em um mundo onde cada vez mais a percepção está sendo prejudicada há que se criar um individualismo exacerbado. Assim, nessa situação, como o professor será considerado a voz da experiência, isto é, da experiência histórica, se estão apagando a imagem do “narrador”? Segundo Benjamin (1994), por mais familiar que seja a figura do narrador, ele não está presente entre nós, em sua atualidade viva, pois essa figura é algo que se encontra cada vez mais distante de nós.

A experiência narrativa está em vias de extinção, ou seja, “*são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente, pois quando se pede em um grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza*” (p. 197). Benjamin mostra uma situação trágica e bárbara, a saber: a faculdade de intercambiar experiências. Esse intercambiar, a nosso ver, é a falta do espaço contribuindo para a perda da percepção, da memória e, portanto, para a deformação. Então, qual é o lugar do professorado, enquanto narrador das experiências quando, no espaço escolar, sua função não vem sendo contemplada e, quando é, fica cada vez mais difícil se comunicar com os seus ouvintes? Não será a partir daí que a Arte deva ser almejada no contexto escolar, uma vez que, para muitos de nós, a escola pública tornou-se um lugar de desprazer e descontentamento?

Visualizando o mal-estar acima citado, a opção foi feita pelo desenvolvimento de um projeto, em 2003, que possibilitasse uma ressignificação e um re-encantamento do espaço escolar, por meio do Teatro-Educação. A nosso ver, o ensino de teatro no espaço escolar possibilita uma junção de teatro-educação, como forma de proporcionar a aprendizagem, considerando-se o processo do fazer teatral uma maneira de contribuir para a formação da pessoa, em seus aspectos afetivos, cognitivos, sociais e estéticos. Por esse motivo, optei por usar, nesse estudo, a terminologia **Teatro-Educação** que possibilita novas metodologias de ensino, opondo-se ao ensino de teatro tradicional, que propõe colocar somente o texto nas mãos dos alunos para que eles decorem as falas e as marcações privilegiando o **produto**, isto é, o espetáculo teatral a ser apresentado em um evento programado de festividades escolares, sem se preocupar com o **processo** de trabalho. O objetivo foi favorecer a formação da pessoa no que tange à **vida mental**, mediante a experiência do brincar por meio do ensino de teatro. Trata-se primeiramente do brincar com o teatro com o intuito de possibilitar a integração, como forma de reconhecimento do espaço, objetivando o exercício para contemplar os aspectos psíquicos, culturais e sociais. A intenção foi a de tornar a escola um lugar que favorecesse a promoção da saúde, da criatividade, da escuta, da experiência narrativa, do pensar, da vivência do lúdico, da afetividade e da diversidade de relações vivenciadas, com o intuito de contribuir para a elaboração de projetos de vida dos educando mediante suas escolhas.

Fomos trilhando os caminhos do ensino de teatro como possibilidade do **fazer teatral**, no espaço escolar, posto que a idéia de um **Saber** e um **fazer** tem muito a contribuir, enquanto processo de trabalho na formação ampla da pessoa dentro da escola. Assim, entendemos Teatro-Educação como um processo que possibilita contribuir para a experiência educativa e não um **fazer** apenas por fazer. Esse **fazer**, no âmbito escolar, tende a privilegiar o processo de criação, produção, construção e composição, além de se preocupar com a relação palco e platéia como processos de aprendizagem daqueles que participam. Conforme já mencionado, a aula de Literatura, no Ensino Médio, despertou nos alunos a vontade de conhecer a obra de Gil Vicente, o que favoreceu para muitos a **paixão pelo Teatro**. Pôde-se constatar que dos quarenta alunos presentes na sala de aula, doze manifestaram a curiosidade de compreender o universo teatral, uma vez que, ao sair daquele cotidiano da sala de aula, podia-se **movimentar, criar, pensar e representar** – de maneira muito diferente das cinco horas diárias passadas na sala de aula. Para tanto, foi necessário que os (as) alunos(as), professores(as), gestores, pais e comunidade local pudessem compreender que construir **projetos** é algo que necessita de um longo prazo de

elaboração para atender às demandas, diante de um mundo feito **às pressas**. É necessário *ressignificar* a prática pedagógica a partir daí, criar um outro **olhar** mediante as experiências já realizadas. Trata-se de fazer uma nova (re)significação no que se refere à **arquitetura escolar, currículo, organização escolar, formação de professores, gestores, e comunidade local** para uma mudança de mentalidade e, a partir daí, a possibilidade de um re-encantar o âmbito escolar.

Fomos, pouco a pouco, aprendendo a linguagem cênica. Os encontros aconteciam durante as aulas da professora de Literatura, sem nenhum espaço fixo para esse trabalho. Ou da sala de aula para o anfiteatro, quando não havia nenhuma programação por parte da unidade escolar. Muitos só tinham uma idéia sobre o teatro, isto é, o fazer uma apresentação para as datas festivas escolares. Assim, surgiram as primeiras dificuldades e quase nenhuma orientação para esse trabalho, que foi se guiando pela intuição, imagens e idéias. Esse período coincidiu com um convite que recebemos da escola para que esses alunos se inscrevessem na **Primeira Mostra de Teatro Estudantil** da rede pública de ensino, promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/2003. Isso, até certo ponto, favoreceu um contato mais próximo dos alunos com a Coordenação da Escola. Em conjunto, escolhemos para encenar, naquele evento, o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, uma vez que já estávamos desenvolvendo a pesquisa sobre o autor. Porém, os alunos só tinham pesquisado a vida e obra do autor; não haviam ainda realizado nenhuma pesquisa cênica, ou seja, nada fora estudado sobre o **processo artístico** (a análise do tema, da personagem, da cenografia, da técnica de interpretação, corpo/voz, figurino, sonoplastia, música) e sobre a **estética** (o fazer teatral). Claro que encontramos algumas dificuldades; uma delas foi a desestruturação do espaço físico para um processo de trabalho de manifestações artísticas, particularmente o trabalho com o teatro-educação. Como trabalhar um processo artístico, se, para muitos, ainda não havia uma compreensão da importância do Teatro-Educação para a experiência educativa? Foi necessário conquistar um espaço, até então inexistente, para construir um **Saber** e um **fazer**. Os problemas apontavam para a ausência de profissionais capacitados que pudessem orientar sobre o **fazer teatral** na escola, uma vez que a realidade que o grupo enfrentava era a de falta de um conhecimento básico sobre esse trabalho. Surgiu, então, um encontro; uma nova coincidência. Sendo um dos professores eventuais, recém-chegado à escola e com experiência nas artes cênicas, propus aos poucos abrir as portas para as práticas teatrais, no espaço escolar, possibilitando a mudança de valores por parte do professorado, alunato e gestores acerca dessa atividade.

Dessa forma, fui convidado a orientar o grupo, convidando-os a buscarem um outro olhar para esse trabalho e enfatizei não a **formação de atores**, mas um **processo** que contemplasse a **experiência educativa** do **brincar** e do **fazer teatral** e, a partir daí, uma prática educativa que favorecesse a formação ampla da pessoa. No dia 12 de maio de 2003, deu-se o primeiro encontro, no qual fizemos uma breve apresentação do que seria, dali para frente, esse trabalho. Iniciamos as atividades no anfiteatro da escola, por meio de exercícios que favorecessem uma “aproximação” do grupo e o trabalho da “percepção” do desenvolvimento dos cinco sentidos por meio de uma

metodologia que se pautava nos jogos tradicionais e, depois, a inserção dos jogos teatrais como uma metodologia.⁵

Começamos a trilhar outro caminho. Pensamos em um **processo de trabalho** que levasse o grupo a pesquisar e a analisar a linguagem cênica. Passamos, então, a delimitar o campo de investigação que a partir dali iríamos trabalhar, por meio do ensino de teatro aplicado à educação. Diante disso, o grupo teve a necessidade de estabelecer um **comprometimento** para a construção desse trabalho cênico que, no decorrer do tempo, foi exigindo horas e horas de dedicação. Quando pensamos na **formação da pessoa**, partimos do pressuposto de que, nesse espaço (ambiente-escola), haja condições básicas para oferecer tanto ao educador quanto ao educando condições favoráveis para o processo ensino-aprendizagem. Mas, percebemos que tais condições privilegiam principalmente o conteúdo, deixando de lado a importância da vida mental, isto é, o **inconsciente** e sua importância tanto para as práticas pedagógicas quanto para a constituição do sujeito. Pensamos em elaborar, por meio do teatro, o projeto-piloto **O brincar com o Teatro**, com o intuito de fundamentar discussões que pudessem contribuir para a formação da pessoa⁶, como possibilidade de **re-pensar e re-encantar** o espaço escolar, mediante a **experiência educativa do brincar por meio do teatro**. Tal estudo vem se pautando no **brincar**, como possibilidade de favorecer um **ensino-aprendizagem**, no que se refere ao desenvolvimento das relações emocionais do alunato, a abordagem do **brincar e sua importância para a formação da pessoa** proporcionaram resultados valiosos no aprendizado dos alunos devido a sua forte relação com o processo de aprendizagem e com a saúde psíquica dos indivíduos.

O Projeto GIPT criado por mim continua ampliando discussões fecundas para ressignificar o espaço escolar e, por meio, dele favorecer um novo **olhar nas práticas educativas**. Iniciamos com a investigação acerca da importância do **brincar** no desenvolvimento humano e sua relação com o trabalho educativo. Ao investigar o ato de brincar, tomamos como eixo para as nossas discussões o referencial teórico psicanalítico, pois, para nós, a **Psicanálise** não é apenas um procedimento terapêutico, mas um campo de investigação para além da prática clínica.

A temática do brincar tornou-se pertinente na medida em que ela própria está vinculada com a vida mental, pois a ação do brincar, de acordo com Freud, é nada mais do que a expressão do desejo, que a criança expressa na ação do brincar enquanto vontade de ser grande e adulto. De fato, a **energia** utilizada na ação do

⁵ Os exercícios específicos de aquecimento para corpo/voz eram aliados aos jogos tradicionais. Para trabalhar cenas de improviso utilizamos os jogos teatrais inspirando-se em Spolin (1992) e Koudela (1992) no que tange à estrutura dramática (Onde? Quem? O quê?).

⁶ Esse projeto, em que pude participar na condição de aluno-bolsista da UNESP em 2001, favoreceu a elaboração e criação do **GIPT** em 2003 na rede pública de ensino visando construir um espaço permanente de discussões por meio do ensino do teatro na educação escolar. O **PROJETO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DO EDUCADOR** realizado no ano de 2001 procurou chamar a atenção dos educadores para a importância do aspecto *inconsciente* em uma abordagem psicanalítica a partir de conferências e supervisões da Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Oliveira do Departamento de Psicologia - UNESP/FCL/Ar. Dessa forma, o *Projeto de Atenção ao Desenvolvimento do Educador* contribuiu para trazer à luz a criação do **GIPT** (Grupo de Investigação em práticas Teatrais) já que o mesmo entende a importância da vida mental para a experiência educativa.

brincar é levada a sério tanto no ato do brincar da criança quanto do adulto. O brincar é natural e universal facilitando o crescimento e os relacionamentos grupais, é próprio da saúde. É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: “e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*).” (WINNICOTT, 1974, p. 80). Particularmente, o **fazer teatral** na escola permite realizar esse mecanismo, posto que a temática Teatro-Educação privilegia o processo de trabalho a partir do despertar da curiosidade para a composição da personagem, cenário, figurino, maquiagem, música, improvisação e trabalho físico/vocal. Poderíamos citar, por exemplo, as trinta horas que o grupo se dedicou nas férias de julho/2003 na **Oficina produção de máscaras** na Casa da Cultura de Araraquara, que promovemos com o intuito de ampliar os espaços institucionais para os participantes. A orientação das máscaras ficou sob a responsabilidade da atriz-educadora Nilcéia Vicente convidada para participar do projeto, e a criação e confecção dos **figurinos, cenário, sonoplastia** ficou sob a minha orientação, totalizando horas e meses para a realização desse **processo**.

O processo do trabalho com as máscaras foi se efetivando, pois cada um teria que expressar, nas suas máscaras, os sentimentos de cada personagem com que estavam trabalhando, exigindo atenção para cada etapa da confecção até chegar ao refinamento, a partir dos mínimos detalhes para sua criação, como podemos perceber no registro do ‘diário de bordo’⁷ de um dos participantes.

Começamos a fazer as máscaras. É uma coisa estranha, atadura de gesso no rosto, vaselina sólida. Isso é uma coisa horrível! Já no primeiro dia, passamos uma camada de papel marchê, só que ainda falta muito até terminar tudo. Meu esforço é tanto para melhorar que aos poucos vou esquecendo a timidez (05/07/2003).

Nesse processo, muitos sublimaram as suas angústias e foi nessa experiência do brincar que o prazer foi significativo para o processo de aprendizagem, visto que essa experiência educativa concretizou-se, na medida em que o conhecimento dos participantes foi valorizado e reorganizado para o **fazer teatral**. Nesse primeiro momento, a escola não oferecia condição de espaço para um trabalho desse porte, mas contribuiu no que pôde, já que tínhamos que participar da I Mostra de teatro. Ficamos em uma minúscula sala (atrás do anfiteatro), onde se amontoava o material que ali era guardado. Às vezes, eu me perguntava como cabiam treze pessoas em um espaço pequeno, fechado e abafado. Continuamos nesse processo e, após um longo estudo do texto, dos cortes, das adaptações e reflexões, partimos para a confecção do figurino, da sonoplastia, da iluminação, da cenografia, da técnica de representação, da música e da maquiagem. Discutimos sobre quem se responsabilizaria pela confecção de cada item para compor a encenação. A partir de então, entendi o meu papel: o de mestre-encenador⁸ e não de diretor de teatro. Envolvidos nesse processo e percebendo o quanto os alunos se interessavam por essa magia que o teatro proporciona, e mesmo

⁷ O diário de bordo era uma das exigências para o registro das sensações que cada participante sentia após cada encontro. O registro podia ser confeccionado por meio de uma produção de texto como poesia, desenho e letra de música.

⁸ Ao invés de usarmos expressões ‘diretor-professor’, ‘diretor-pedagogo’, ‘ professor-diretor’ que em língua portuguesa soam por demais diretivos utilizaremos a expressão mestre-encenador proposto por Martins (2002) que sugere um respeito ao grupo com que se trabalha, ao diálogo, à criação e à aquisição do conhecimento.

sem nenhum recurso financeiro, conseguimos ser criativos. Sem auxílio, sem dinheiro para comprar tecido para doze pessoas, surgiu a idéia de utilizarmos as cortinas trocadas recentemente das salas de aula, o que, para nós, foi uma salvação, pois das cortinas confeccionamos não só o figurino, mas parte do cenário. Assim, surgiu a idéia de simbolizar com o próprio pano a confecção da barca. Passamos a aproveitar todo o material que a escola não mais utilizava – a essa altura a minúscula sala já estava “entupida” do material que cada um encontrava e trazia para ser reaproveitado. E, ainda, o espaço onde nos encontrávamos me incomodava; naquele momento, não era o espaço mais adequado para se desenvolver uma atividade desse porte.

Discussão, reuniões, pesquisas e reflexões foram o que não faltou durante esse período. Em todo momento, cada um se envolvia e produzia o material cênico. Lembro-me, aqui, no momento em que se deu a confecção do figurino por dois alunos, quando um se interessou por desenhar o figurino e outra pelo corte final. O que de fato eu desejava era a construção do material feito pelo próprio grupo, sem nenhuma preocupação com o acabamento, uma vez que o meu interesse se centrava no **sentido do prazer** por estar ali e o **sentido do espaço escolar** para a formação do grupo.

O ensino-aprendizagem estava sendo contemplado, a curiosidade estava presente e, portanto, acontecia, nascia, a busca por respostas para as perguntas que surgiam naquele grupo que criava. Assim, foram confeccionados os demais itens que ainda faltavam; a sonoplastia resultou em uma pesquisa minuciosa sobre o momento histórico da peça *O Auto da Barca do Inferno*. Um dos alunos confeccionou o instrumento com latas e pedaços de pau para produzir sons bastante criativos. A opção pela iluminação foi uma luz simples ou, como costumamos chamar, “luz branca”. Já para o trabalho de interpretação, propus o ‘ato de brincar’ em cena por meio de uma metodologia do jogo teatral, apoiado na **estrutura dramática**⁹, a saber: “onde? quem? o quê?” para possibilitar aos jogadores uma atuação prazerosa e criativa na encenação. Todo esse trabalho nos incentivou a buscar um aperfeiçoamento, mas o que mais nos incentivava eram a **sedução** e o **prazer** que esse processo estava nos proporcionando. Estávamos nos dedicando em tempo integral à escola. A partir daí, a escola foi se ressignificando e re-encantando o seu próprio espaço escolar, uma vez que estávamos nos apropriando do espaço e possibilitando o ensino-aprendizagem. Enfim, partimos da idéia de que as contribuições do **brincar** para o ensino de teatro no âmbito escolar têm muito a dizer para a **experiência educativa** e, em particular, a do professorado, pois o seu papel é possibilitar o desenvolvimento deste outro **ser desejante** na medida em que essa **intersubjetividade** entre o professor e o aluno permite a comunicação com o **Outro** e a partir daí, com o **inconsciente** de ambos enquanto **seres desejantes**.

Surgiam perguntas, naquele momento: por que as artes não são ainda utilizadas no contexto escolar? Por que ainda os professores não as contemplam nos planejamentos de ensino? Por que os professores de Arte não abarcam, de fato, as linguagens artísticas, como as Artes Visuais, Música, Dança e Teatro? Já estavam terminando as férias de julho/2003 e o silêncio que até então tomara conta da escola começava a se transformar em falas. Esse longo processo que vivenciamos durante

⁹ Onde (lugar e/ou Ambiente); Quem (personagem e/ou relação) e O Quê (atividade). Para Koudela (1992), os jogos são sociais baseados em problemas a serem solucionados, pois o problema a ser solucionado é o objeto do jogo enfim (...) as regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O que) e o objeto (Foco) o acordo de grupo (KOUDELA, 1992, p. 43).

cinco meses resultou em um trabalho final, **o produto**. Esse **produto** significa, para nós, um produto bem diferenciado daquele que se costuma presenciar nas escolas, quando o **fazer teatral** não permite o processo de pesquisa, de criação e de confecção. Logo, não podemos descaracterizar a encenação, pois há nesse processo uma valiosa ferramenta para a prática educativa, isto é, a relação (comunicação) palco e platéia como indicativos para ampliar o processo de trabalho a partir do fazer teatral no espaço escolar.

A apresentação na **I Mostra** surpreendeu educadores, gestores, diretores e alunos que estavam nos assistindo no Teatro Municipal de Araraquara, pois os participantes puderam presenciar naquela representação o **processo** mencionado acima. Após essa iniciação, o grupo teve a oportunidade de se apresentar em outros lugares. Para nós, este foi um dos reconhecimentos e uma possibilidade para se pensar e construir de fato uma **prática pedagógica** que favorecesse não somente o teatro, mas a(s) ARTE(s) dentro do espaço escolar. Esse reconhecimento fez despertar no grupo um **olhar** diferenciado, apaixonado pelo teatro. Desencadearam, nessas vidas, profundas mudanças e uma paixão pelo espaço escolar, uma vez que, durante esse **processo**, os alunos puderam reconhecer nesse mesmo espaço uma segunda casa. Tal processo resultou na magia do **fazer teatral** como elemento significativo para a vida dos que participaram, isto é, o re-encanto do espaço escolar, visto agora como o lugar para sonhar, brincar, projetar, descobrir e construir.

A experiência favoreceu elaborar o **projeto GIPT - Grupo de Investigações em Práticas Teatrais**, fazendo dele a base de novos projetos por meio do teatro. O **GIPT** objetiva trazer à luz as contribuições de pesquisas sobre a temática Teatro-Educação com o intuito de possibilitar a formação da pessoa. Dessa forma, o brincar por meio do teatro se tornou uma **experiência significativa** para o cotidiano escolar como uma prática educativa para a formação ampla da pessoa. Aos poucos, fomos conquistando o espaço e para que pudéssemos continuar com esse processo foi solicitado aos gestores da escola um espaço melhor para o **fazer teatral**, aliás, um **espaço ético**, pois proporcionar formação é favorecer condições para o desenvolvimento humano em seu sentido amplo.

Iniciamos mais um ano letivo e decidimos elaborar um planejamento para esse **fazer teatral**; principiamos um compromisso árduo e com uma nova perspectiva de trabalho, a partir de um novo caminho e com mais integrantes e mais desafios. O GIPT conseguiu para si uma sala, espaço destinado às atividades, ensaios e reuniões do grupo: um espaço ético. Por espaço ético, entendo um lugar delimitado e salubre a fim de proporcionar uma identidade local que favoreça o ensino de artes enquanto uma experiência educativa no espaço escolar, nesse caso, o Teatro-Educação. Essa conquista nos levou a crer que os valores por parte da comunidade escolar estavam mudando, pois antes o teatro era mal visto por parte de alguns professores, quando diziam que os alunos estavam usando o teatro como desculpa para “fugir da aula” - para muitos, o fazer teatro não passa de um não fazer nada. Estávamos agora em um espaço próprio, em uma sala de aula cedida pela escola. O que se enxergávamos naquele espaço era “a relva crescer”, uma metáfora que revelava o crescimento e amadurecimento do grupo, pois segundo Itman Monteiro (2005) “*cada instituição é única, cada sala de aula se compõe de modo diferenciado, cada microgrupo é inédito e cada pessoa que ali desenha a cena, quer seja situando-se em seu centro ou em suas*

margens, emoldura o cotidiano escolar imprimindo-lhe uma nova matriz num jogo de luzes e sombras” (ITMAN MONTEIRO, 2005, p.142).

Nesse sentido, o que contemplávamos era o espaço de integração e a promoção da sociabilidade e sensibilidade que envolvia os participantes, por meio do brincar e do jogar prazerosamente, o que resultou em ressignificar e re-encantar o espaço escolar. Essa ação do brincar vem salientar o que Winnicott (1975) ressalta como a importância do brincar para o desenvolvimento amplo da pessoa e para a experiência educativa, o que pode ser confirmado por meio dos trechos extraídos dos ‘diários de bordo’ dos participantes desse processo (2007):

Hoje foi o nosso primeiro encontro com a oficina do brincar com o teatro. Nossa é muito bom! é uma sensação quase que inexplicável. É somente uma hora, mas essa hora me motivou a muita coisa eu estava passando por momento meio delicado na minha vida e estava precisando me distrair (05/03/2004, 18h).

Todas as aulas práticas são muito divertidas (não só eu acho), mas percebo que todos gostam e se divertem, tanto que no final dizem hã!!! (10/03/2004, 13h).

Quando eu fiquei sabendo sobre o teatro eu sabia que ali era meu lugar, pois o teatro é muito divertido e também muito legal, quem entra no teatro não quer mais sair, pois ele traz uma certa esperança, alegria (...) eu me sinto como se tivesse vivendo algo que nunca pensei que pudesse viver (16/03/2004).

Renasci em um momento que estive obscuro a procura de um grande significado quem sabe o da verdade que está em todos os lugares, inclusive aqui ou em qualquer lugar. Num momento de contentamento e livre da angústia e da vontade, voltei para que, no profundo encontre um pouco de contentamento do que foi saudade (25/03/2004).

Hoje aprendemos alguns jogos teatrais para que nos entrosássemos. Fizemos coisas muito divertidas e o melhor, todos juntos, isso irá criar um vínculo afetivo entre cada um de nós (2004).

O grupo se encontrava três vezes por semana, sendo que o grupo de estudos dava-se a cada quinze dias e o laboratório do brincar, em dois dias da semana. Começamos o ano letivo de 2004 com a prática do **grupo de estudos** que objetivava a leitura, em grupo, sobre o teatro – textos básicos, introdutórios. A princípio, as leituras traziam para os participantes um maior contato com a área teatral, além de proporcionar o despertar do mundo da leitura e a sua importância para a formação do Homem. Nessa perspectiva, os encontros quinzenais tinham o intuito de contribuir com o letramento. Com o **laboratório do brincar**, introduzíamos os jogos, tanto tradicionais quanto teatrais – jogos esses que recuperávamos da memória dos participantes, mesmo que muitas vezes se apresentassem como novidade para alguns: **escravo de Jó, pai Francisco, cabra-cega, amarelinha, Terezinha de Jesus, boca de forno, pula corda, durinho, arlequim, A canoa virou, queimada**, etc. Essas brincadeiras e cantigas foram aplicadas como um exercício de pré-aquecimento que objetivava o prazer e a satisfação do brincar pelos participantes. Nesses encontros de

uma hora, desenvolvíamos jogos tradicionais (brincadeiras e cantigas de roda) que proporcionavam, desde as regras até as cantigas, o relaxamento do corpo e o preparo para o campo dos jogos teatrais que utilizamos para o exercício de improvisação a partir de temas relacionados ao que estávamos pesquisando. Esse processo de trabalho estava amparado amplamente por autores estudiosos da área do Teatro-Educação (COURTNEY, 1980; KOUDELA, 1992; SPOLIN, 1992). Assim, os encontros tinham o intuito de despertar a sensibilidade de si e do outro como elemento essencial para possibilitar a formação ampla da pessoa, além de promover as descobertas, o corpo, a sociabilidade, as angústias e a imaginação. Como relata um dos participantes (2007)

Eu estou aprendendo muitas coisas importantes fazendo teatro, uma delas é a convivência em grupo, eu aprendi que um grupo nem todas as pessoas pensam e agem da mesma forma, existem pessoas que sabem te respeitar e outras que não sabem o significado da palavra 'respeito'; mas a melhor parte de conviver em grupo é poder construir grande 'amizades' e que graças a deus neste grupo tenho grandes amigos, quais eu posso me divertir e ser feliz junto a eles (Diário de Bordo, 2004).

Assim, vemos que o espaço arquitetônico dos prédios escolares torna-se uma discussão importante para as reflexões no que tange à questão da espacialidade para o ensino de artes (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) nesse contexto, bem como a importância das experiências artísticas, como o teatro, para o ensino-aprendizagem, no que se refere à vida mental do alunato, além do papel dessas experiências para as práticas educativas. Estamos buscando caminhos para a contemplação de fato do ensino de artes e acreditando na importância de um **Saber** e um **Fazer** Teatro-Educação nas escolas. Por isso, ampliar tanto uma discussão acerca da resignificação do espaço escolar em relação ao ensino de Arte(s), quanto aos estudos sobre as representações sociais que os (as) professores (as) têm acerca da temática Teatro-Educação no contexto escolar (2007), possibilitará indicativos para a inclusão, de fato, de um projeto político-pedagógico-artístico no cotidiano escolar. No caso deste trabalho, optou-se pela segunda proposta, já que o teatro poderá possibilitar indicativos para se pensar em uma '**Educação Sensível**'¹⁰ (MAFFESOLI, 1998; ITMAN MONTEIRO, 2005) como possibilidade para uma experiência educativa que contemple uma formação ampla da pessoa em seus aspectos bio-psico-sócio-cultural, como podemos exemplificar a partir de dois trechos retirados do diário de bordo de dois alunos quando ambos relatam a importância dessa experiência para suas vidas (2007):

O teatro é mágico, somente ele é capaz de nós fazer beijar a lua estando aqui na terra, de abraçar o sol, de brincar com as estrelas, de ouvir os peixes e de voar junto aos pássaros, isto porque o teatro se alimenta da ilusão e da fantasia, ele é o verdadeiro reino do faz de conta. Estar no palco, é estar em um lugar muito especial, onde poderemos dar asas à imaginação e voar bem alto até o infinito e fazer com que as pessoas possam se maravilhosas com nossos personagens e com nossa forma mágica de fazer os outros sorrirem. Que o teatro possa suportar varias séculos que virão, e que ele nunca se acabe ou morra, porque se não com ele irá morrer o ator e o

¹⁰ O termo que vem sendo investigado em minha pesquisa de doutoramento e ampliado por Itman Monteiro (2005).

sorriso da maioria dos seres humanos (**Trechos do diário de um dos participantes de 14 anos no primeiro ano de Teatro na escola, 2003**).

O teatro me ajudou a descobrir algumas coisas que eu não havia percebido na minha vida até então, eu aprendi a me controlar, a esquecer dos problemas e procurar novos caminhos dentro de mim. Cada ponto que dei, em cada peça do figurino foi um motivo para dar, cada vez mais, um pouco de mim. Houve tensões lágrimas e desespero, mas tudo finalmente deu certo, não sei como explicar tudo isso que estou sentido, o máximo que posso dizer é que eu adorei ter feito esse trabalho ao qual pretendo dar continuidade (...) O teatro me aliviou diversas vezes dos problemas que tinha que enfrentar, os sonhos foram crescendo a cada apresentação e acredito que não vai acabar daqui dois anos. GTBA (Grupo de Teatro Bento de Abreu) é como um filho para mim, eu acredito na força e no potencial das pessoas que fazem parte dele e se depois desses dois anos, nós nos separarmos, acho que vou tentar prosseguir mesmo que seja fora da escola (...) A escola foi uma base muito forte para o crescimento do grupo, a força que os professores nos deram para poder sair das aulas, claro que não foram todos. (...) O teatro faz parte de mim e sei que tudo o que a gente quer a gente consegue. (**Trechos do diário de uma das participantes, de 14 anos, no primeiro ano de Teatro na escola, 2003**).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. In: _____. **Educação e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COURTNEY, R. **Jogo teatro e educação - as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FREUD, S. O inconsciente. In: FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOMES, M.C.C. **As representações sociais de professores sobre teatro no contexto escolar**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação), Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, São Paulo.

ITAMAN MONTEIRO, S.A. Cultura escolar e imaginário. In: SOUZA, R. F; VALDEMARIN, V.T. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

- KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade**. São Paulo: EDUSC, 1998.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

COMUNICAÇÃO

A DANÇA AFRO PARA O ENSINO DAS AFRICANIDADES

Cícera Nunes

Universidade Federal do Ceará – UFC/Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Joseni Marcelino Ferreira

Universidade Regional do Cariri – URCA

Poliana dos Santos Oliveira

Universidade Regional do Cariri – URCA

RESUMO

Este trabalho discute a importância do redimensionamento da educação escolar visando combater o preconceito e as relações desiguais em sala de aula. Este é um resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) que destaca a importância do trabalho com os elementos de africanidades presentes no município de Juazeiro do Norte – CE. Teve como campo de análise os reisados juazeirenses, manifestação de matriz africana fortemente presente em toda a região do Cariri cearense. A presença desta manifestação cultural evidencia as africanidades; o reconhecimento dos seus valores civilizatórios abre caminhos para uma educação plural e democrática. A abordagem apresenta uma proposta pedagógica para o trabalho com a dança afro na educação básica o que contribuirá para o aprendizado da cultura, como também para a afirmação da identidade étnica das crianças e jovens negros/as. Esperamos estar contribuindo para a produção de conhecimento sistemático das culturas de base africana, uma vez que os dados levantados apontam que existe um desconhecimento da parte dos professores locais no que se refere a estas questões.

PALAVRAS-CHAVE: educação; dança afro; africanidades.

1. Introdução

A proposta pedagógica apresentada nesta pesquisa se assenta na utilização das danças de base africana como uma possibilidade de significar a identidade étnica dos afrodescendentes, como também promover a elevação de sua auto-estima e o aprendizado da cultura. Esse trabalho teve como elemento de análise os reisados juazeirenses, manifestação cultural de matriz africana fortemente presente nesta localidade. Nesses grupos, o trabalho com a dança é fundamental no processo de conscientização e socialização humana.

Neste sentido, a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC apresenta o propósito de fazer uma discussão sobre a importância da inclusão dos conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente no

currículo da educação básica. As informações levantadas demonstram que ainda predominam nas escolas juazeirenses um currículo eurocêntrico, que desconsidera a contribuição de africanos e indígenas para a nossa formação histórica e social. Além disso, os professores encontram-se despreparados para lidar com essa temática, carecendo de formação específica para que possam desenvolver ações em âmbito escolar de combate ao preconceito e às práticas discriminatórias, contribuindo assim para a construção de uma sociedade onde todos se respeitem humanamente.

Dessa forma, fizemos um levantamento histórico dessa manifestação cultural mostrando que esta tem origem nas eleições de Reis de Congo realizadas no continente africano e que, com o processo de escravização, esta prática é transportada e ressignificada no contexto brasileiro. Buscamos assim, compreender a dinâmica dos valores da cultura africana que nos possibilite pensar uma educação plural e democrática, centrada nos valores étnico-raciais.

Acreditamos que um trabalho didático-pedagógico com estas danças abre possibilidades para a ressignificação da identidade étnica dos afrodescendentes, para o conhecimento e valorização da sua herança histórico-cultural, contribui no trabalho de elevação de sua autoestima e ainda, favorece o aprendizado da cultura.

Uma das contribuições relevantes deste trabalho se encontra na discussão do Reisado enquanto uma dança afro. Este é um tema relativamente novo, pouco pesquisado, visto que os processos de dominação da população negra no nosso país, desenvolveram estratégias de mascarar as suas práticas culturais, através principalmente da imposição religiosa.

Buscamos um referencial teórico que valoriza a história e cultura africana e afrodescendente, tendo como foco o trabalho de autores que se dedicam ao entendimento das danças de cortejo de matriz africana, como Barroso (1996), Martins (1997) e Lopes (2006), e que vêm estudando a História da África com foco para a formação das irmandades e do catolicismo de preto. Com a contribuição de Videira (2005), Alves (2006) e Sousa (2005), buscamos compreender qual o significado da dança no contexto das sociedades africanas.

No desenvolvimento desse trabalho contamos com o depoimento de professores que atuam em diferentes escolas, entre estaduais, municipais e particulares, desde a educação infantil até o ensino médio. Reproduzimos aqui parte dessas entrevistas que nos ajudaram a compreender como tem se dado o trabalho com os elementos de africanidades presentes nesta localidade e como a presença ou ausência destes conteúdos interferem na afirmação da identidade étnica das crianças e jovens negros/as que frequentam estas escolas. Além disso, as narrativas que se deram a partir da memória individual e coletiva dos atores sociais do reisado nos possibilitaram compreender a sua própria história de vida o que nos conduziu por um

caminhar em vários territórios pautados nas africanidades possibilitando um processo de reconstrução e de reavaliação do trabalho desenvolvido na educação básica deste município.

2. As origens do Reisado

A congada, dança dramática de base africana, surge a partir das eleições de Reis de Congo na África. Daí, a necessidade de revisitarmos à história africana para que possamos entender a origem dessa prática e como está é transportada para o Brasil. Esta manifestação faz parte do teatro urbano africano e das danças de cortejo, sendo esta uma característica marcante e comum a todas as danças e festas de catolicismo de preto. Vários autores/as têm destacado nos seus textos as origens africanas da congada: Souza (s/d), Barroso (1996), Martins (1997), Lopes (2006), Funes (*apud.* SOUZA, 2004).

Os povos africanos que habitavam a região sul do baixo rio Congo foram os primeiros povos da costa angolana a entrar em contato como os portugueses, em 1483. O interesse de Portugal neste primeiro momento estava voltado para a descoberta de um caminho marítimo que os levasse até as Índias e disseminar o trabalho de evangelização através da relação entre os reis e a igreja católica. É através dessa exploração, que os europeus entram em contato com os habitantes do Congo e após, algumas expedições dão início a um período de relações comerciais entre portugueses e congoleses, que tinha como principal interesse o desenvolvimento do comércio (SOUZA, s/d).

Com a conversão do rei do Congo *mani* Soyo ao catolicismo os missionários portugueses passam a ganhar outros adeptos e a realizar batismos, missas e interferir nos cultos tradicionais. No entanto, em 1575 fundam um núcleo de colonização na região sul, próximo a Luanda, numa área pertencente ao Congo, mas governada por chefes que se intitulavam de *ngola*, daí terem ficado conhecidos entre os portugueses como *Ngola*-reino de Angola.

No entanto, as relações com estes povos não foram amistosas como vinha acontecendo anteriormente, dando início a um longo período de guerras entre angolanos e portugueses que resultaram em muitos cativos que eram trazidos como escravos para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar no Brasil. Estes povos originários da costa angolana, embora com práticas culturais bastante heterogêneas, receberam dos portugueses o nome genérico de bantos. As conseqüências desse conflito resultaram na transposição destes povos para o Brasil, que só se encerra em 1850 com a proibição do tráfico negreiro (SOUZA, *op. cit.*).

A expansão portuguesa pelo reino Congo resulta em uma batalha em 1666, onde os portugueses vencem as tropas do Rei de Congo, o então Dom Garcia Afonso II que morre durante a batalha. A partir de então, Portugal passa a ter domínio absoluto sobre estes povos e o título de Rei de Congo passa a ter um significado apenas formal (BARROSO, 1996).

Convém ressaltar que a escravização dos povos africanos pelos portugueses tem início muito anos antes da colonização brasileira. É a partir do século XV que Portugal em fase de expansão do seu poder geopolítico inicia sua expansão comercial sobre as regiões do Norte africano e da África Ocidental. Além disso, há toda uma interferência da igreja católica nestas expedições. Através de decretos, como o de 1452, onde o Papa Nicolau V, autorizava a tomada de terras descobertas nas navegações e a escravização dos africanos e todos os povos não-cristãos e o de 1493, onde se permitia a posse das terras encontradas na América e escravização das populações indígenas, tem-se início o processo de legalização do sistema escravista pela igreja católica. A produção da cana-de-açúcar inicia-se em Portugal e posteriormente é usada para manutenção da colonização brasileira, a partir dos conhecimentos da mão-de-obra africana (CUNHA Jr. 2007).

Assim é que a partir do aprisionamento de africanos para o Brasil estes povos passam a buscar novos laços sociais e passam a realizar a escolha de reis negros e festejos em sua honra como uma forma de adequar as suas tradições às instituições de origem europeia. Segundo Souza (s/d, p. 66),

Na África, aqueles homens e mulheres estavam acostumados a ter chefes que os guiavam nos assuntos do dia-a-dia e nas relações com o mundo invisível. No Brasil, passaram a eleger líderes que, para os senhores desatentos, eram apenas uma figura simbólica.

Esta autora nos informa ainda que as referências mais antigas desses personagens no Brasil datam dos séculos XVII e XVIII, intitulados reis de nação, nomes que recebiam de acordo com o grupo do qual faziam parte, como os cassanjes, rebolos, angolas, e outros. A partir do século XIX passam a serem designados genericamente pelo nome de Reis de Congo. A utilização deste termo para todos os reis negros, apesar de muitos não serem originários daquela região, foi resultado na opinião de Souza (*op. cit.*, p.67):

[...] de um processo de constituição da identidade negra católica, que uniu os afro-descendentes de diferentes origens, à medida que as comunidades negras foram deixando as diferenças étnicas de lado e se integrando à sociedade brasileira, sempre como grupos dominados. Por ser o Congo o reino mais forte da região que ficou conhecida como Angola e devido o seu contato antigo com o catolicismo, foi este o título que se fixou como unificador dos líderes das comunidades negras.

Por outro lado, uma vez que os chefes do reino do Congo tinham relações de amizade com os portugueses desde finais do século XV e adotaram o catolicismo que lhe foi oferecido, os senhores e administradores coloniais aceitavam com mais facilidade que os afro-descendentes se organizassem em torno de um rei do Congo no Brasil e realizassem festejos em sua homenagem.

Para Martins (1997), as festas de coroação são, além de uma recriação das comemorações de eleição da África, uma das formas de manter vivo os costumes dos reis bantos, dando-se também através da reinterpretação dos signos religiosos cristãos. Autos e embaixadas são relatados por Cascudo, perfomados pelos Congados, com o objetivo de celebrar a memória e os feitos da guerreira Nzinga Nbandi, negra angolana que no século XVII resistiu ao domínio português.

O surgimento dos folguedos de reisado no Brasil está diretamente ligado às cerimônias realizadas nas irmandades, das celebrações de eleição do Rei de Congo, enquanto um meio de reterritorialização das formas ancestrais da organização social e ritual africana. Nas irmandades negras, ao lado das atividades religiosas os escravizados utilizavam o disfarce para inserir elementos da cultura africana.

Neste país, não se sabe exatamente onde teve origem o reisado, mas há hipótese deste ter surgido na zona açucareira - onde havia uma grande aglomeração de populações negras o que possibilitava o florescimento de traços culturais próprios - e posteriormente ter emigrado para o sertão onde se sedimentou.

No Ceará há registro de uma festa celebrada no século XVIII no dia 27 de dezembro pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, recebendo a denominação de reisado. Esta se tratava da coroação de um rei Cariongo e de uma rainha, em cortejo festivo, apresentação de “cantigas” e entremezes onde aparecia inclusive a negra Catirina, personagem que aparece na maioria dos reisados atuais (BARROSO, 1996).

3. Redimensionando a educação juazeirense: uma proposta para o ensino das africanidades

Videira (2006) destaca a importância da dança como uma forma de entrar em contato com os próprios sentimentos, de se relacionar com os sentimentos do grupo social do qual pertence, assim como de outras culturas, o que nos auxilia no processo de conhecimento e aprendizagem humana. Deste modo, compreendemos a necessidade de rompermos com uma concepção que trata a dança apenas como um espetáculo, negando a sua contribuição na

reconstrução da nossa identidade étnica. Na opinião de Alves (2006), constitui um desafio tratar sobre cultura africana e afro-brasileira numa sociedade predominantemente europeia, principalmente pelo fato de estarmos propondo uma outra lógica educativa, que não se encontra pautada em conteúdos formais e em processos pedagógicos previamente estabelecidos. Segundo esta autora,

Dançar, na cultura negra, não significa apenas executar movimentos de acordo com o ritmo tocado, significa, antes disso, um momento de sabedoria sobre a sua própria cultura, um encontro com sua história – não apenas a história de submissão, de escravo, mas principalmente a história de seus deuses, de seus reis e rainha, do seu povo, dos seus ancestrais (*id. ibid.*, p. 10).

Videira (2006) chama a atenção para o fato de que homem, movimento e dança estão intimamente relacionados. A autora parte da consideração de que dança enquanto movimento sempre fez parte da existência humana. Através de atividades como andar, correr, a guerra, a paz, o casamento, os funerais, a sementeira, a colheita, percebemo-la como integrante da vida, viver significa dançar.

A vida dança antes mesmo de qualquer vegetal ou animal surgir no planeta. A terra dança em torno do Sol, como os astros, meteoros, cometas. A dança é parte integrante da vida plena do universo, da luz, do vento e da chuva. Tudo está em movimento, as matérias dançam um seqüência cósmica (*id. ibid.*, p. 210).

Sobre esta questão Peregrino (2001, p. 136) coloca que: “[...] da mesma forma que nos movimentamos para aprender, a qualidade dos nossos movimentos é fruto da nossa história de vida, que cabe à escola recuperar e sistematizar”. Para atender às suas necessidades de expressão e comunicação, o ser humano sempre fez uso da dança. “Portanto, é através deste corpo, e não apenas pelo intelecto, que o homem entra em contato com o mundo” (*id. ibid.*, p. 137).

Ainda em conformidade com o posicionamento desta autora, tem-se que: “[...] a dança, com suas manifestações extremamente diversificadas, é uma linguagem culturalmente construída e, como tal, impregnada de significações que retratam a história das relações do homem com o meio - natural e social – em que vive” (*ibidem*, p. 135). No entanto, estamos habituados a pensar a dança apenas como uma atividade agradável. A escola, de uma forma geral, não consegue estabelecer a relação entre dança e educação, enquanto uma atividade essencial para o desenvolvimento integral do ser humano.

A separação entre corpo e mente, emoção e razão sempre estiveram presentes no meio educacional a partir do desenvolvimento de uma concepção de educação que privilegia

as capacidades cognitivas em detrimento do conhecimento que se dá na dimensão sensório-corporal. Por outro lado, a mídia tem atuado como formadora de valores e atitudes. Não podemos ignorar a sua presença e influência na vida dos jovens em nossa sociedade. Esta tem ficado presa a um modelo de dança estereotipado, fabricado artificialmente, voltada para a imitação de modelos que interferem na percepção da dança como parte importante do processo de construção do conhecimento, enquanto uma linguagem que traduz a nossa diversidade social e cultural. Essa preocupação se expressa nas falas dos entrevistados:

Na nossa escola a preocupação nossa é buscar, é manter viva essa coisa. Nós temos uma mídia muito terrena, uma mídia aí que você sabe que é forte. A internet que é prazerosa, mas tá bloqueando uma coisa que é a vivência da cultura. A própria garotada deixando de vivenciar a sua própria cultura pra passar o dia todinho na frente do computador. Então, nós temos que manter viva essa nossa raiz cultural (PROFESSOR DE ARTE).

Há muito [...] sei lá, quando a Mestra Margarida montou esse reisado, e agora cultura não é valorizado aqui. Cultura pro povo daqui é banda de forró, Calcinha Preta, Calypson, e etc. (INTEGRANTE DO REISADO).

Com essa vinda da globalização, que eu acho que isso é coisa da globalização, de chegar e impor essa cultura de pagar cachê e valorização foi que ficou essa coisa meio dos grupos ficarem dizendo, 'só vou por tanto'. Mas antigamente não tinha isso não, eu via que em qualquer renovaçãozinha tinha um reisado. Essa questão do abrimento da porta pra que o reisado entre na casa, que é uma coisa que eles não fazem mais hoje. Eu ainda prefiro os grupos mais originais, até os menos aparelhados, que você ainda vê até nos cânticos e nos entremeios, há uma coisa mais original, uma coisa mais [...] Que não tem muito brilho, não tem muito luxo, mas a gente ver a originalidade do grupo (ARTISTA POPULAR).

A fragmentação e descaracterização da cultura advinda das classes mais pobres da sociedade se dão em decorrência da indústria cultural que impõe determinados valores visando transformá-los em espetáculos em nome da urbanização e do investimento turístico, que se dá tanto no campo cultural como no econômico. Com isto, estes grupos acabam perdendo suas particularidades em função de uma indústria do consumo. “Ao se produzir o espetáculo cortam-se as raízes do que, na verdade, é festa, é expressão de vida, sonho e liberdade” (ARANTES, 1982, p. 20). Sobre este assunto Oliveira (2006, p. 128) leva em consideração que:

Na era dos meios de comunicação de massa a subjetividade é perpassada por jogos semióticos que resultam em balizamento do pensar, do agir econômico, político e interpessoal. Interferindo nos domínios mais íntimos da vida privada os Meios de Comunicação Social modulam vontades, desejos, angústias e anseios, mobilizando diversas formas de práxis e construindo hegemonias.

Neste contexto, a dança para os africanos e afrodescendentes é “[...] a expressão da vida, da liberdade, da alegria, dos sentimentos mais íntimos, da emoção e da existência contra as opressões, racismo e discriminação” (VIDEIRA, 2006, p. 218). O trabalho com a dança é

fundamental no processo de conscientização e de socialização do indivíduo. Sempre esteve presente nas sociedades tradicionais africanas e a prática foi mantida pelos africanos que foram trazidos para o Brasil. Segundo Sousa (s/d, p. 68) “Tocar e dançar, além de terem sido formas de preservação de parte da cultura africana na diáspora, foram também práticas imprescindíveis para que aqueles homens e mulheres mantivessem sua humanidade”. Assim, essas práticas são partes do processo de resistência dos negros e não somente exercícios artísticos e de diversão, mas foi utilizada como um instrumento na construção da identidade grupal, de crítica, e na manutenção dos valores e visões de mundo (IKEDA, s/d).

Neste sentido, a abordagem sobre história e cultura africana e sua relação com a educação juazeirense tendo como foco o estudo dos grupos de reisado destaca a dança enquanto um elemento importante para a ressignificação do ensino de base africana neste município, trata-se da luta pelo reconhecimento de uma história que se encontra incorporada em nós mesmos, trata-se da possibilidade de entendermos a nossa cultura, a de nossos ancestrais, de cada um se conscientizar e se envolver com a sua própria história-étnica, não descartando as relações de poder, a violência simbólica que se encontram presentes no espaço nos quais estamos inseridos.

Vale salientar que o corpo que dança é considerado aqui como uma “[...] realidade sagrada, lúdica e resistente [...]” (ALVES, 2006, p. 39). Entender o contexto da dança afrodescendente é refletir sobre a realidade de pessoas que através dessa linguagem “[...] expressam sua vida, seus valores, suas crenças, sua resistência [...]” (*id. ibid.*, p. 41). É nesse contexto que apresentamos uma nova proposta pedagógica pautada na valorização da diversidade étnica e cultural brasileira.

4. Considerações finais

A pesquisa realizada constatou que o sistema educativo local não possui um levantamento das africanidades e afrodescendências da região, no entanto, apresentamos fatos históricos e cotidianos sobre essa realidade o que chama a atenção para a necessidade de estudos voltados para o entendimento da participação da população africana e seus descendentes nessa localidade. Tal necessidade se justifica pela constatação da ausência destes conteúdos nos programas curriculares locais.

A reformulação curricular que propomos neste trabalho, deve partir da inclusão na rede de ensino da educação básica de conteúdos referentes ao repertório cultural

afrodescendente. Destacamos aqui, o trabalho com os reisados locais, trazendo as danças de base africana para a escola como uma possibilidade para o aprendizado da cultura e para a afirmação da identidade étnica das crianças e jovens negros/as. Defendemos que a reapropriação cultural produzida pelos grupos sociais excluídos deve compor os temas curriculares das escolas.

5. Bibliografia

ALVES, Teodora de Araújo. **Herdanças de corpos brincantes**: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal: EDUFRN, 2006.

ARANTES, Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura/Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Museu da Imagem e do Som, 1996.

_____. **Os negros não se deixaram escravizar**: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Texto da disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará/UFC, 2007.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: O Reisado do rosário no jatobá. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

PEREGRINO, Yara Rosas. Dançando na escola: A conquista de espaço para a arte do movimento. In.: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?**: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

SOUSA, Edileuza de. **Tamborizar**: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo. Salvador: Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2005. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Marina de Mello e. Reis e rainhas no Brasil. In.: **História viva**, nº. 3. Ediouro, s/d. Disponível em: <www.historiaviva.com.br>.

SOUZA, Simone de. (org.). **Uma nova história do Ceará**. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará – UFC, 2005. (Dissertação de Mestrado).

RELATO

A DRAMATURGIA TEATRAL COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DANÇA

Valeska Ribeiro Alvim (mestrando em artes)
Cláudia Braga (orientadora)

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

A presente pesquisa refere-se à investigação de possíveis contribuições dos jogos dramáticos, para a melhor compreensão da Dança Educativa Moderna. As experiências foram viabilizadas na Escola Caracol Encantado, em Salvador, com aulas práticas ministradas duas vezes por semana, com duração de uma hora e quarenta minutos cada sessão durante um ano. A partir da observação participante, oferecemos ao grupo, o ensino da Dança Educativa Moderna e a interação desse conhecimento com os jogos dramáticos. A proposta de ensino com os jogos dramáticos, neste caso articula muito bem com a teoria de Rudolf Laban, especificamente com os fatores do movimento: Espaço, Tempo, Peso e Fluência. As atividades desenvolvidas propiciaram aos alunos uma consciência corporal muito maior, bem como a socialização, desinibição e a ampliação da criatividade e da capacidade de pensar a dança e produzir coreografias.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Jogos dramáticos; Educação.

Infra-estrutura: Data-show

A DRAMATURGIA TEATRAL COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Valeska Ribeiro Alvim (mestrando em artes)

Cláudia Braga (orientadora)

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

A presente pesquisa refere-se à investigação de possíveis contribuições dos jogos dramáticos, para a melhor compreensão da Dança Educativa Moderna. As experiências foram viabilizadas na Escola Caracol Encantado, em Salvador, com aulas práticas ministradas duas vezes por semana, com duração de uma hora e quarenta minutos cada sessão durante um ano. A partir da observação participante, oferecemos ao grupo, o ensino da Dança Educativa Moderna e a interação desse conhecimento com os jogos dramáticos. A proposta de ensino com os jogos dramáticos neste caso, articula muito bem com a teoria de Rudolf Laban, especificamente os fatores do movimento: Espaço, Tempo, Peso e Fluência. As atividades desenvolvidas propiciaram aos alunos uma consciência corporal muito maior, bem como a socialização, desinibição e a ampliação da criatividade e da capacidade de pensar a dança e produzir coreografias.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, Jogos dramáticos, educação,

1.Introdução:

Nada é mais revelador do que o movimento.

O que você é se expressa no que você faz.

Martha Graham

Ciente de que toda atividade humana envolve o movimento corporal, pois o indivíduo desde pequeno se utiliza da mobilidade para buscar conhecimento do que o rodeia e de si mesmo, afirmamos que essa ação física é necessária para que a criança integre as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. João Francisco Duarte Jr. (1996) argumenta: “através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria”.

É nesse sentido que a dança, baseada na teoria de Rudolf Laban, busca possibilitar à criança o conhecimento do seu próprio corpo, suas limitações e possibilidades de criação. É uma dança não atrelada a modelos de dança estereotipados, moldados em padrões ditados pela

mídia. “Uma dança que trabalhe mais consciente e claramente com as relações que se estabelecem entre corpo, dança e a sociedade, permitindo ao jovem articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo assim, plena e responsabilmente sua cidadania”... (PEREGRINO 2001).

Assim, nesse artigo, discuto a dramaturgia teatral como um elemento possível para o ensino da dança. E para tal finalidade, foi escolhido como pilar teórico Rudolf Laban, por ser o que melhor discute e propõe análises e estudos do movimento humano dentro da contemporaneidade .

2. Fundamentos educacionais de Rudolf Laban

As teorias da arte do movimento do pesquisador, filósofo e coreógrafo húngaro Rudolf Laban(1879-1958) desenvolvidas na Alemanha na primeira metade do século XX, sugeriu uma forma de educação baseada na arte da dança. Ele considerava a dança como um fator de fundamental importância durante os primeiros anos de vida do indivíduo. As crianças geralmente sentem prazer em se expressar através de movimentos e esta espontaneidade deve ser incentivada para servir como uma afirmação da sua identidade. LABAN (1990).

Laban dedicou sua vida ao estudo do movimento humano, seus significados e relações com o meio, resgatando os atos espontâneos pela dança e considerando a rotina de movimentos como restrição à expressividade do homem. Sua proposta de Dança Educativa Moderna não considera apenas a graciosidade, beleza das linhas e leveza dos movimentos, mas a liberdade que possibilita ao homem se expor por seus movimentos e encontrar a auto-suficiência no próprio corpo.

Seu campo de observação se baseou nas danças e ações dos homens primitivos, no manuseio de operários em suas fábricas e estendeu as investigações a hospitais e instituições educacionais. Os resultados teóricos e práticos de suas observações estão sendo utilizados atualmente na psicologia, mímica, teatro, dança e principalmente na educação. LIMA (1985)

Laban desenvolveu uma linguagem que pudesse descrever as qualidades de movimento, e a denominou de Esforço. Seus estudos o levaram a concluir que o movimento humano é formado por quatro fatores fundamentais que caracterizam o seu ritmo, forma e dinâmica: peso, espaço, tempo e fluência. O primeiro está relacionado com “O QUÊ”, ou seja, a sensação e intenção ao realizá-lo; o espaço relaciona-se com “ONDE”,o pensamento e atenção ao realizá-lo;o tempo relaciona se ao “QUANDO,”a emoção e a decisão ao executar um movimento;a fluência relaciona se com “COMO”, o sentimento, a emoção e a

fluidez do movimento. Esses fatores revelam a qualidade do movimento uma vez que as ações sempre revelam movimentos contrastantes, como flexíveis ou diretos, lentos ou súbito, livres ou controlados, leves ou fortes.

Laban não estava interessado somente na mecânica do movimento, mas principalmente nos impulsos internos que levam as pessoas a se movimentarem de formas diversas. Ele ratificou que toda forma de expressão utiliza o movimento como veículo, e que quando tomarmos consciência disso entenderá esta expressão externa de energia interior. Laban(1990) Cabe ressaltar que a característica de cada movimento é a manifestação da atitude interna de resistência ou indulgência, em relação a estes fatores adotados a todo o momento pelos alunos (LABAN 1990).

Se uma pessoa assume uma atitude de resistência em relação ao fator peso o movimento se caracteriza como firme ou forte, se a atitude é de indulgência o movimento será leve. Da mesma maneira ocorre com os outros fatores podendo se caracterizar como direto ou indireto em relação ao espaço, controlado ou livre quanto à fluência e súbito ou sustentado quanto ao fator tempo (LABAN 1978).

Na opinião do coreógrafo húngaro, as crianças possuem um desejo natural de brincar e sua energia deveria ser canalizada para experiências agradáveis e prazerosas. Ele compreendia a necessidade de preservar a espontaneidade das crianças e adultos e via a dança como um meio de revitalizar a energia humana.

Por concordarmos com esse pensamento de Laban e por acreditarmos que a dramaturgia teatral é um excelente estimulante não só para a espontaneidade, como também para a revitalização da energia humana, selecionamos alguns jogos dramáticos, baseado em Viola Spolin, para a pesquisa como meio de se chegar a uma melhor compreensão da dança. Brandão (1981 apud Duarte, 1983, p.30) sintetiza a nossa proposta de maneira clara e precisa, na colocação abaixo:

Aprender [...] através do envolvimento direto com o corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relações com a natureza e das trocas entre os homens, é a parte do processo pessoal de endo-culturação, e também parte da aventura humana “de tornar se pessoa”.

Para tanto, a nossa proposta de trabalho está fundamentada em jogos dramáticos e de regras e em que objetivo o é solucionar problemas e, de forma artística, tornar o real no imaginário. De acordo com Spolin (1979, p 4).

O jogo é uma forma natural de grupo, que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal fundamentais para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Em relação ao teatro Laban afirmou: "Em sua representação, o teatro se torna puro entretenimento, espelhando a felicidade, a loucura e a miséria humanas, situação na qual a audiência pode encontrar conforto e alívio de seu penar cotidiano"¹.

3. Desenvolvimento e a dança.

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre esteve presente no trabalho, nas religiões e nas atividades de lazer. É um bem cultural e uma atividade inerente ao homem.

Qualquer que seja a atividade humana, com certeza envolve a atividade corporal. A mobilidade está em todos os processos da vida; a criança por sua vez não é diferente, como está em constante mobilidade se utiliza dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando se com objetos e pessoas. Tal ação física se faz necessária para que a criança desenvolva em harmonia as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas.

A criança não se movimenta somente com propósitos funcionais como os adultos, mas sim pelo prazer do movimento, da descoberta e da exploração do meio ambiente. O fato de estar sempre ativa, pulando, girando e correndo está ligada a necessidade de experimentar o corpo e sua própria autonomia.

As pesquisas mais recentes realizadas por neurologistas que estudam a relação do desenvolvimento da inteligência e o desempenho corporal ratificam a necessidade de se quebrar a visão tradicional da dualidade corpo e mente, além de afirmar a importância da ação física como primeira forma de aprendizagem da criança ligando motricidade ao aprendizado mental.

4. A importância da dança na escola

A inclusão da arte na educação propicia o desenvolvimento do pensamento estético, que caracteriza um modo particular de dar sentido as experiências das crianças.

¹ LABAN, Rudolf. In: FORTUNA, Marlene. A performance da oralidade teatral. São Paulo: Annablume, (2000. p. 169.)

Dessa forma o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. A arte na escola envolve não só o fazer artísticos, mas também o ato de apreciar e refletir sobre eles.

A arte favorece ao aluno relacionar se criativamente com outras disciplinas do currículo. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a estabelecer relações amplas quando estuda um fato histórico, a desenvolver estratégias pessoais para resolver problemas.

Infelizmente, a arte não está presente na escola como deveria, e quando presente não possibilita uma verdadeira atuação da imaginação e do desenvolvimento da criatividade do aluno. MARQUES (1999) afirma que (...) “o ensino da arte nas escolas está limitado às artes visuais, ignorando os fatores expressivos e artísticos da música, da dança e do teatro. A dança especificamente se encontra presente nas escolas em caráter demonstrativo, ou em festas no final de ano”.

“Todo aprender se constitui em uma ação simultaneamente mental e corporal no qual o ser humano todo se modifica”. REZENDE (1990). Tomando tal perspectiva de aprendizagem, torna se insuficiente pensar o ensino como transmissão de conhecimento, mas sim como atitude de favorecer experiências de aprendizagem mais envolventes e problematizadoras.

“A dança tem como um dos seus objetivos educacionais a compreensão da estrutura e funcionamento corporal, bem como a investigação do movimento humano. Quando pensamos em dança na escola, devemos fomentar perspectivas pedagógicas não restritas às praticas instrumentalizadas, à mera transmissão de conhecimento, mas a experiências que permitam ao aluno problematizar sua própria existência, para que possa agir de uma forma criativa e critica no contexto social.” (MARQUES, 1997)

A dança é arte pela liberdade de criação que proporciona, e é educação pela percepção, interpretação e coordenação de idéias e ações dispostas pela própria dança. LABAN (1978) afirma que através da experimentação dos movimentos, ou seja, de uma execução corporal o indivíduo descobrirá que sua imaginação é estimulada pela atividade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia responsabilidade e sensibilidade.

A proposta do projeto de dança na escola se resume na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade escolar, onde a Dança auxilia na compreensão do

aluno de sua capacidade de movimento, e também num entendimento de como o corpo funciona. Sendo indispensável para isso, a compreensão dos alunos do que fazem e porque o fazem, pois o movimento expressivo é, antes de tudo, um movimento consciente.

Para tanto, comecei a desenvolver em 2007 uma pesquisa de movimento na Escola Caracol Encantado, em Salvador, que consistia em atividades desenvolvidas baseadas na teoria da dança Educativa Moderna, atrelada a uma dramaturgia teatral. A proposta de ensino sistematizada buscou possibilitar aos participantes o conhecimento do seu próprio corpo, suas limitações e possibilidades de criação; uma expressão corporal não atrelada a modelos de dança estereotipados, mas em respostas corporais expressivas como fruto da individualidade de cada participante. Nas palavras de Peregrino (2001, pág.37) objetivamos:

Uma dança que trabalhe mais consciente e claramente com as relações que se estabelecem entre corpo, dança e a sociedade, permitindo ao jovem articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo assim, plena e responsabilmente sua cidadania (...)

O trabalho desta pesquisa tem em suas diretrizes uma concepção de educação libertadora, na tentativa de guiar e manter sujeitos sociais, críticos e participativos empenhando-se na busca de alternativas críticas como meio de expressão.

5. Justificativa

A dramaturgia teatral como linguagem introdutória para dança justifica-se por favorecer a expressão e a consciência do corpo, estimulando o respeito e a valorização das possibilidades de descobertas de cada pessoa sobre si mesma, no contato com o outro e com o grupo. A introdução à dança de forma criativa e lúdica possibilita ao indivíduo a vivência de movimentos espontâneos que proporcionam prazer aos socialmente desfavorecidos possibilitando uma aprendizagem em Dança de forma criativa e autônoma.

Ao analisarmos os atributos e características da dramaturgia teatral que pudessem justificar sua inserção em situações de ensino da dança, evidencia-se que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do aluno pela própria ação. Os jogos dramáticos proporcionam desafios que motivam o jogador a conhecer seu potencial e suas possibilidades de superação das suas limitações, adquirindo confiança e coragem para se arriscar.

Essa proposta de experimentação corporal objetiva o ensino da Dança Educativa Moderna, proporciona o desenvolvimento do pensamento artístico e a percepção estética, o

que possibilita um aumento da imaginação e da percepção do movimento, tanto no fazer artístico quanto no ato de apreciar as próprias formas produzidas e as dos colegas.

A partir dessa pesquisa e da experimentação das possibilidades corporais que ela proporcionou aos participantes, cada um pôde encontrar uma maneira própria de se expressar e de relacionamento social. O processo apontou caminhos, orientando e acompanhando as dificuldades, individuais e coletivas. Assim, cada um pôde ampliar suas potencialidades motoras e expressivas, reconhecendo semelhanças e contrastes, compreendendo e coordenando, as diferentes habilidades para usar o corpo com mais autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Essa proposta buscou uma prática pedagógica mais coerente com a realidade do aluno da educação básica onde a expressão corporal proposta através de dramaturgia teatral, instruiu os alunos a se exercitarem com agilidade e autonomia, estimulando os movimentos espontâneos e a precisão gestual a partir de fatores do movimento.

Tal investigação se mostrou pertinente por permitir conhecer e compreender melhor às várias possibilidades de atuação dentro da prática de ensino da dança. Portanto, esse estudo torna-se importante para nos trazer conhecimento e compreensão necessários à fundamentação de futuras intervenções e transformações na educação através da dança.

6. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é o da Pesquisa Qualitativa, que utiliza a observação participante como principal método de coleta de dados e de avaliação do projeto. A escolha desta pesquisa de abordagem qualitativa justifica-se por ser considerada a mais apropriada ao se trabalhar com temas subjetivos como a arte, a dança e a educação. Essa técnica de observação participante se realiza através de um contato direto entre pesquisador e o fenômeno observado para melhor obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Para Minayo (1994, p.27) [...] “a inserção do pesquisador está relacionada com diferentes situações do fenômeno observado”.

A importância dessa técnica, segundo Minayo (1994) consiste em podermos observar vários fenômenos ou situações que não são obtidas através de perguntas, uma vez que, observados diretamente da própria realidade, transmitem o que há de mais fiel no cotidiano da amostra da pesquisa.

A subjetividade nesta pesquisa, ao contrário da objetividade da pesquisa científica tradicional, é extremamente útil em fornecer aos pesquisadores um maior entendimento do processo como um todo, oferecendo condições privilegiadas para o acompanhamento dos

fenômenos que se pretende investigar. Além disso, ao invés de descobrir dados mensuráveis, o pesquisador seleciona um reservatório de possíveis dados e procura determinar o que parece importante ou significativo, em relação ao contexto da pesquisa. Dentro dessa linha de pensamento Minayo (1994, p.16) afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na dança, quando se trabalha a criação, a atividade em grupo e o autoconhecimento corporal, as crianças são estimuladas a despertarem suas percepções sensitivas e emotivas desenvolvendo, assim uma visão crítica e possibilitando maior compreensão de si mesmos como agentes da sociedade, podendo recuperar a autoconfiança e auto-estima que propiciam uma atitude otimista em relação ao mundo em que vivem. Neste sentido Robatto (1994, p.56), argumenta que [...] “a dança tem por objetivo comunicar através de uma forma estética as idéias, fantasias e sentimentos do ser humano, podendo assim, alcançar dimensões expressivas mais amplas, quando estudados os elementos básicos que a compõem”.

Para tanto foram aplicadas aulas práticas, previamente preparadas pela pesquisadora e supervisionadas pela coordenadora da escola, duas vezes por semana, com a duração de uma hora e quarenta minutos.

As aulas práticas, tendo como público alvo os alunos da escola Caracol Encantado, se caracterizaram por experiência com movimento, ministradas sempre com apoio de músicas variadas, onde foram desenvolvidas propostas com os jogos dramáticos integrados a exploração dos fatores do movimento: peso, espaço, tempo e fluência. A partir da técnica de observação participante todos os dados em relação a comportamento e atitudes frente às aulas foram anotados em diários.

Foram também exploradas pelos alunos especificamente aspectos do fator espaço tais como níveis e formação espacial em grupo. Os níveis dizem respeito à altura em que o movimento é executado no espaço. Movimentos executados acima dos ombros são realizados no nível alto. O nível que compreende a altura entre os ombros e os quadris é denominado médio e a altura abaixo dos quadris corresponde ao nível baixo.

Os instrumentos utilizados para a coleta foram: a observação participante, e os comentários sobre as aulas registrados em um diário logo após as aulas e entrevistas informais com as próprias alunas e com professores da instituição.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Durante as primeiras semanas de desenvolvimento do projeto as aulas objetivaram a descontração e a percepção do foco. Estes dois aspectos se revelaram como importantes nas dinâmicas dos dramatúrgicas, pois forneceram um ambiente propício para a criação e para a atenção ao relacionamento dos integrantes do grupo.

Auxiliaram também a questão da indiferença dos integrantes do projeto do sexo masculino, já que o ensino da dança ainda sofre de grandes preconceitos por parte da sociedade. Através de varias dinâmicas pretendíamos desassociar a dança da feminilidade, dando ao adolescente do sexo masculino a oportunidade de se perceber movimentando em ritmos diferentes e de maneiras diversas sem causar-lhes constrangimento.

A heterogeneidade da turma também mostrou ser uma dificuldade, embora se mostre positiva em relação às interações do trabalho em grupo e ao respeito às diferenças, nos dificultou no quesito da faixa etária já que grandes diferenças de idade nos limitaram nas escolhas de dinâmicas, e dos ritmos. Dentro do planejamento feito para as aulas, buscamos um foco de interesse comum, que nem sempre foi alcançado.

Apesar da distância das idades o grupo descobriu caminhos, a partir dos quais pudemos observar uma série de características próprias como: o gosto pelo lúdico, preferências por jogos dramáticos que estimulassem competição, assim como por estímulos imagéticos envolvendo histórias contadas pela pesquisadora ou criadas por eles mesmos e a facilidade para explorar os fatores do movimento tempo e espaço.

A técnica deve servir ao corpo do artista, e não o artista se submeter ao padrão da técnica. Cada um tem um corpo, uma história e, a intenção dessa pesquisa com jogos teatrais na introdução da Dança Educativa Moderna não é a criação de virtuosos, mas sim ampliar potencialidades motoras e expressivas, possibilitando o reconhecimento de semelhanças e contrastes, compreendendo e coordenando diferentes habilidades para usar seu corpo com mais autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

No início dessa pesquisa não tinha uma noção ampla de onde queria chegar. Foi durante o processo ao longo do tempo que fui tomando conhecimento do leque de possibilidades que se abria com a proposta de pesquisa que estava sendo desenvolvida.

Durante esse desenvolvimento pude ratificar a idéia que tinha desde a experiência com o magistério; de que a percepção e compreensão se dão de maneira mais ampla, quando o educador faz uso da relação do objeto de estudo com o mundo a sua volta.

Essa interação entre a dança e teatro é conhecida mundialmente pelo trabalho da coreógrafa alemã Pina Bausch. Em seu processo de criação a artista usa perguntas dos mais variados tipos, que são respondidas corporalmente, sem o uso das palavras. No Brasil, existem muitas companhias de dança interessados na mistura dessas duas linguagens e em suas diversas zonas de intersecção; Lia Rodrigues, Marcos Sobrinho e outros fazem uso dessa possibilidade em suas diferentes técnicas.

Em nosso processo de pesquisa, no início era clara a linha que separava os jogos teatrais da dança, a ponto dos alunos nomearem de “a hora do jogo teatral” e “a hora da dança” em nossos círculos de conversas no final de cada aula. Com o desenvolver da pesquisa essa linha se tornou muito tênue, tão fina que muitas vezes se mostrou imperceptível.

Esse hibridismo entre dança e teatro tem sido um assunto muito discutido atualmente, mas que ainda se encontra engatinhando. Por ser tão vibrante e novo, os trabalhos que misturam as linguagens corporais estão ávidos por muitas experimentações. Aliás, experimentar é umas das palavras-chaves dessa pesquisa. Os jogos dramáticos, juntamente com os fatores de movimento, são atividades para aquisição da consciência de limites e potencialidades do corpo, e também da consciência do porquê e para quê está sendo feito cada atividade. Basicamente, se constituem em desafios lançados aos jogadores, que são formulados como problemas cênicos de atuação, estruturado de maneira improvisacional² que incentive o aluno a estar pronto³ para desenvolver as mais diversas atividades envolvendo a dança e o teatro através de instruções⁴ que são pronunciadas pela pesquisadora.

8. Referências Bibliográficas

Anais do 2ª Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação e Artes Cênicas, Rio de Janeiro 27 e 28 de maio de 2002. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação e Artes Cênicas. ABRACE VI

BARROS, Vera. **O jogo como proposta**. São Paulo: Ed. Sprint 2001

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

² Palavra usada durante o processo que quer dizer; sem roteiros, combinações ou textos previamente elaborados.

³ Pronto no sentido de preparado; de responder instantaneamente, imediatamente com disposição e precisão.

⁴ Observações; estímulo em forma de dicas.

- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança** - [Tradução Guido de Almeida] - São Paulo: Summus 1987.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação**. Campinas: Papirus, 1996.
- DUARTE, Maria de Souza. **A educação pela arte: o caso de Brasília**. Brasília; Thesauns, 1983 (apud. Educação, Arte, Inclusão. Caderno de Textos Arte Sem Barreiras. Rio de Janeiro: ano um, nº 1, setembro/dezembro de 2002).
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KOUDELA, Ingrid D. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1996.
- LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. 3º ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. Editoria São Paulo: Summus Editorial, 1971
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa Moderna**. São Paulo: Editor Ícone, 1990.
- LABAN, Rudolf. In: FORTUNA, Marlene. **A performance da oralidade teatral**. São Paulo: Annablume, (2000. p.169.)
- LIMA, Maristela M.S. A Survey of dance programs offered in the USA and Brazil as a Basis for developing a dance program for Brazilian Universities. Projeto de Pós-Doutorado, Temple University, Philadelphia, USA.2001
- MARQUES, Isabel. **A dança criativa e o mito da criança feliz**. Motriz-Revista Mineira da Educação Física. v.3, n.1, p 20-28, 1997.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- NANNI, Dionísia, LIMA, M. S. **A arte do século XX: Ideais e Movimentos na Dança Contemporânea com ênfase nas teorias de Rudolf Laban**. (no prelo. Editora Fundarte, RS, 2006)
- NOVELLY, Maria C. **Jogos Teatrais para grupos e sala de aula**. Tradução de Fabiana Antonio de Oliveira. Campinas São Paulo: Papirus, 1994
- Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PEREGRINO, Yara Rosas S. **Dançando na escola: a conquista de espaço para a arte do movimento. É esse ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.
- RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban** – São Paulo: Annablume, 2003.
- REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez 1990
- ROBATTO, Lia. **Dança em Processo: A Linguagem do Indivisível**. Salvador. Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994
- SILVA, Maristela M. **Dança Moderna Educacional - o uso do movimento expressivo em sala de aula**. Viçosa Minas Gerais, 1985.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- VERDERI. **Dança na escola**. Rio de Janeiro, Ed. Sprint, 1998.

AS CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NA ÁREA DE DANÇA E OS POSSÍVEIS REBATIMENTOS PARA O SEU ENSINO

Ana Paula Abrahamian de SOUZA (Universidade Federal de Pernambuco) ¹

O presente artigo é parte integrante das reflexões que venho desenvolvendo no mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE) sobre as práticas do professor de dança que atuam na Cidade do Recife e que busca compreender como essas práticas se relacionam/dialogam com os pressupostos contemporâneos de arte e dança identificando a presença/ausência/diálogo intercultural. Como ponto de partida para essas discussões trago a questão do corpo como lugar de estruturação do homem, da cultura e de suas subjetividades e os possíveis rebatimentos que as transformações do conceito do corpo na dança podem trazer para o seu ensino. A partir de uma mudança de paradigma, procuro analisar o ensino da dança na contemporaneidade abrindo a possibilidade para que sejam revistas concepções fechadas e totalizantes sobre corpos ideais que podem dançar.

PALAVRAS-CHAVES: corpo; dança; ensino da dança.

Introdução

A produção deste artigo surge das reflexões preliminares da pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE – UFPE) intitulada “Formação do professor de Dança: diálogos e conflitos entre teoria e prática” que tem como objetivo compreender as concepções de dança e do seu ensino presentes nas práticas dos professores de dança na Cidade do Recife. No sentido de refletir como essas práticas se relacionam/dialogam com os pressupostos contemporâneos de arte e dança e identificar a presença/ausência/diálogo intercultural nas práticas docentes desses professores, estarei dialogando com o conjunto de discussões sobre o ensino da arte (BARBOSA, 2005, 2002, EFLAND, 2005, JOGODZINSKY, 2005, RICHTER, 2002 e AZEVEDO, 2002) e sobre o ensino da dança no Brasil (MARQUES, 2001 e STRAZZACAPPA, 2003), que vêm buscando compreender o papel da interculturalidade, da interdisciplinaridade na aprendizagem dos conhecimentos artísticos na inter-relação entre o fazer-ler-contextualizar arte/dança. Fundamenta-

¹ Bailarina, Pedagoga, Pós-graduada em Ensino da Dança (ESEF-UPE). Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE). apabrahamian@hotmail.com

se também a partir das discussões que apontam para a uma nova configuração dos conceitos de arte e da própria obra de arte na contemporaneidade (BENJAMIN, 1985 e LEBRUN, 1983).

Diante desses pressupostos, aponto um problema já levantado na literatura específica sobre o ensino da dança (FORTIN, 2004 e MARQUES, 2001), e que se ramifica para minha própria experiência como bailarina e professora de dança desde os anos 1990: apesar das mudanças ocorridas com o advento da arte pós-moderna, e das freqüentes discussões no meio acadêmico em torno da interculturalidade e interdisciplinaridade no ensino da arte na educação básica – derivando dessas premissas a implementação da LDBN/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 e dos PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998 – um forte movimento conservador insiste em permanecer nos espaços das escolas e academias de dança.

No bojo da discussão levantada, torna-se premissa a reflexão sobre o corpo como lugar de estruturação do homem e da cultura e de suas subjetividades, que reflete diretamente no cenário da dança e do seu ensino. Este trabalho busca analisar as transformações ocorridas no conceito de corpo na dança, saindo de uma perspectiva de corpos idealizados da bailarina “magra, suave, leve”, presos a representações estáticas, para uma visão plural de corpo. A partir dessa mudança de paradigma, procuro analisar o ensino da dança na contemporaneidade abrindo a possibilidade para que sejam revistas concepções fechadas e totalizantes sobre corpos ideais que podem dançar.

1. O corpo em questão

Para pensar a dança e o seu ensino atualmente, torna-se necessário refletir como as mudanças de concepções de corpo na contemporaneidade favorecem novos caminhos para a construção da identidade, provocando assim, possíveis rebatimentos para as práticas educativas.

Pensar no conceito de corpo nos remete para além dos inúmeros significados feitos sobre e para o corpo, procurando compreender que as representações sociais sobre o corpo não se constroem apenas por idéias abstratas, construídas pelo artefato de uma racionalidade explicativa, mas se dão, como salienta a professora Lúcia Matos em uma de suas produções,

da mediação do contexto social, histórico e cultural, com a experiência somática, com a materialidade corpórea e com a construção da subjetividade, as quais são passíveis de transformação. (MATOS, 2000)

É percebendo essa múltipla relação que, não pode ser mais procedente abordar as questões do corpo, dentro dos parâmetros iluministas, que separa o *cogito* da *res extensa*, procurando sim, articular o corpo subjetivo/objetivo, com seus aspectos biológicos, psicológicos, históricos, sociais e culturais, formando uma rede de significações, que é produto da subjetividade humana.

Deste modo, o corpo passa por diferentes movimentos de produção e reapropriação (LUCERO, 1995) ou como defende Daolio (1995), por um processo de incorporação, no qual o sujeito resiste/transforma/ressignifica seu corpo, variando de cultura para cultura, o padrão de saúde, de beleza, o estereótipo e as práticas corporais, as marcas que lhe são impressas e sua própria história.

De uma forma simplificada, usando-se de uma perspectiva histórica do conceito de corpo pode-se afirmar que, em alguns momentos houve uma apologia às práticas corporais, a exemplo daquelas direcionadas para a glorificação e interesse do Estado, como ocorreu na Antiguidade. O corpo, posteriormente, transformou-se em um objeto proibido e fruto do pecado da Idade Média (SILBERT, 1995).

O corpo foi redescoberto pelas ciências e pelas artes no Renascimento. No que se refere à dança, o corpo foi utilizado no sentido de traduzir, seus valores socioculturais e religiosos, surgindo assim o *ballet*. Para Matos (1998)

No desenvolvimento dessa estética da dança, sua técnica e performance, com ênfase na narrativa, nas linhas e na leveza corporal, foram adequando-se às novas estruturas espaço-temporais e, posteriormente, com a adoção do palco italiano, estabeleceu-se uma separação nítida entre platéia e dançarinos, definindo-se claramente suas funções. (MATOS, 1998).

Harvey (1992) coloca que, a mudança instaurada na concepção de espaço e tempo renascentista “assentou os alicerces conceituais em muitos aspectos para o projeto do Iluminismo”, passando da organização teocentrista para um antropocentrismo, que buscava uma libertação do Homem. Assim, a dança passou a fomentar a construção do corpo técnico, clássico, individual e virtuoso. (HARVEY, 1992 apud MATOS, 1998).

No início da idade moderna, que o corpo passa a ser, enfaticamente, um objeto de busca do conhecimento humano, sendo pesquisado, principalmente num contexto médico-científico. Com o Iluminismo, foi enaltecido o progresso, a razão, a verdade e os direitos individuais, imprimindo ao corpo uma concepção de um corpo racional, dicotomizado.

Na conceituação iluminista, a subjetividade se molda dentro do paradigma presente na cultura ocidental tradicional de pares dicotômicos como corpo/mente, natureza/cultura, fortificando a construção de distintas concepções de corpo (ALBRIGHT, 1997 apud MATOS, 1998).

Matos (1998) apresenta duas vertentes de concepção do corpo, que no meu modo de ver, permeiam a construção de outras dicotomias sustentadas em relação ao corpo e à dança, principalmente a partir do século XVIII: o corpo visto como instrumento e o corpo enquanto vivência subjetiva.

O corpo visto enquanto instrumento, denominado pela autora de corpo objetivo, traz em si uma concepção mecanicista que segundo Johnson (1990), é uma visão do corpo cartesiano, formador de idéias, descrito pelas leis das ciência.

Uma dessas marcas deixadas pelo pensamento iluminista pode ser claramente percebida no contexto da dança. Fraleigh (1987) salienta que o dualismo na dança é perpetuado por práticas que concebem o “movimento como um meio” ou “o corpo como instrumento” e, assim, direciona-se para uma ótica de que a dança é um mero treino técnico do corpo, objeto ou meio unicamente subordinado a comandos mentais.

Esse modelo técnico acaba direcionando o processo de ensino da dança a apenas aspectos da habilidade corporal e virtuosidade técnica. O professor é o detentor do saber, ficando os alunos no papel de reprodutores de práticas corporais, que muitas vezes não corresponde às características corporais de sua cultura, ressaltando uma preocupação excessiva com a precisão do movimento, pois nesse modelo o mais importante é a própria apresentação do produto, muitas vezes não importando como acontece o processo para se chegar a ele.

É possível notar que o modelo acima citado está fundado em uma concepção de “educação tradicional e bancária” tomando os termos de Paulo Freire (1977), assumindo a função de transmitir aos educandos os conhecimentos acumulados há séculos, sem a preocupação de reconstruí-los, desrespeitando a dinâmica cultural do mundo, das nossas necessidades e desejos pessoais. De acordo com este autor, ela tem desempenhado uma função reprodutivista, contribuindo para que a sociedade permaneça como está.

Esse tipo de trabalho em dança ainda hoje está presente em muitas escolas de dança, que direcionam o aluno no aprimoramento da performance artística. (MATOS, 1998), negando

qualquer dinâmica cultural da sociedade, reproduzindo e perpetuando movimentos estereotipados feitos para e pela corte francesa: aristocrata, branca e homogênea do século XVII e XVIII.

Uma segunda vertente apresentada por Matos (1998) focaliza o corpo enquanto vivência subjetiva que transcende a objetividade da ciência tradicional. Essa categoria de corpo, denominado de corpo subjetivo, envolve outras dimensões de nossas interações corporais entre nós e um mundo sensível.

No final do século XIX e início do século XX, as mudanças nos sistemas de valores implicaram numa produção de vanguarda artística do modernismo, constituindo-se em um complexo contraditório movimento social, político, cultural e artístico. Surgiu nesse momento diferentes formulações sobre corpo e dança. Como consenso, procurou-se romper com os padrões de corpo clássico e artificial do ballet, buscando a essência dos movimentos básicos e naturais, a exemplo de Isadora Duncan.

Segundo Matos (1998) essa corrente se caracterizou por concepções de ensino que, apesar de possuírem nomenclaturas diferentes, como expressão corporal, dança criativa, dança livre, apoiaram-se no pressuposto de que toda criança tem o dom livre, natural e espontâneo de dançar.

Pode-se aqui, afirmar que essa é uma visão parcial de dança, pois esse modelo nega a necessidade da aprendizagem de uma técnica corporal e de uma apreciação artística ficando muito direcionada para a auto-expressão do indivíduo.

2. A dança e a educação no mundo contemporâneo

Se o balé vestiu o pé em sapatilhas de cetim, ocultando a superfície do corpo e sua força de trabalho atrás de uma cobertura que representava a feminilidade macia e graciosa, e se a dança moderna bravamente despiu o pé para simbolicamente assegurar seu contato com a terra, a musa da dança pós-moderna usa tênis, não simbolizando nada, promovendo rapidez e a leveza das sapatilhas de ponta, mas também conforto, mantendo uma distância fria e humana da terra enquanto garante que os pés fiquem firmes no chão. (BANES, 1980)

A dança pós-moderna, foi assim denominada a partir dos trabalhos de coreógrafos que procuraram, com esse termo, diferenciar-se da geração anterior que trabalhava com a dança moderna (BANES, 1980 apud MATOS, 1998), trazendo propostas que procuraram desvencilhar o corpo e dança de atitudes e estéticas demarcadas pela dança moderna, direcionando-se para o experimentalismo, passando a incorporar movimentos do cotidiano às criações coreográficas e,

muitas vezes, assumindo posições em relação ao contexto sociocultural e político (BANES, 1980).

Mesmo com as contribuições trazidas no início da dança pós-moderna, o corpo que recebia um tratamento estético ainda era o do dançarino que apresentava as habilidades e preparo corporal em dança. Somente a partir dos anos 70, que começaram a ocorrer algumas experiências com corpos não treinados, procurando refutar o autoritarismo na concepção de corpo.

Atualmente, correntes da dança contemporânea, estão engajadas em teorias críticas culturais procurando focar o corpo dançante e as representações - seja em relação a gênero, raça, etnia ou mesmo habilidade física - que o corpo do bailarino trás para a dança como resultado de suas experiências no contexto social e cultural.

O ato de coreografar as diferenças fez parte de “uma complexa negociação entre experiência somática e a representação cultural – entre corpo e identidade” (ALBRIGHT, 1997) e implica em que hoje,

Mais e mais dançarinos e coreógrafos estão indagando que as platéias vejam seus corpos como uma busca de identidade cultural, uma presença física que move com e através de gênero, raça e significados sociais. (ibid)

Mas, diante de tais mudanças, quais foram os rebatimentos para as práticas pedagógicas em dança?

Parto do pressuposto que apesar das mudanças advindas com a dança pós-moderna, um forte movimento conservador insiste em permanecer nos espaços das escolas e academias de dança. Conceitos de corpo, de arte, de tempo e de espaço desenvolvidos por muitas das instituições de ensino não estão em consonância às transformações que a arte e a dança sofreram nas últimas décadas. Em um dos seus artigos, a professora Sylvie Fortin, aponta para essa problemática quando reflete que as criações coreográficas evoluem a partir de rupturas sucessivas com as obras estéticas anteriores, enquanto o ensino da dança permanece arraigado em grande parte aos usos e costumes da tradição e que, segundo ela, é o recurso mais frágil para se delimitar uma ação pedagógica. (FORTIN, 2003).

No tocante à formação, técnicas e metodologias para o ensino da dança que imperaram nos séculos XVIII e XIX continuam prevalecendo como formas de ensino e aprendizagem. Por serem fruto de uma educação extremamente rígida e autoritária os professores passam a ministrar

aulas baseados em sua experiência como aprendizes, tendendo a repetirem o que aprenderam sem reflexão crítica e conhecimento aprofundado para ensinar da dança, como se bastasse a experiência como bailarinos para tal função (MARQUES, 2001, MARTINELLI, 2004).

Para Marques (2001)

O sistema de ensino ocidental, com raras exceções está empacotado, pelo que Jean François Lyotard (1986) chamou de metanarrativa iluminista. Henry Giroux, Elizabeth Ellsworth, Carmem Luke, entre outros pesquisadores e educadores têm caracterizado esta metanarrativa como uma “voz” que representa e generaliza um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocentrico, imposto como verdade única e comum a todos os seres humanos (MARQUES, 2001).

Um dos indícios desta onda restauradora na área de educação em dança é a revalorização da técnica codificada do ballet clássico. A dança clássica hoje volta a ser visto como base para o aprendizado da dança. Nem é preciso dizer que, com isto, é reestruturada a hierarquia no mundo da dança, reforçando o eurocentrismo e o etnocentrismo em relação àquilo que pode ser considerado “boa dança”.

Marques ressalta ainda, em outra produção, que:

Repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo o sistema de valores e de idéias concebidas desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental (MARQUES, 1999).

Ao pensarmos em uma educação crítica na área de dança, que nos permita ver, sentir e perceber de forma “clara, ampla e profunda” (MARQUES, 2003), não podemos deixar de analisar com cuidado suas múltiplas relações com a sociedade em que vivemos. Ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa de “uns passinhos a mais ou a menos” na vida das pessoas, hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança.

3. A guisa de conclusão

As concepções de corpo enunciadas pelas teorias culturais contemporâneas vêm contribuindo para desconstruir as *metanarrativas* ainda presentes em nossa sociedade que apontam para categorias fechadas e leituras fundamentalistas e totalizantes - que pressupõem a

existência de uma verdade única - compartilhada por todos os sujeitos. Hoje, não podemos falar da história/versão/concepção de um corpo, pois temos histórias/versões/concepções que constroem a pluralidade de significações na dança.

Quando falo especificamente ao ensino da dança, apesar de todas essas contribuições que vieram da dança pós-moderna, ainda persistem no meio educacional concepções fechadas sobre corpos ideais que podem dançar, e os que não estão enquadrados nesse modelo, são segregados e colocados à margem dessa linguagem artística. Infelizmente, são poucos espaços educativos em dança que se abrem para a possibilidade de inclusão e aceitação da diferença.

Abrindo a possibilidade para que hoje sejam revistas as concepções de corpos que podem ou não dançar, torna-se necessário a reflexão sobre diretrizes metodológicas e filosóficas que trazem representações estáticas de corpo. Todas essas representações ainda estão relacionadas a paradigmas iluministas que consideram a diversidade, um problema.

Quebrando as redomas dos corpos idealizados, presos a representações estáticas de gênero, raça, sexualidade, habilidade física, podemos favorecer a inclusão de corpos diferenciais, que estiveram/estão acobertados em nossa sociedade, revelando a identidade cultural, sua subjetividade e a construção de significados.

Nessa perspectiva considero que a dança pós-moderna, pode resignificar as representações de corpo, desvelando a materialidade, a pluralidade e a dialogo com diferentes corpos, que com suas diferenças e suas identidades culturais, com seus aspectos objetivos e subjetivos e com a visibilidade de seus corpos possam desconstruir e construir processos de criação de significado.

4. Referências bibliográficas

ALBRIGHT, A, C. *Choreographing difference*. Hanover and London: Wesleyan University Press, 1997.

AZEVEDO, F. G. Multiculturalidade e um fenômeno da História da Arte/Educação Especial. IN: BANES, S. *Terpsicore in sneakers*. Boston: Houghton Mifflin, 1980,

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

- BENJAMIN, W. A Obra de Arte na era da reprodutibilidade técnica. IN: Walter Benjamin: Obras Escolhidas (vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- FORTIN, S. Transformações de práticas de dança. IN: PEREIRA, R. Lições de dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- HARVEY, D. *Condição Pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1992.
- JOGODZINSKI, J. As negociações da diferença: Arte-Educação como desfiliação na era Pós-moderna. IN: GUINSBURG, J.: BARBOSA, A. M. O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- JONHON, D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990
- LEBRUN, G. A mutação da obra de arte. IN: LEÃO, I (org.). *Arte e Filosofia*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.
- LUCERO, N. *O corpo descoberto*. IN: ROMERO, Elaine (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995.
- MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, I. A. *Ensino de Dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINELLI, S. S. No ensino da dança, quem dança? IN: Idanca.net <http://idanca.net/2004/11/17/no-ensino-da-danca-quem-danca/capturado> em 10 de junho de 2008.
- MATOS, L. *Corpo, identidade e a dança contemporânea*. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n.10, jun.2000, p.71-83.
- MATOS, L. *Múltiplos olhares sobre o corpo surdo*. UFBA, 1998. Dissertação de Mestrado em Educação.
- RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. IN: BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, J. C. *O corpo liberado*. IN: STRONBERG, I (org.). *De corpo e alma*. Rio de Janeiro, comunicação contemporânea, 1986.
- RODRIGUES, J. C. *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- SILBERT, R. As relações de saber-poder sobre o corpo. IN. ROMERO, Elaine (org.) *Corpo, Mulher e sociedade*. Campinas, SP: PAPIRUS, 1995



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RELATO
A EXPERIÊNCIA DE MONITORIA EM ARTES PLÁSTICAS:
DESCREVENDO UMA PRÁTICA DAS OFICINAS DE ARTE PARA O
ENSINO MÉDIO.
ARTES VISUAIS

Fernanda Araújo de Sousa.

CEFETCE.

Gilberto Andrade Machado.

CEFETCE.

Esta comunicação objetiva apresentar uma experiência em monitoria efetivada nas Oficinas de Artes para o Ensino Médio de uma escola pública federal. Considera-se a experiência da monitoria como uma mediação do saber que nesse caso explora o espaço de formação acadêmica, visando um objetivo lógico a ser realizado. Delimitam-se práticas educativas em torno do ensino/aprendizagem para produção de imagens, que se fortalece com exercícios práticos de pintura para jovens do sexo masculino no Ensino Médio. Trabalha-se com diário de campo cujos registros mapeiam as atividades, seus modos de apreensão pelos alunos, limitações técnicas e de materiais. Questiona-se o envolvimento do professor responsável pela oficina bem como as superações conquistadas pela monitoria. Considera-se ainda o significado da monitoria em Artes, como espaço dialógico que envolve professor, monitor e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência, ensino e aprendizagem.

Infra-estrutura: Data-show.

1. Introdução

Em geral a monitoria é exposta pela maioria das instituições de ensino superior como uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. A monitoria é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos, e tem

a finalidade de promover a cooperação mútua entre discentes e docentes e, a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas.

De modo semelhante, a monitoria nas oficinas de Arte surgiu como um estimulante para os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, a contemplar diversas disciplinas práticas a serem abordadas em forma de oficinas, explorando o potencial dos envolvidos mediante o grau de envolvimento com as Artes Plásticas, a partir de exercícios de reflexão e prática. Abordaremos aqui a oficina de pintura, da qual participamos, disciplina bastante envolvente e com maior capacidade de apreender os alunos. Para desenvolver nossas reflexões sobre a prática da monitoria, fizemos uso de alguns conceitos básicos como: o currículo em Artes (Eisner, 2005), a formação do artista (Machado, 2008) e o saber construído na experiência (Bondía, 2001).

O ensino da Arte não pode se comparar ao ensino dado pelas outras disciplinas, com uma resposta certa para cada pergunta, o que se espera é a reflexão, nesse sentido se diferenciaria da mecanização oferecida pelas demais formas de educação. Eisner (2005, p.58) observa a relevância da elaboração de um currículo substancial e de um ensino inteligente, para isso, “precisamos de currículos que possam ser ensinados e de professores suficientemente preparados para fazer das potencialidades uma realidade em sala de aula”. O autor admite ainda, que a arte proporciona uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Além dos tipos de significados que a arte possibilita através da educação, na medida em que ela nos ajuda a conhecer o que não podemos articular.

Embora, recebamos uma formação técnica na graduação, esta nos permite compartilhar alguns ensinamentos, no entanto, acreditamos que, com uma maior preparação dos monitores e um melhor acompanhamento dos professores, as aulas ganhariam maior dinamismo, maior valorização e desenvolvimento. Por isso compreender como se dá a elaboração de um currículo para as Artes, para melhor aplicá-lo é uma necessidade, para quem se propõe a ser monitor.

A experiência da monitoria é também um modo de refletir a respeito da nossa condição enquanto mediador do saber, nesse caso, esse relato pode-se considerar como espaço de reflexão, das posturas e práticas pedagógicas que se iniciam na graduação e que ao longo do tempo podem se converter em opção profissional (MACHADO, 2008). Opção que devidamente registrada e analisada ampliam os conhecimentos produzidos no cotidiano, assim como contribuem para o enriquecimento das percepções do sistema educacional do país.

Essa reflexão traduz a experiência vivida na monitoria de oficina de Arte, levando em consideração que a partir dela, podemos traduzir os momentos de frustração e os momentos de prazer que nesse caso, era o que nos instigava a permanecer nela. O resultado dessa experiência, que na verdade ainda está em processo de conclusão, pode ser melhor descrito por Bondía, (2001, p.02):

"É experiência aquilo que nos "passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação... O saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece".

Estar aberto para a transformação implica em saber lidar com o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo, o excesso de trabalho, fatores que segundo o autor, dificilmente tornarão uma pessoa experiente. Nesse contexto, penso que seria preciso de um tempo maior para parar para refletir sobre essa prática, porém o trabalho semanal com esta monitoria se dá numa constante reflexão e avaliação de atitudes e práticas didáticas.

2. Relato da experiência da monitoria

A motivação que no levou a essa monitoria foi de experimentar o interesse pela atividade docente. Os monitores eram escolhidos a partir do 4º (quarto) semestre letivo da graduação em Artes Plásticas, de modo que, os primeiros poderiam escolher as disciplinas

pela afinidade. Ao aceitarmos a responsabilidade da monitoria, nos foi entregue um termo de responsabilidade para assinarmos, que envolvia a orientação por um professor e o acompanhamento semanal por um supervisor pedagógico das oficinas.

Foto1.



Alguns alunos da oficina de Pintura.

A monitoria realizada atende estudantes do Ensino Médio regular de uma escola pública federal. O prédio da escola está bem conservado, bem como as salas de aulas, em particular a sala onde acontece nossas oficinas. A carga horária estipulada em 40 (quarenta) horas é completada ao longo de um semestre letivo, distribuídas em duas horas semanais. Cada oficina recebe um determinado número de alunos, que se inscrevem conforme interesse particular, o que varia de 5 (cinco) a 15 (quinze) alunos por turma. A faixa etária dos participantes é de 15 (quinze) anos em média. Nas oficinas inscreveram-se jovens de ambos os sexos, mas que não estavam dispostos de forma equivalente, haviam turmas com maior número de garotos e turmas com maior número de garotas. Em particular, a turma aqui abordada, é formada somente por garotos.

No primeiro dia de aula, os alunos estavam bastante ansiosos, fizeram diversas perguntas, o que nos provocou um pouco de nervosismo, mas que foi superado com o passar do tempo. O cronograma de atividades envolvia o estudo prático das teorias da cor, aplicados aos exercícios propostos e dispostos no planejamento das aulas iniciais. Foi percebido inicialmente um pouco de desconfiança por parte dos alunos a respeito do conteúdo das aulas, o que ficou compreendido posteriormente.

O acompanhamento da monitoria é dado, parcialmente, pelo professor responsável pela disciplina, no entanto, o que de fato acontece são as reuniões semanais com o supervisor da monitoria, essas sim, bastante significativas para a realização das oficinas. Apesar de ser vedado ao monitor o exercício da docência, a realização de atividades como assentamento de frequência e dos conteúdos no diário de classe, responsabilidade exclusiva do professor, nossa experiência tem demonstrado que o acompanhamento por parte dos professores fica a desejar.

Foto 2.



Parte dos trabalhos realizados pelos alunos da oficina de Pintura.

Durante o período da monitoria, tivemos que driblar as dificuldades para a realização das oficinas fosse pela precariedade de planos de aulas por parte dos professores responsáveis pela disciplina ou pela carência de material, do qual não podíamos contar, caso quiséssemos concluir a carga horária. Porém, a satisfação de entrar na sala de aula e encontrar alunos dispostos ao envolvimento com as artes, superavam qualquer obstáculo, nos fazendo pensar que a relação ensino/aprendizagem por meio da Arte é algo funcional. Essa prática institucional ao contrário do que se possa imaginar continua em andamento, mesmo quando cumprirmos nossa carga horária, pois no próximo semestre letivo outros monitores darão continuidade, porém, para outro grupo de alunos.

Foto 3.



Detalhe dos trabalhos realizados na oficina de Pintura.

Considerando as mudanças ocorridas nesse período que ainda não findou, mas que, com a metade do caminho trilhado, já se pode dizer que as mudanças são notáveis, pelo aprendizado adquirido por meio da educação e pela posição de monitorar uma turma de alunos do Ensino Médio. Não se pode deixar de perceber as modificações positivas ocorridas na monitoria, que a experiência de ser artista-professor nos trouxe uma imensa satisfação não só por oportunizar experiências ligadas a docência, mas, sobretudo pelos valores adquiridos dessa prática pedagógica. Espera-se que no futuro, haja um maior acompanhamento por parte dos professores responsáveis pelas disciplinas, até mesmo para que as futuras monitorias possam ter maior segurança no desenvolvimento das aulas. Mas que, com certeza, a iniciativa das monitorias para oficinas de Artes, farão uma significativa diferença na formação desses jovens que tiveram oportunidade de vivenciar uma relação mais próxima com as Artes Plásticas.

Foto 4.



Registro de parte dos alunos da oficina de Pintura.

3. Referências bibliográficas

EISNER, Elliot. *Estrutura e mágica no ensino da Arte*. In: Arte-educação: leitura no subsolo / Ana Mae Barbosa (org.) - 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Gilberto Andrade. *Tornar-se Arte-educador: explorando narrativas autobiográficas com jovens artistas em processo de formação*. In: Artes do existir: trajetórias de vida e formação. / Ercília Braga de Olinda e Francisco Silva Cavalcante Júnior [organizadores], - Fortaleza: Ed. UFC, 2008.p.140.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber*. In: Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf

Regulamento do Programa de Monitoria de Ensino da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP. Disponível em: http://www.uniderp.br/ver_pagina.aspx?CodPagina=125

4. Anexos

Anexo (I): Relação dos alunos da oficina de pintura.

Alexandre Feitosa Agostinho.

Arison Lima dos Santos.

Gelton Fonteles.

Rafael Gomes Cruz.

Wesley de Oliveira Martins.

Anexo (II): Termo de apresentação para monitoria das oficinas de artes.



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ.

Diretoria de Ensino.

Gerência de Ensino Médio Integrado e Licenciatura.

Gerência de Artes e Turismo.

COORDENADORIA DE ACOMPANHAMENTO DE ESTÁGIOS E AVALIAÇÃO DE EGRESSOS.

TERMO DE APRESENTAÇÃO PARA MONITORIA DAS OFICINAS DE ARTES.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE/ALDEOTA, com sede na Rua Nogueira Acioly, 621, Aldeota, Fortaleza – CE, apresenta o(a) aluno(a) _____ à Empresa CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ, com endereço na Rua/Av. _____, nº _____ CEP. _____, Cidade/Estado: _____. O aluno é regularmente matriculado no _____ semestre do Curso de _____ devendo desenvolver a monitoria das Oficinas de Artes para o Ensino Integrado e Ensino de Jovens e Adultos, cujo objetivo é proporcionar ao estudante/monitor complementação do ensino e de aprendizagem pertinente à sua área de formação profissional.

O desenvolvimento da monitoria é organizado de maneira a atender aos seguintes critérios:

- Carga horária mínima de 40(quarenta) horas e máxima 80 (oitenta) horas, por semestre;
- Carga mínima de 300 (trezentas) horas quando da caracterização da monitoria como estágio, podendo ser desenvolvida em mais de um semestre;

- Quando da caracterização como estágio o aluno/monitor deverá se inscrever no CAEE e no CCA;
- Sem ônus para a Instituição;
- Horário preestabelecido com a Instituição, compatível com as atividades do aluno e do professor responsável pela oficina;
- Acompanhamento por um professor-orientador da área de Artes dos Cursos de Graduação que, de comum acordo com o aluno, Coordenador do curso, Gerente de Área e Diretor de Ensino, estabelecerá o objetivo das atividades e orientará os alunos nas suas dúvidas e necessidades;
- A frequência do aluno será rubricada pelo professor no diário de classe;
- Ao final das atividades o aluno deverá apresentar, por escrito, ao professor um resumo de suas atividades desenvolvidas durante a monitoria.

Fortaleza ____ de _____ de 2008.

Professor.
(Assinatura).

Aluno.
(Assinatura).

Instituição de Ensino.
(Assinatura e carimbo).

COMUNICAÇÃO
A IMAGEM E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE CRIAÇÃO
NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ARTES VISUAIS

Christiane de Faria Pereira ARCURI
(Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / Cap-UERJ)

RESUMO

Este estudo tem a finalidade de contribuir para questões referentes ao ensino de Artes Visuais a partir do entendimento da importância da imagem tanto no cotidiano como em sala de aula. Com possíveis leituras do processo de criação, a geometrização passa a ser um referencial para o processo de inventividade plástica na escola.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de Artes Visuais; Imagem; Processo de Criação; Educação Básica.

1. Introdução: A importância da imagem no ensino de artes visuais

O mundo é visual. Mas depende de quem passa por ele, de quem o vê. Perceber imagens não é somente estar de olhos abertos, mas com vistas predispostas para o significado implícito nas imagens. Como imagens estão em todos os lugares por onde passamos e estamos, podemos até “passar” por algumas e nem notá-las! Mas por que outras tantas podem significar algo para nós? Como nos chamam à atenção? Como entender e aproveitar a sua mensagem para relacioná-la ao cotidiano e em sala de aula?

As aulas de Arte têm este propósito (além de tantos outros): mostrar ao aluno a importância de andar por todos os lugares de “olhos abertos”. A descoberta do mundo passa pela investigação crítica (mesmo que inconsciente) enquanto cidadão, das imagens. Também não adianta só olhar: é preciso vê-las e entendê-las para que passem a fazer sentido ao dia-a-dia. Compreender o que dizem as imagens é o primeiro passo para entender o por que estão ali diante de nós e porque podem ser importantes na nossa vida _ mesmo que demorem algum tempo a fazer sentido para nós.

O professor de arte estando pré-disposto a dar asas à sua própria criação e inventividade juntamente aos alunos, respaldado por uma fundamentação teórica, deve estar livre de conceitos (pré) estabelecidos culturalmente; deve buscar novas formas e novos modelos que passem a serem reconhecidos como os anteriores e não apenas repetir por repetir a mesma forma anteriormente criada. O conhecimento predispõe proposições, o que faz com que as indagações procurem respostas, constantemente, no processo pragmático.

O ensino de artes visuais traz a produção estética resultante de questões plásticas que colocam em dúvida as certezas, até então, para a formulação de tantas outras questões, criando uma multiplicidade de sentidos representados em produções visuais infinitas, no campo das idéias e formatações artísticas.

Como a prioridade no ensino muitas vezes é somente o uso adequado da interpretação textual, restando à imagem, muitas vezes, o complemento, a linguagem imagética pode representar e trazer múltiplos sentidos quando se quer dizer algo, mesmo (ou principalmente) que liberto da palavra.

O professor de arte deve possibilitar que o aluno conceba e interprete, após o seu reconhecimento, imagens que a partir de sua estrutura formal, eleve aos padrões culturais e estilísticos o sentido da História da Arte. De acordo com Pareyson (1989), o aluno, nas aulas de arte, tem uma contínua renúncia a si próprio pelo caráter inventivo e original que a arte lhe impõe. A personalidade adquire, portanto, o seu caráter de individualidade, determinação, originalidade..., somente enquanto acolhe em si a universalidade, totalidade, cosmicidade do espírito e se distingue da indistinta e indeterminada humanidade das pessoas múltiplas e vivas.

2. Fundamentação Teórica: a arte e suas possíveis leituras visuais

Como o nosso cotidiano estabelece relação com as formas de representação de imagens no campo do ensino da Arte? A imagem, na maioria das vezes, vale tanto quanto mil palavras e, invariavelmente, pode ser interpretada de infinitas maneiras, dependendo do seu contexto cultural.

Como o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA:1991), sem conhecimento de arte e história não seria possível a consciência da identidade nacional. A escola é o lugar em que se pode exercer o

princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais para na multiculturalidade brasileira, haver uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos, senão o seu entendimento, o seu respeito e admiração devidos.

Embora em cada momento histórico seja comum atribuir valores diferenciados à Arte, não se pode negar a existência de uma interação entre o conceito teórico e a percepção estética, entre o conhecimento científico e a expressão artística, entre teoria e prática. A teoria (o saber) induz a uma nova prática (o fazer), incessante. Indefinidamente, teoria-prática são complementares, uma não está livre da provocação da outra. Só sentimos necessidade de alterar alguma questão (ou representação imagética), quando destoante, para melhorá-la, na prática; só transformamos nosso olhar quando refletimos e formulamos novos conceitos sobre essa prática. Sem reflexão, as idéias não podem ser, ainda que aproveitadas, (re) cicladas, possibilitando novas conceituações.

Os padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

Numa sociedade, ou melhor, na sala de aula onde os alunos estão saturados com informações, textos, imagens, sons e dados, os “mundos” simulados, ou melhor, as novas propostas visuais, oferecem desafios aos sentidos. A capacidade sensorial de perceber formas, cores e texturas, multiplica e ultrapassa as sutis variações visuais. As realidades são sacudidas, geralmente abarrotadas pelas rotinas do cotidiano, desvelando outras realidades que nos apresentam. Muitas vezes o novo não é tão bem aceito. A desconfiança e o descrédito no que pode ser mais uma concepção visual chega desprovida de critérios de avaliação. Ousar, no entanto, é o começo. É o que se espera.

O aluno quando confrontado com sua própria perplexidade e incitado a explorar novas realidades ilusórias, treina e dá forças à sua sensibilidade exercitando sua liberdade de expressão.

Penetrar no mundo estético / artístico do aluno é uma nova forma de experiência, de entendimento de seus valores não só artísticos e estéticos, mas pessoal. A cada proposta visual, mesmo que já realizada em outros tempos ou em outras realidades, há um novo modo de intercambiar sensações, de conhecer, de aprender e de criar. O compartilhamento de sensações

colabora para a ampliação de aspectos potenciais da criação humana, possibilitando o acesso a outras modalidades de consciência.

O artista não é nunca tão criador como quando a obra lhe impõe a sua própria vontade, no ato de ser reproduzida por ele, porque então se torna evidente que ele, verdadeiramente criou, isto é, produziu alguma coisa de vivo e de autônomo, que se destaca dele e está em condições de viver por conta própria. O sinal mais evidente da criatividade é o fato de a iniciativa do artista culminar na autonomia da obra.

Uma dificuldade na arte é chegar a um equilíbrio entre o subjetivismo e o objetivo. Mas é da maior importância que esta questão seja resolvida no âmbito plástico e não só do pensamento. A obra de arte deve ser produzida e construída. Criar uma representação tão objetiva quanto possível das formas e relações. Uma composição geométrica não pode ser considerada vazia porque a oposição de seus elementos construtivos e sua execução despertam emoção quando se complementam.

As leis de organização da forma perceptual ou princípios básicos (padrões e fatores) são os que explicam, no âmbito da estética, uma composição geométrica. A leitura visual pode ser feita do centro para as pontas e bordas, pode começar de um canto mais acima ou mais para baixo... Enfim, e essa maneira de ver as coisas vai estar ligada diretamente ao que vamos entender ou gostar do que estamos vendo. Na verdade, não visualizamos partes isoladas, mas relações. Um elemento só funciona visualmente em função de outro (figura-fundo). O todo só mostra seu sentido com a soma das partes. Para a nossa percepção, as partes são inseparáveis do todo e são outra coisa que não elas mesmas, fora desse todo. A hipótese da teoria para explicar a importância das partes para o entendimento do todo e, portanto, da composição, é atribuir ao sistema nervoso central um dinamismo auto-regulador que, à procura de sua própria estabilidade, tende a organizar as formas em todos coerentes e unificados. É à busca do entendimento da composição a partir de todos os elementos estruturais que a compõem.

A arte não-figurativa tem a tarefa de construir um ritmo de relações mútuas, de formas mútuas de linhas livres, ou seja, a procura por um ritmo estético que advém do entendimento e complementação de todas as partes da composição, apesar de muitas vezes não sermos a favor de um equilíbrio na criação artística.

Da mesma forma que a percepção visual é constituída por elementos e implica a comparação e a diferenciação, também o objeto artístico é constituído por elementos que

dependem de várias experiências. Cada pormenor é alusivo, e nunca é necessário que os conjuntos de referência estejam representados integralmente para que possam ser reconhecidos. Conforme Francastel (1983), tanto num quadro como em todas as outras manifestações de arte, o que dá o sentido não são os conjuntos orgânicos, desenvolvidos com mais minúcia, mas sim as passagens fugazes. A crítica da arte, até hoje, só tentou analisar a coerência dos elementos constitutivos e esqueceu-se em reconhecer a globalidade da obra e em a assimilar a outras realizações da mão e do espírito humanos. As obras sempre estiveram dependentes do seu significado momentâneo e da interpretação coerente de quem não é o artista.

A obra de arte é sempre heterogênea, associando e combinando fragmentos que, ao nível da representação, se inserem em conjuntos de variadas experiências. É neste contexto que surge essa noção que chamamos de estrutura. No entanto, existe uma grande divergência entre a teoria global da forma e as suas aplicações estéticas, na medida em que, esteticamente, a forma está muitas vezes restringida à aparência sensível, não levando em conta o fato de que a obra, apesar de constituir um todo, é formada por partes, advindas de múltiplas origens, e que para se tentar uma boa aproximação, se tem que ir pelo método da abordagem progressiva. Se for verdade que o conhecimento das partes não implica que se conheça o todo, não é menos verdade que o conhecimento do todo também não nos dá a conhecer as partes. E também não deixa de ser verdade que as formas estéticas não são pedaços de cortes perfeitos, talhados do mundo exterior que tem existência autônoma em relação ao ato criador. Uma verdadeira teoria da forma artística exigiria que a atenção fosse dada às relações internas entre as partes que às relações que essas partes e o todo estabelecem com outros universos artísticos.

Portanto, pode-se dar conta das duas leituras. A primeira consiste em relacionar uma experiência aproximativa, não apenas com o todo, mas também com cada um dos elementos que, sendo parte do todo, não deixam por isso de constituir realidades destacáveis, e que podem estar relacionados com outros conjuntos, distintos e até muito diferentes do todo. Não é possível afirmar que existam elementos criados unicamente para a composição. Os elementos da composição são combinações, lugares, aspectos do possível, relações que surgem para a compreensão da forma. Para entender esta forma, é preciso entender não apenas a totalidade, mas também os elementos e mais ainda, a relação que estes estabelecem com os que se encontram associados à forma e com os que denotam o conjunto das experiências do artista-aluno e dos espectadores.

É uma visão inocente supor que o aluno ao pensar, crie automaticamente conjuntos de signos visuais bem organizados e transmissíveis enquanto tal. Qualquer imagem mental tem a mobilidade do movimento do espírito. Nenhuma imagem é isolável de todas as que a precedem e das que se lhe seguem. Só há imagens integradas num movimento mental. Duas pessoas nunca imaginam a mesma imagem ao ler um mesmo texto. As imagens da arte são constituídas de elementos selecionados, não arbitrariamente, mas segundo regras estabelecidas por indivíduos cujo poder ou modo particular de ação, são capazes de fabricar, não duplicações de uma realidade qualquer, mas uma evolução para a atividade mental ao relacionar conjuntos de elementos que passem a fazer parte de um universo de referência artístico.

Ao olharmos para uma obra de arte, o que tentamos fazer é decompor, dissociar, confrontar e até combinar todos os elementos visuais com as inúmeras reminiscências visuais a partir das quais construímos os valores que nos permitem a experiência ativa ou especulativa de nós próprios ou dos outros. A imagem estética não está de modo nenhum ligada a instantaneidade, ela é a associação e a montagem de uma estruturação visual. A forma, por conseguinte, corresponde a um grau de elaboração pretendido e é inadequada ao real, corresponde mais à organização material da obra que às suas referências significativas. Estas fazem parte do imaginário e por isso pode dizer-se que a verdadeira imagem artística não está na obra, mas sim na memória, ou mais precisamente, nas memórias diferenciadas de todos esses criadores, espectadores, proprietários, críticos que tratam o objeto de civilização de acordo com a sua forma de pensar e de agir. O espectador utiliza, ao mesmo tempo, ao ver uma imagem de arte, informações recolhidas da sua própria experiência e a dos outros, além do espaço e do tempo pertinentes a ela.

A percepção da obra de arte repousa, não sobre um processo de reconhecimento, mas de compreensão. A obra de arte é o possível e o provável, nunca o certo. Ela é sempre ambígua, sempre suscetível de perder certos aspectos da realidade, ou de ganhar outros. A imagem que o artista apresenta é o que ele viu ou aprendeu; o que ele procura e o que ele quer revelar aos outros.

De acordo com a Gestalt (GOMES FILHO: 2000), Escola de Psicologia Experimental, que contribui no campo da teoria da forma em relação aos estudos da percepção, linguagem, aprendizagem, memória, motivação, dinâmica de grupos sociais, etc., a sugestão a uma resposta ao porquê de algumas formas agradarem mais que outras, no campo da percepção, está ligada à

integração das partes em oposição à soma do todo. A imagem quando considerada pela pregnância da forma, ou seja, como estrutura e figura, têm os fatores de equilíbrio, clareza e harmonia visual como uma exigência do olhar que pode se expandir em todos os setores da vida cotidiana.

Mesmo que se perceba a forma enquanto ela mesma, por si só, é possível estabelecer relações com o todo, com o contexto em que está inserida e que se faz predominante. As relações que passam a serem efetuadas estão em busca de uma ordenação dentro de um todo. É a soma das partes configurando um contexto, para seu próprio entendimento.

Não se tem a intenção aqui de querer dizer que o sentido da visão, na sua amplitude, negligencia detalhes. Ao contrário, o observador talvez não possa descobrir o que causou a mudança na aparência total porque os sinais indicadores adaptam-se facilmente a uma estrutura integrada. Quando falta um elemento a ser observado, quando o vemos como um aglomerado de partes, os detalhes perdem o significado e o todo se torna reconhecível. Esta visão deturpada se aplica a uma visão instantânea, na qual nenhum padrão de formas proeminentes é organizado em massa de nuances vagas e complexas.

Um fator predominante para a leitura visual da imagem é a *unidade*: uma unidade pode ser representada como um único elemento que se encerra em si mesmo, ou como parte de um todo que não precisa de muitas partes para ser entendido imagetivamente na configuração. As unidades são percebidas através de relações entre os elementos que as constituem. Uma ou mais unidades formais podem ser segregadas ou percebidas dentro de um todo por meio de diversos elementos como pontos, linhas, planos, volumes, cores, sombras, brilhos, texturas e outros, isolados ou combinados entre si. Estes elementos muitas das vezes são combinados ou eliminados numa composição.

Quando se é proposto a visualizar alguma imagem, algumas partes são percebidas mais rapidamente do que outras, sob uma visão ampla, nos primeiros instantes. Para todas as partes serem percebidas, e entendidas, devem estabelecer necessariamente uma relação cultural com o seu acervo imagético. Não conseguimos entender o que não conhecemos ou o que não tem interferência na nossa vida cotidiana (ou na nossa memória).

Ao sermos instigados à criação, começamos pela nossa impressão visual da forma, com a idéia e o conceito que se tem sobre àquela proposta, o seu conteúdo. A informação visual que se tem, as características distintivas são acrescentadas posteriormente, como se o criador (o aluno)

preenchesse um formulário que vai deixando de estar em branco. O acréscimo de um elemento à composição não faria sentido se este não tivesse sido classificado e enquadrado como parte, agora, da composição como um todo. O familiar será, sempre, o ponto de partida para a representação do desconhecido; uma forma conhecida está mais condicionada a hábitos e expectativas do que se espera. No entanto, o mundo pode ser representado de um ângulo novo e diferente, apesar da diversidade informativa, na sua essência, continuar sendo a mesma.

Um aspecto que advém desta questão é a relação entre forma e conteúdo no produto artístico. O conteúdo não está dissociado da forma. Intrínseco ou não, a forma o complementa e, ao contemplá-lo, é a expressão e a idéia acabada do conteúdo. Fazer um produto artístico é mais do que expor uma imagem e semelhança mimética de algo; é dar uma configuração à idéia, é expressar sentimentos e questionamentos abordados pela forma que se torna pertinente pelo conteúdo, e vice-versa.

A relação estabelecida é de contemplação, um ligado ao outro, à imagem ou à obra artística. Ambos são eficazes na experiência artística: exprimir e fazer, dizer e produzir são a mesma coisa. A arte só se faz eloquente quando os processos conteúdo-forma e matéria-forma coincidem e se universalizam.

O importante é que a subjetividade da imagem traga não somente a particular experiência visual, mas a construção de um novo modelo relacional. Conforme Gombrich (1986, p. 79), nem a subjetividade da visão, nem o império das convenções, podem levar-nos a negar que tal modelo possa ser construído com o requerido grau de exatidão (...). A forma de uma representação não pode estar dissociada da sua finalidade e das exigências da sociedade na qual a linguagem visual dada tem curso.

3. Fundamentações metodológicas: as possíveis leituras no processo de criação

Existe uma diferença sutil, mas primordial, entre percepção, impressão e interpretação: quando tomamos consciência do processo de classificação, dizemos que interpretamos; quando não adotamos, dizemos que vemos. A nossa impressão visual advém da percepção do que podemos associar no campo das idéias. A diferença entre simbolização e representação é de uso, contexto e metáfora.

Este estudo vem mostrar que a imagem, quando advém da criação, comunica e atinge primeiro aos olhos para continuar a formar a composição quando os seus detalhes forem examinados. (ARNHEIM, 1989, p. 452). Desde que a forma não advenha simplesmente da visão, mas desperte na mente uma configuração correspondente de elementos simbólicos, a reação do observador é mais do que uma mera tomada de conhecimento de um objeto externo. Os elementos que caracterizam àquela configuração no contexto cotidiano são vivenciados a ponto de distinguir e tornar complementar a experiência artística do entendimento informativo e visual da composição. A imagem explica as tecnologias cotidianas assim como induz a novas questões.

A imagem não traz um mero jogo de formas e cores. O assunto que transmite não é nem arbitrário nem sem importância. Este assunto está correlacionado com o padrão formal da representação embora, nem o padrão formal nem o assunto, sejam a composição final. Ambos são instrumentos da forma artística. Eles servem para dar corpo a um universo que se torna visível.

Conforme Pareyson (1989, p. 81), a arte é produto do ambiente: ela reflete uma época, um povo, um grupo. A individualidade do artista não é senão o trâmite desta voz coletiva que busca expressão na arte: não criadora, mas portadora, não inventora, mas executora, não iniciadora, mas mediadora. Mal a idéia se delineia em sua mente, ele não é mais livre, mas obrigado a realizá-lo: não é mais senhor de si e do próprio operar, mas servo da obra e executor de seus quereres. O artista é mais expectador do que ator, mais receptáculo e veículo do que autor e criador: a obra quase se faz por isso mesma, organizando-se na sua atividade e tornando-se como um instrumento de seu próprio nascimento. No fundo, o artista, agora aluno, é passivo e inconsciente e segue ou, quando muito, secunda uma criação que se faz por si.

O estudo das representações visuais é uma preocupação da Semiótica. Sua relevância na compreensão da teoria da representação nos faz entender melhor o que imagens, signos, ícones e símbolos representam nas aulas de Arte, e não só no mundo afora da sala de aula. A palavra *teoria*, aliás, já contém na sua raiz uma imagem, pois “teoria”, na sua etimologia, significa “vista”, que vem do verbo grego *theorein*: “ver, olhar, contemplar ou mirar”.

Mas será que olhar necessariamente nos permite ver e captar algumas características proeminentes dos objetos? E contemplar, nos leva a ver sentir ou perceber? Mais do que estar diante de uma imagem, como entender o que elas podem nos provocar a descobrir na essência de sua própria imagem e semelhança, ontem, hoje e sempre?

Entendendo as imagens como objetos materiais, ou seja, signos que representam o nosso cotidiano visual, o mundo das imagens pode ser dividido em dois domínios: enquanto *representações visuais*, desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas, televisivas, entre outras e, enquanto *domínios imateriais*, as imagens que vêm da imaginação, quer dizer, esquemas e modelos mentais que podem ser representados, mesmo que ao nível do inconsciente. Ambos os domínios das imagens não existem separados, uma vez que não existem imagens livres de referenciais culturais. Os conceitos preocupados em unir os dois domínios da imagem são os conceitos de signo e de representação. A Semiótica estuda esta relação entre imagem e suas representações ou interpretações.

De acordo com Santaella (2005), o conceito de representação é sinônimo da definição de signo, ou seja, uma coisa pode ser outra coisa. Uma imagem representada pode ter um significado que sugere uma idéia que se remete a outra coisa, ou a outro significado. Isto vai depender, inclusive, de quem a vê. As palavras representação, linguagem e símbolo são intercambiáveis nos seus usos mais vastos. Existem dois processos: o intra-subjetivo, de pensamentos e memória, e os processos intersubjetivos, através dos quais as representações de um sujeito afetam as representações de outros sujeitos através das modificações dos seus ambientes comuns. Isto acontece quando é proposta, em sala de aula, uma interpretação ou releitura de uma obra de arte, por exemplo.

Aplicando esta teoria no processo de criação, é possível notar que uma representação (ou apresentação plástica), nunca está livre de reproduzir algo que alguma vez já esteve presente na consciência do indivíduo. Sua referência visual é presente, inevitavelmente, nas suas representações plásticas. A representação é de objetos ou acontecimentos esquecidos, muitas vezes, na memória, enquanto a expressão plástica é expressão de sentimentos e/ou outras qualidades, inevitavelmente, associadas.

É fato que, para uma imagem representar um objeto ou significado, deve ser um símbolo, substituí-lo e a ele se relacionar. O significado que Pierce (SANTAELLA, 2005) dá ao termo símbolo, o de um signo que depende de um hábito nato ou adquirido, não é inovador já que retoma ao seu significado original grego. O símbolo não é capaz de identificar as coisas às quais se refere ou é aplicável, isto é, não nos faz ver uma estrela no céu, não nos mostra um pássaro voando, nem celebra um casamento diante de nossos olhos, mas supõe que somos capazes de imaginar tais coisas, tendo a elas associado à imagem.

Uma imagem quando representa um objeto o denota. Denotação é representação. A relação entre uma imagem e o que ela representa é uma relação muito próxima constituída pelo encontro de um predicado e um fato. A idéia visual contém sempre uma idéia a mais: a de quem vê e, quando se tem esta intenção, mesmo de forma inconsciente, pode ser “tocado” pela imagem. A idéia não pode ser boa se não evoca sua essência, sua reflexão, de modo a levar o contemplador consigo. O diálogo que passa a ser estabelecido é redescoberto a cada interpretante da idéia visual original, já que selecionamos configurações que nos agradam mais do que outras. E elas são muito variáveis. Na verdade, as imagens não apresentam uma metalinguagem visual própria. No máximo, pode existir uma metaimagem como a imagem de uma imagem, mas não como uma teoria analítica da imagem. A imagem na arte pode ser um instrumento da análise da semiótica, portanto.

Assim sendo, é por força de uma idéia na mente do interpretante de uma imagem que o símbolo se relaciona com seu objeto. A relação entre o símbolo e seu objeto se dá através de uma mediação, normalmente uma associação de idéias que faz com que o símbolo seja interpretado como se referindo diretamente àquele objeto. Essa associação de idéias é como um hábito adquirido que faz com que o símbolo seja tomado como representativo de algo diferente dele. Ele remete a alguma outra idéia, na verdade. É uma coisa que pode significar outra coisa. O objeto do símbolo não é menos abstrato do que o próprio símbolo; é tão geral quanto ele próprio.

“Uma idéia é um ponto de partida, e nada mais. Se você contemplá-la, verá que se torna outra coisa. Quando penso muito sobre alguma coisa, vejo que sempre tive a idéia completa, em minha cabeça. Como, então, esperar que continue a interessar-me por ela? Se eu persistir, ela se revela de maneira diferente, porque uma outra questão intervém. No que me concerne, de qualquer modo, minha idéia original já não tem interesse, porque, enquanto a realizo, estou pensando em alguma outra coisa”.
(Picasso em CHIPP, 1993, p. 277)

Na Semiótica geral, encontram-se definições muito variadas do conceito de representação. O âmbito da sua significação situa-se entre apresentação e imaginação e estende-se, assim, a conceitos semióticos centrais como signo, imagem, significação e referência. Quer dizer, a representação acontece quando objetos ou acontecimentos são visíveis, o que difere da expressão não visual e ligada estreitamente a sentimentos ou outras qualidades. Portanto, um signo não é a representação de uma coisa, mas a idéia de uma coisa. A representação de duas idéias, uma da coisa que representa, outra da coisa representada. Através de signos, as coisas tornam-se distintas, elas se conservam na sua identidade, se desfazem e se ligam. Um signo, no

entanto, por um lado pode ser um objeto material, por outro, um meio de representação. Como objeto, ele dirige a observação para si mesmo, não representa, mas se apresenta. Ele é reflexivo e opaco. Como representação, ele é transitivo e transparente.

As imagens podem ser observadas tanto nas qualidades de signos que representam aspectos do mundo visível quantas em si mesmas como figuras puras e abstratas ou formas coloridas. A diferença entre ambas as maneiras de observação se refletirá, na semiótica da imagem, na dicotomia signos icônicos versus signos plásticos.

Semelhança (similaridade) e imitação (mimesis) existem desde a Idade Média, como as características clássicas da imagem. As imagens, no entanto, como semelhança de signos retratados, pertence à classe dos ícones. Há restrições com relação à iconicidade de imagens associadas ao aspecto do convencionalismo histórico-estilístico. A pintura abstrata, conforme Santaella (2005) mostra que imagens sem referenciais, ou seja, sem função icônica, podem ser simples signos plásticos. Se as imagens representadas são determinadas como ícones, por outro lado, nem todos os signos icônicos são imagens visuais.

“A característica de semelhança entre signo da imagem e seu objeto de referência é também uma das causas para a polissemia do conceito de imagem. Partindo de um modelo triádico de signo, o signo de imagem se constitui de um significante visual (...) que remete a um objeto de referência ausente e evoca no observador um significado (interpretante) ou idéia do objeto (...)” (CHIPP, 1993, p. 38)

O signo plástico só consegue ser completo quando tem conteúdo e expressão próprios. O seu conteúdo vai resultar de cada significado que o observador identifica através da forma, do conteúdo, da cor, da textura e do plano espacial dados pelo criador.

A visão dos objetos ao nosso redor assim como dos elementos visuais numa composição podem variar de acordo com o que a nossa percepção está a procurar. Mesmo se alguns elementos em composições repetidas mudam de lugar, nossa visão será convencida pela manifestação da figura-fundo, do claro-escuro, dos planos espaciais, etc. De certa forma, somos condicionados a procurar objetos que nos são necessários e cujas configurações nos agradam e nos dizem mais do que outras.

No campo visual, as figuras são percebidas, em sua totalidade, como formas. Num todo, as figuras passam a ser imagens quando existe o somatório de suas partes. Ou seja, a unidade da configuração não seria a mesma, caso algum elemento fosse retirado ou variasse de lugar. Poderia sim ser tão apreciável visualmente quanto à anterior, mas a interpretação e seu

entendimento já seriam outros. A percepção não acontece de maneira reprodutiva, mas de um processo construtivo da nova organização do campo visual. Esse processo pode ser determinado pelas leis da forma (ARNHEIM: 1954 e GOMES FILHO: 2004). Apesar de formas não possuírem um significado conceitual concreto, elas indicam, como invariantes visuais do campo plástico, interpretações como unidades semióticas autônomas. Este aspecto da invariância representa a união entre a interpretação da psicologia da forma e a interpretação estrutural semiótica.

4. Campo de Aplicação: a geometrização como expressão visual

As imagens não-figurativas muitas vezes não são compreendidas rapidamente tão bem como as imagens figurativas que nos remetem a outras imagens já conhecidas ou que nos levam a lembrar de algo que já fora visto.

As imagens não-figurativas mostram que significações abstratas são facultativas a significações fundamentais e figurativas, que são os pressupostos para o reconhecimento de objetos. Assim, a análise de uma expressão plástica geométrica passa pela produção significativa em vários níveis, partindo de oposições formais elementares até significações temáticas e figurativas complexas, na qual o reconhecimento de significação já começa no nível abstrato, sem o reconhecimento figurativo dos objetos, com a associação de oposições. As formas geométricas sustentam a expressão plástica de tal modo que não se comportam como meras configurações, mas incorporam-se na tarefa de representação.

Para qualquer sistema semiótico é necessária uma análise independente dos níveis de expressão e de conteúdo. Não são as figuras reconhecíveis que serão os elementos primordiais para o entendimento da obra, mas sim os contrastes expressivos elementares, que pertencem ao campo da linguagem visual. Alguns traços relevantes não apenas determinam a identidade de um objeto percebido como também o faz parecer um padrão integrado completo. Isto se aplica não apenas à imagem que fazemos do objeto como um todo, mas também a qualquer parte em particular sobre a qual nossa atenção se focaliza. Se prendermos o olhar a um detalhe que pode dar conta para o entendimento do todo da configuração enquanto um aglomerado de partes, os detalhes perdem o significado e o todo se torna irreconhecível.

Citando Arnheim (1989), temos a tendência a negligenciar o dom de compreender as coisas através de nossos sentidos. O conceito está divorciado do que se percebe, e o pensamento se move entre abstrações, o que nos leva a carência de idéias exprimíveis em imagens e de uma capacidade (e necessidade) de descobrir significado no que vemos: “Toda a percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção”. Quando vemos objetos que somente são inteligíveis quando uma visão integrada, o refúgio entre palavras acaba nos auxiliando a entendê-los melhor.

De acordo com a Gestalt (GOMES FILHO: 2000), na formação de imagens, os fatores equilíbrio, clareza e harmonia visual são uma necessidade humana que deve ser vista em qualquer imagem que o cerca. A Gestalt pode sugerir uma resposta aos porquês de umas formas agradarem mais do que outras, de parecerem mais completas e harmoniosas esteticamente do que outras.

Com base nas leis da Gestalt, uma imagem pode apresentar categorias conceituais que facilitam sua composição estética como satisfatória. A harmonia, a ordem, o equilíbrio, o peso, a direção, o contraste, a luz, a cor, o movimento, a proporção, assim como todas estas categorias opostas, podem ser aplicadas em técnicas visuais para numa análise estética poderem ser percebidas a complexidade ou não da obra de arte (estende-se aqui a composição plástica criada pelo aluno em sala de aula).

Esta maneira de abordar o assunto vem opor-se ao subjetivismo, pois a psicologia das formas se apóia na fisiologia do sistema nervoso, quando procura explicar a relação sujeito-objeto no campo da percepção. Na verdade, a imaginação artística pode ser descrita de modo mais aproximado como a descoberta de uma nova forma para um conteúdo velho ou, se não compararmos a dicotomia entre forma e conteúdo, como um novo conceito de um velho assunto. Todos os elementos são parte inerente da obra, e reciprocamente, cada elemento pode fornecer o princípio orientador que comandará o efeito do conjunto. Pode compor-se com linhas, com formas, tal como pode compor-se com cores, movimentos, luz, textura, etc.

Como bem disse Mondrian (CHIPP, 1993, p. 354), em toda a história da nossa cultura, a arte tem demonstrado que a beleza universal não surge do caráter particular da forma, mas sim do ritmo dinâmico de suas relações inerentes ou _ como na composição _ das relações mútuas das formas. A arte mostrou que a beleza é uma questão de determinação das relações. Revelou

que as formas só existem para a criação de relações; que as formas criam relações, e vice-versa. Nessa dualidade de formas e suas relações, nenhuma delas tem precedência.

5. BIBLIOGRAFIA

- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. São Paulo, Pioneira, 1989.
- AUMONT, Jacques. *A Imagem*. São Paulo, Papirus, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. Porto Alegre, IOCHPE, 1991.
- CHIPPI, H.B. *Teorias da Arte Moderna*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- DORFLES, Gillo. *O dever das Artes*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, Visão e Imaginação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- GOMBRICH, E.H. *Arte e ilusão*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- GOMES FILHO, J. *Gestalt do objeto*. São Paulo, Escrituras, 2000.
- HUYGHE, René. *O poder da imagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. *Imagem. Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo, Iluminuras, 2005.
- SENAC. *Elementos da forma*. Rio de Janeiro, Senac Nacional, 1997.

INFRA-ESTRUTURA: Data-show

RELATO
ARTE E LUDICIDADE NA ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO: UMA
EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM NÍVEL FUNDAMENTAL
ARTES VISUAIS

FERREIRA, Francisco Angelo Meyer
Colégio de Aplicação, CE-UFPE

Trabalho realizado com alunos do 8º ano durante o terceiro bimestre do ano letivo corrente. O objetivo foi verificar como a Zona de Desenvolvimento Imediato contribui na relação ensino-aprendizagem e, de modo específico, que tipo de jogos são adequados a esse nível. Quanto à metodologia, no primeiro semestre experimentou-se alguns artefatos lúdicos como forma de avaliação. No segundo, com base em Vygotsky, tentou-se mesclar os conteúdos de Arte com o lúdico e a ZDI. Desse modo, os elementos visuais básicos e de História da Arte foram transformados pelos alunos em cartelas ilustradas, sendo acompanhado de resumos e questões. A partir desse material realizaram-se vários jogos entre os participantes, configurando-se assim numa forma colaborativa, dinâmica e prazerosa de estudar.

PALAVRAS-CHAVE: Arte/Educação; Metodologia do ensino de arte; Didática.
Infra-estrutura: data-show

1 - INTRODUÇÃO

O lúdico é um recurso utilizado há tempos imemoriais, embora seu prestígio tenha sofrido oscilações ao longo da história. Desde a antiguidade fala-se sobre a importância das brincadeiras e dos jogos. Platão, por exemplo, os colocava em igualdade de importância com a instrução formal na transmissão de valores educativos e morais. Como explica Souza (1996, p.343):

“[...] entre os egípcios, romanos e maias, o lúdico se destacava em importância, pois era através dos jogos que as gerações mais jovens aprendiam com os mais velhos os valores e conhecimento de sua cultura.”

Nos preâmbulos da Modernidade, na Alemanha, Froebel (1782-1852) criou os “Jardins da Infância”. Em sua obra "Philosophie de la sphère" (1805) chamava atenção sobre os brinquedos e jogos, enfatizando o lúdico e a livre-expressão. Autores como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Claparède (1873-1940) e Freud (1856-1939), entre outros, também defenderam a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, importa sublinhar a relação entre o prazer e a ludicidade como defendido por Freud (apud CERIZARA, 1990) e como esses aspectos podem influenciar a mente e o comportamento humano. Vale inclusive lembrar que muitos jovens às vezes se envolvem com tipos de jogos moralmente discutíveis.

Se podemos aceitar que o lúdico detém uma espécie de poder de sedução sobre os sujeitos nessa fase do desenvolvimento, não haveria motivos para negligenciá-los. Pelo contrário, tal dimensão deveria permanecer intrínseca a vida escolar, sendo mais do que justo admitir sua extensão pelo menos até o ensino fundamental. O uso planejado do lúdico, sobretudo nesse nível de ensino, poderá servir como atrativo e mediação dos conteúdos a serem trabalhados. Com base nessas justificativas, considera-se plausível supor que projetos dessa natureza podem contribuir com a tão almejada melhoria na qualidade da Educação.

A idéia de trabalhar a ludicidade surgiu no final do primeiro semestre, em um seminário realizado com o 8º ano do ensino fundamental. Naquela ocasião foram utilizados os jogos Força (ou Enforcado) e Ludo como forma de avaliação dos conteúdos trabalhados. Foram a alegria e a empolgação manifesta pelos alunos os elementos motivadores deste projeto de pesquisa.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Huizinga (1971) utiliza a expressão *homo ludens* para explicar que a função humana de raciocinar equivale ao jogo, o qual considera ser um fenômeno cultural. Esse autor defende que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. No entanto, a natureza desse “jogo” tem certas especificidades, como é explicado por Almeida (1998, p.13):

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo.

Na mesma direção, Schöffel (2004) afirma que “A brincadeira é a atividade que faz parte do cotidiano de qualquer criança, independente do local onde se vive, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte, todas as crianças brincam”.

De acordo com Piaget (1975), há um paralelo entre o desenvolvimento da criança e os jogos: o estágio sensório-motor (0 a 2 anos) relaciona-se com os jogos de exercícios, o pré-operatório (2 a 7 anos) ao jogo simbólico; o operatório concreto (7 a 11 anos) com o início do jogo de regras, que progride até o estágio formal (11 a 15 anos) e se estende até a vida adulta. Sobre os jogos de regras Piaget (1975, p. 184-185) explica que:

[...] são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos”.

Conforme Vygotsky (1998), a criança se interessa pelo jogo com regras no final da idade pré-escolar e desenvolve-se durante os anos escolares. De acordo com Vygotsky (1998, p.112), o brinquedo cria na criança uma *zona de desenvolvimento imediato*[1]. Doravante enunciado apenas como ZDI, o autor assim o define esse conceito:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZDI é uma espécie de espaço psicológico em constante transformação. Ou seja, que a criança é capaz de fazer hoje com algum tipo de apoio, amanhã será capaz de fazer sozinha. Sendo assim, a brincadeira se configura como um excelente instrumento didático, podendo favorecer tanto os processos que estão em formação quanto outros que serão completados.

É com base nesses pressupostos contrários a escola tradicional, onde o lúdico permanece como meio didático privilegiado da educação infantil, que este projeto se propõe a experimentar no 8º ano do ensino fundamental atividades associadas a estas três dimensões: conteúdos de arte, artefatos lúdicos e ZDI.

3 – METODOLOGIA

[1] Segundo Duarte (2001) tal conceito também aparece como “zona de desenvolvimento proximal” devido a questões de tradução do original em russo.

Para empreender a busca, análise e reflexão do objeto estudado, adotou-se o método de pesquisa ou abordagem do tipo descritiva qualitativa. Em função da complexidade do objeto pesquisado justifica-se o emprego dessa modalidade, uma vez que a mesma permite uma visão holística, aspecto aqui considerado como essencial ao entendimento do problema. Essa forma de abordagem apóia-se em dois autores, primeiro Duffy (1987, apud OLIVEIRA, 2005, p. 44, grifo do autor), que afirma: “[...] fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar *causas e efeitos*, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica’; segundo Milles (1979, apud Id., p. 590), que faz uma afirmação contundente quanto à análise conjunta de dados quantitativos e qualitativos: “Esses dados são considerados mais ricos, completos, globais e reais”.

O esquema metodológico adotado (Quadro 1), construído com base no modelo de Coutinho-Miranda (2005), tenta possibilitar ao leitor uma visão geral da pesquisa realizada.

3.1 – Objetivo Geral

- Abordar conteúdo curricular de nível fundamental através de atividades colaborativas , dinâmicas e lúdicas, estimulando a busca do conhecimento e a construção de saberes na perspectiva do construtivismo histórico-social.

3.2 – Objetivos específicos

- Favorecer o intercâmbio entre os níveis de desenvolvimento potencial e real dos educandos;
- Verificar a pertinência de artefatos lúdicos no 8º ano do ensino fundamental.

3.3 – Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são 30 (trinta) alunos(as) do ensino fundamental (8º ano A), do Colégio de Aplicação, instituição de ensino anexa ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

3.4 – Instrumentos utilizados

Como instrumentos auxiliares na coleta de dados, foram utilizados questionário de sondagem (Anexo A), artefatos lúdicos (anexo 2), mapa de desempenho em jogos (anexo 3), avaliação individual (anexo 4) e avaliação de equipe (anexo 5), além da observação contínua.

É importante ressaltar que a escolha dos artefatos lúdicos desta pesquisa (Forca ou Enforcado, Ludo, Jogo-da-velha e Twister), que serviram de meio didático auxiliar aos conteúdos trabalhados nas turmas, foi realizada pelos próprios alunos.

3.5 – Etapas metodológicas

O período efetivo de trabalho ocorreu entre agosto a outubro, ou seja, no 3º bimestre letivo do corrente ano. Neste espaço de tempo ocorreram 10 (dez) encontros com aulas de 50 minutos geminadas, o que corresponde ao quantitativo de 20 (vinte) horas-aula. A pesquisa foi desenvolvida conforme as seguintes etapas:

A) Fase exploratória: foi levantado o perfil dos alunos na sala de aula, descritiva da ludicidade no contexto cultural dos participantes e revisão bibliográfica de autores sobre a Zona de Desenvolvimento Imediato. Faz-se necessário esclarecer apenas que, no desenvolvimento desta pesquisa, foi acrescido ao conceito da ZDI a estratégia prática de regular os sujeitos colaborativos. Isto se justifica porque, como havia sido observado no primeiro semestre, as equipes se organizavam conforme suas afinidades e interesses, sobretudo pelo critério da amizade. Ou seja, na prática, geralmente formavam-se equipes com participantes do mesmo sexo. Além disso, resultava sempre na organização de algumas equipes fortes e outras fracas. Sendo assim, a fórmula encontrada para transformar esse contexto desfavorável a dinâmica competitiva dos jogos foi regular a forma de agrupamento dos alunos. Para tanto, utilizou-se uma regra simples: as equipes de quatro

participantes só poderiam se organizar pelo critério da dessemelhança. Desse modo, aprender a conviver com as diferenças representou o primeiro dos desafios.

B) Fase de pesquisa de campo: os sujeitos de cada equipe foram orientados a produzir pesquisa, resumo e ilustração de cartelas conforme os temas escolhidos e/ou sorteados. Inicialmente, o Grupo I ficou responsável pelos elementos visuais básicos, enquanto os movimentos estéticos iniciais do Séc. XX ficou a cargo do Grupo II. Mais adiante esses conteúdos foram trocados entre os referidos grupos. Em seguida, de posse de suas respectivas cartelas coloridas, ilustradas e acompanhadas de igual número de questões, as equipes passaram a jogar entre si, entre equipes e, finalmente, com todos os participantes. Ainda nessa fase, foram realizadas auto-avaliações de desempenho por equipe, referente à produção dos jogos, além de avaliação e reavaliação individual dissertativa sobre os conteúdos trabalhados.

C) Fase de coleta de dados e análise: de posse dos questionários de sondagem, mapas de desempenho e avaliações de conteúdos realizadas, tentou-se realizar uma análise triangular, considerando as inter-relações entre os conteúdos de arte, os artefatos lúdicos e a abordagem ZDI. Dessa triangulação qualitativa foram elencadas algumas categorias que subsidiam as análises sobre os resultados deste trabalho.

4 – RESULTADOS

4.1 – Conteúdos de Arte

Os conteúdos de Arte trabalhados nesta pesquisa foram delineados em duas categorias: conceitos espontâneos e conceitos científicos. A categoria conceitos espontâneos refere-se basicamente ao senso comum, sendo nela enquadrados as respostas que de uma maneira ou de outra tomaram por base opiniões pessoais do tipo “achismo”, isto é, sem referências ou amparo acadêmico. Exemplo: determinado participante respondeu simplesmente que a característica do movimento impressionista era impressionar as pessoas. No caso dos conceitos científicos, pelo contrário e como já indicado pelos próprios termos, foram

consideradas as respostas que de algum modo continha algum referencial teórico. Exemplo: “A linha é uma sucessão de pontos no espaço”.

Conforme os dados apresentados nos mapas de avaliação dos grupos I e II (Quadros 2 e 3), verificou-se que na realização da sondagem prévia de conteúdos (Anexo C) a grande maioria dos participantes apresentaram respostas do tipo conceitos espontâneos. Já no final da pesquisa, a situação se inverte, já que a maioria dos participantes apresentaram respostas do tipo conceitos científicos (Anexo F / Quadro 4).

4.2 – Lúdico

Através da sondagem inicial (Anexo A) sobre jogos e brincadeiras, todos afirmaram gostar de jogos e o associaram à diversão. A maioria das modalidades de jogos apresentadas foram assinaladas, além de outros indicados pelos participantes. Conforme esses dados, os jogos virtuais estão na preferência da maioria dos participantes, seguido pelos esportes.

Segundo a natureza do trabalho desenvolvido com o apoio dos artefatos lúdicos (Anexo B / Anexo E), foram eleitas as seguintes categorias:

- **Lúdico Sinestésico (LS)** – enfatiza o corpo e suas relações no espaço;
- **Lúdico Conceitual (LC)** – enfatiza a reflexão de conteúdos

Neste caso, na experiência preliminar realizada no final do primeiro semestre, foram utilizados dois jogos do tipo LC. Durante o terceiro bimestre, quando ocorreu a pesquisa propriamente dita, foram experimentados outros dois jogos (Anexo B) que se enquadram, respectivamente, nas categorias LS e LC. A experiência mostrou que o jogo Twist é do tipo LS, sendo mais adequado ao reconhecimento e/ou entrosamento de turmas. No caso dos outros jogos adotados (enforcado, da velha e ludo) observou-se que são do tipo LC, portanto, mais adequados ao enfoque de conteúdos.

Consideramos, enfim, que o elemento lúdico foi o contraponto necessários aos desafios enfrentados pelos alunos. A realização dos jogos representou uma espécie de liberação das tensões acumuladas pela turma, numa espécie de catarse emocional. Além disso, através dos artefatos lúdicos, todos competiram entre si de modo sadio.

4.3 – Zona de desenvolvimento imediato

Inicialmente consideramos a complexidade para identificar o perfil dos alunos desde que tal aspecto é variável e, portanto, permeado de elementos objetivos e subjetivos diversos (Ex.: problemas familiares e/ou pessoais, variação hormonal e de humor, afetividade, comportamento, etc.). Sentimo-nos também limitados em relação a dar conta da observação detalhada dos participantes, assim como de acompanhar os processos vivos de cada equipe. No entanto, a despeito dessas dificuldades, construímos a identificação do perfil de cada aluno com a colaboração de cada turma. Foram eleitas quatro categorias de participantes conforme as seguintes características pessoais:

- a) **Ativo** – atencioso e participativo;
- b) **Extrovertido** – extremamente comunicativo;
- c) **Introvertido** – bastante calado(a) e/ou tímido(a);
- d) **Disperso** – atenção voltada aos próprios pensamentos ou a outros interesses.

A análise dos dados obtidos (Quadros 2, 3 e 4) mostraram que a dinâmica de estimular a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, através da pesquisa, do lúdico e da ZDI, enfatizou a questão do ritmo de desenvolvimento próprio de cada sujeito. Quer dizer, alguns participantes responderam positivamente de imediato, outros foram progredindo em cada etapa do processo.

Notamos que a estratégia adotada mexeu nas inter-relações dos alunos, criando de início certo estranhamento e tensão. Sobre este aspecto, inclusive, houveram algumas reações críticas na avaliação de desempenho do professor. Se por um lado, o processo de construção em equipe (Anexo E) serviu para focar os participantes do tipo D e E, por outro, os artefatos lúdicos também serviram para quebrar a timidez ou o orgulho dos participantes do tipo A e I. Em alguns casos, possibilitou a (re)descoberta de amizades e valores, além da adoção de novas postura, pois foram observadas mudanças em alguns alunos e alunas, tais como: intensificação e melhora das relações interpessoais, maior grau de participação nas aulas, comunicação e cooperação com os colegas, elevação do senso crítico e da auto-estima.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constância dos desafios foi o fio condutor de todo o processo vivenciado na realização desta experiência. Através das pesquisas e resumos, os alunos produziram conhecimentos na área de Arte; através da ZDI, conviveram em equipe com sujeitos diferentes de sua rotina; e, finalmente, através dos artefatos lúdicos, competiram entre si de modo sadio. conviveram e

Enfim, consideramos que este projeto de pesquisa alcançou em parte os seus objetivos, pois: o conteúdo curricular de nível fundamental foi abordado através de atividades colaborativas, dinâmicas e lúdicas; através da ZDI, os alunos buscaram o conhecimento e a construção de saberes na perspectiva do construtivismo histórico-social. E, finalmente, foi possível verificar a pertinência de artefatos lúdicos no 8º ano do ensino fundamental.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. Cortez: São Paulo, 2003.

_____. (org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. Cortez: São Paulo, 2005.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau – A educação na infância**. Série Pensamento e Ação do Magistério. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

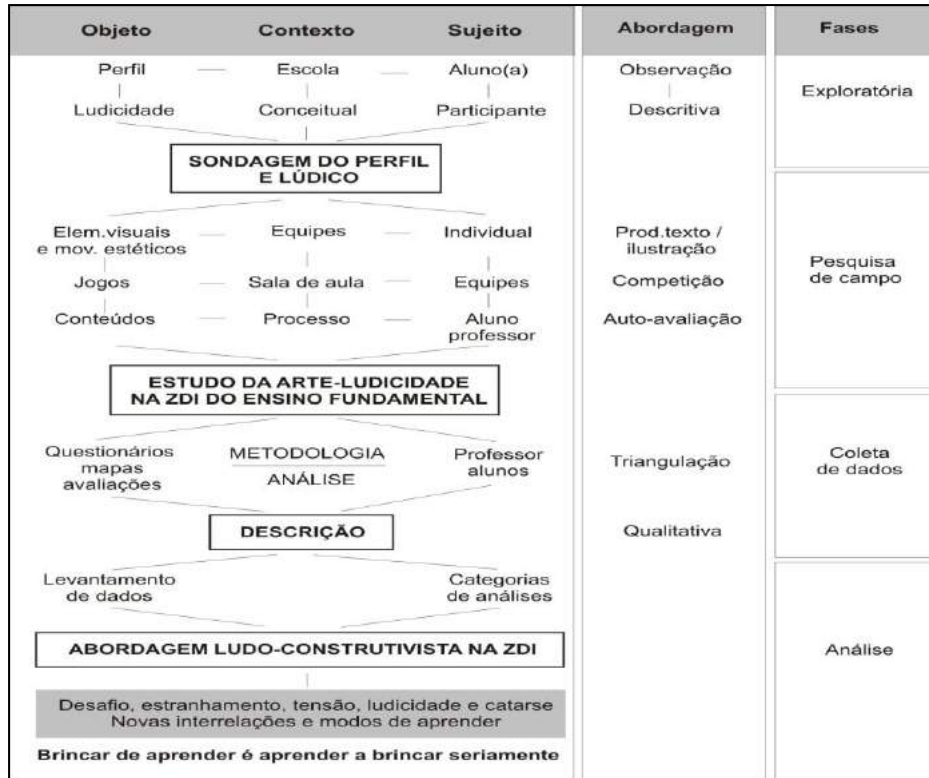
- PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, [1943] 2001.
- SOUZA, Edison Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental**. Revista Motrivivência. V. 8 , n. 9, 1996.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

6.1 - Artigo / Capítulos / Periódicos

- COUTINHO, S. G.; MIRANDA, E. R. **Considerações metodológicas sobre o estudo do desenho no ambiente educacional** – 3º Congresso Internacional de Pesquisa em Design / ANPED: Rio de Janeiro, 12 a 15/10/2005.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezart. **Imagens infantis nos desenhos tradicionais e nos jogos de computador**. São Paulo: UFU/UTP, 2004.

6.2 - Referências em meio eletrônico

- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. Col. Pensamento e Ação do Magistério. 3a. ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2001.
- Acessado em: 31/09/2008
- SCHÖFFEL, Luciana Wagner (2004). **A brincadeira1 infantil e sua função no desenvolvimento da criança pré-escolar**.
- Disponível em:
- http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_luciana_a_brincadeira_infantil.htm
- Acessado em: 02/10/2008
- ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. (Tradução e resumo) **Vygotsky - Teoria do desenvolvimento mental e problemas da educação** in: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799.
- Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vydesmen.htm>
- Acessado em: 17/10/2008
-



Quadro 1: Esquema Metodológico

CE - UFPE / Colégio de Aplicação - CAP
Projeto: Arte e Ludicidade na ZDI

MAPA DE AVALIAÇÃO DO 8A (Grupo I)

SUJEITOS	PERFIL				SONDAGEM PRÉVIA			JOGO DA VELHA		TWIST		AUTO AVALIAÇÃO			AVALIAÇÃO			REAVLIAÇÃO			CONCEITO 3º BIM	
	A	E	I	D	N/S	CE	CC	Acertos	Erros	Acertos	Erros	PI	PR	PQ	NA	AP	A	NA	AP	A		
G1A	X				3	5	2	1Ri 1Ra	-	1Ri	1Ri	+	+	+	X						X	A
G1B	X				3	5	2	2Ri	-	-	-	+	+	+		X						A
G1C		X			7	2	1	2Ra	-	1Ra	-				X				X			AP
G1D	X	X			5	4	1	1Ri 1Ra	-	1Ri	-				X						X	A
G1E	X	X			4	5	1	1Ri 1Ra	-	1Ri 1Ra	-	+	+	+	X						X	A
G1F	X				6	3	1	1Ra	1Ri	2Ri	-	+	+	+	X						X	A
G1G	X	X			7	2	1	1 Ra	1Ri	-	-	+	+	+	X							AP
G1H		X	X		6	3	1	-	1Ri 1Ra	1Ri	-	+	+	+	X						X	A
G1I	X	X			5	4	1	2Ri	-	-	-	+	+	+	X						X	A
G1J	X	X			3	6	1	1Ri 1Ra	-	1Ri	-										X	A
G1L	X	X			4	5	1	2Ra	-	1Ri	-	+	+	+	X						X	A
G1M	X	X			7	3	-	1 Ri	1Ri 1Ra	1Ri	-	+	+	+	X						X	A
G1N		X	X		4	4	2	1Ra	1Ra	1Ri	-	+	+	+		X						A
G1O		X	X		8	2	-	1Ri	1Ra	1Ra	-	-	-	+	X					X		A
G1P	X				5	3	2	2Ri	-	1Ra	1 Ri	+	-	+	X						X	A

LEGENDA: A = Ativo, E = Extrovertido, I = Introverso, D = Disperso, N/S = Não sabe, CE = Conhecimento espontâneo, CCI = Conhecimento científico, Ri = Resposta individual, Ra = Resposta com apoio, PI = Produção de imagens, PR = Pesquisa / Resumo, PQ = Produção de questões, NA (0-4,5) = Não atingiu, AP (5-7,0) = Atingiu parcialmente, A (7,5-10) = Atingiu

■ ARTE ■ LUDICIDADE ■ ZDI
■ ATIVO ■ EXTROVERTIDO ■ INTROVERTIDO ■ DISPERSO

Quadro 2: Mapa de avaliação (Grupo I)

SUJEITOS	PERFIL				SONDAGEM PRÉVIA			JOGO DA VELHA		TWIST		AUTO AVALIAÇÃO			AVALIAÇÃO			REAValiaÇÃO			CONCEITO 3º BIM
	A	E	I	D	N/S	CE	CC	Acertos	Erros	Acertos	Erros	PI	PR	PQ	NA	AP	A	NA	AP	A	
G2A	X				8	1	1	1 Ri	1 Ra	1 Ra	-	+	+-	+-			X				A
G2B	X				4	1	5	-	1 Ra	1 Ri	-	+	+	+			X				A
G2C			X		7	2	1	1 Ra	1 Ra	1 Ra	-	-	+	+-			X				A
G2D				X	9	1	-	2 Ra	-	1 Ri	-	+	+-	+	X						NA
G2E		X			6	3	1	2 Ri	-	1 Ri	-	+	+	-	X						A
G2F	X				9	1	-	-	2 Ri/Ra	-	-	+	+	+	X				X		A
G2G	X				4	6	-	-	-	-	-	+	+-	+-			X				AP
G2H			X		-	-	-	1 Ri	-	-	-	+	+	+			X				A
G2I	X				7	1	2	1 Ri	-	1 Ri	-	+	+	+			X				A
G2J	X				6	1	3	2 Ri	-	1 Ri	-	+	+	+			X				A
G2L	X				9	1	-	1 Ra	-	-	-	+	+	+			X			X	A
G2M			X		7	3	-	1 Ra	-	-	-	+	+-	+-			X			X	A
G2N		X			6	4	-	1 Ri	-	1 Ri	1 Ra	+	+	+			X				A
G2O				X	5	3	2	2 Ri/Ra	-	1 Ri	-	+	+	+			X				A
G2P				X	6	3	1	1 Ra	-	1 Ra	-	+	+-	+			X			X	A
G2Q				X	4	6	-	2 Ri/Ra	-	-	-	+	+-	+-	X						NA

LEGENDA: A = Ativo N/S = Não sabe Ri = Resposta individual PI = Produção de imagens NA (0-4,5) = Não atingiu
 E = Extrovertido CE = Conhecimento espontâneo Ra = Resposta com apoio PR = Pesquisa / Resumo AP (5-7,0) = Atingiu parcialmente
 I = Introverso CCI = Conhecimento científico LUDICIDADE PQ = Produção de questões A (7,5-10) = Atingiu
 D = Disperso ARTE LUDICIDADE ZDI

■ ATIVO ■ EXTROVERTIDO ■ INTROVERTIDO ■ DISPERSO

Quadro 3: Mapa de avaliação (Grupo II)

	NA	AP	A	NA	AP	A		NA	AP	A
8 Ativos	2	4	1	-	-	8	Grupo I →	NA	AP	A
6 Extrovertidos	1	4	-	-	1	5		-	2	13
5 Introversos	3	1	1	-	1	4				
6 Dispersos	2	3	1	-	1	5				
7 Ativos	1	2	4	-	1	6	Grupo II →	NA	AP	A
2 Extrovertidos	-	1	1	-	-	2		2	1	13
4 Introversos	-	2	2	-	-	4	TOTAL →	NA	AP	A
3 Dispersos	2	1	-	2	-	1		2	3	26

Quadro 4: Relação perfil-resultados

ANEXO A

UFPE – CE / Colégio de Aplicação – Cap
 Ano/série: 8º ano
 Disciplina: Artes / Professor: Angelo Meyer
14/09/08 Data:

Aluno (a): Thaís Rafaella n° 26

SONDAGEM

1) Para você o que significa o termo "jogos"?

Para mim significa DIVERSÃO!

2) Você gosta de jogos? Por que?

Sim! Pois é uma boa forma de DIVERSÃO!

3) Qual era seu jogo preferido na infância? Explique.

Esconde-esconde e Amarelinha!

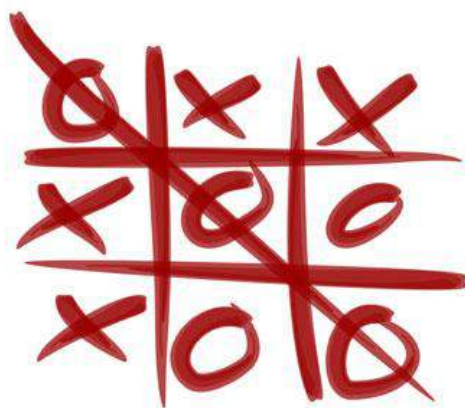
4) Marque um "x" nos jogos que já experimentou:

<input checked="" type="checkbox"/> Amarelinha	<input type="checkbox"/> Bola de gude	<input type="checkbox"/> Dama / Fit
<input checked="" type="checkbox"/> Pega-ladrão	<input type="checkbox"/> Cantar	<input type="checkbox"/> Esconde-esconde
<input checked="" type="checkbox"/> Advinhação	<input type="checkbox"/> Circo	<input type="checkbox"/> Faz de conta
<input checked="" type="checkbox"/> Pular corda	<input type="checkbox"/> Jogo da	<input type="checkbox"/> Garrafão
<input checked="" type="checkbox"/> Barra/bandeira	<input checked="" type="checkbox"/> Boca de forno	<input type="checkbox"/> Jogos on line
<input checked="" type="checkbox"/> Jaimada	<input checked="" type="checkbox"/> Cantar piadas	
<input type="checkbox"/> da	<input checked="" type="checkbox"/> Cantar histórias	
<input checked="" type="checkbox"/> Bonecos (as)		

Vídeo game
 Outros (especifique):
telefone sem fio, verdade ou consequência, malada mirola, 7 piscados!

5) Atualmente faz uso de algum tipo de jogos? Caso positivo, qual e com que frequência? Sim, msn! (SEMPRE)

ANEXO B



Jogo da velha



Twister

ANEXO C

Ano: 8ªA (Grupo II) 20/08/2008
Nome: Patrícia Palmeira Nº: 22

- 1) O que você entende por Impressionismo?
- 2) quais características do impressionismo?
- 3) Qual a relação da arquitetura com a Art Nouveau? → não sei
- 4) Cite artistas do Pantelismo. → não sei
- 5) O que é xilografia?
- 6) Qual a diferença de impressionismo e a Art Nouveau? → não sei
- 7) O que é textura?
- 8) Quais os cores complementares?
- 9) O que é escala? → não sei
- 10) Explique a DIMENSÃO?

- 1) O Impressionismo faz um movimento artístico ocorrido graças a no qual impressionismo é a arte de imprimir.
- 2) Nos quadros expressionistas sempre estão sendo expressados o sentimento autor.
- 3) Não sei
- 4) Não sei
- 5) xilografias são feitas de esculpir com a madeira através de gravas.
- 6) Não sei
- 7) texturas é um preenchimento da imagem
- 8) Preto e branco
- 9) ~~vermelho e azul~~ Não sei
- 10) conjunto de espaços encontrados em uma figura.

ANEXO D

UFPE / CE - Colégio de Aplicação - Cap
 Disciplina: Artes / Professor: Angelo Meyer

ANO: 8ª TURMA: A (GI) DATA: 08/09/08

TEMA: PONTO, LINHA E TEXTURA / FORMA, DIMENSÃO E ESCALA

TIPO DE JOGO: Jogo da Velha

GRUPO: A (VERMELHO)

Equipe	Questões nº	Acertos	RI	Erros	RI
Augusto	4	9	X	X	RA
Emano	5	10	X	X	RA
Filívio	8	1	X		RA
Alvibe	7	3	X	X	RA
TOTAL	8	7		1	

GRUPO: B (AZUL)

Equipe	Questões nº	Acertos	RI	Erros	RI
Camilla	5	9	X	X	RI
Fernando	1	7	X		RI
Eláudio	3	10	X		RI
TOTAL	6	4		3	

LEGENDA:
 RI = Resposta Individual / RA = Resposta com apoio
 (Obs: Protófares a questão número 3)

ANEXO E

Colégio de Aplicação - UFPE
8º A (G1) Data: 22/09/08

Auto-avaliação

Equipe: B / Cor: Azul / Tema: Forma, dimensão e escala

	(5) Camilla	(7) Cláudio	(7) Fernando
Produção imagem	X	X	X
Proq + prod. resumo	X	X	X
Elaboração questões	X	X	X
Participação nas discussões	+	+	+
Interessa	+	+	+
Cooperação exigida	X	X	X
Colaboração espontânea	+	+	+
Preocupação c/ a qualidade	+	+	+

Cláudio
Fernando Henrique
Camilla Lima

ANEXO F

9,5 (NOVE E MEIO)!!!
Parabéns!!! Am

UFPE - CE / Colégio de Aplicação - Cap
Disciplina: Artes / Professor: Angelo Meyer
Aluno(a): Hamilton Guim n° 15 Data: 15 / 10 / 08

Ano-turma: 8º B (G.I)

Sondagem - 3º Bimestre

- Quais são os elementos visuais básicos?
Ponto, linha, cor, tonalidade, dimensão, direção, formas, textura, escala e movimento.
- Escolha um dos elementos e o defina.
Textura: é o elemento visual que dá qualidade às formas. As texturas podem ser: gráfica, impressa e tátil.
- Que relação existe entre o ponto e as formas?
Linhas são formadas por pontos, e formas são formadas por linhas.
- Escala é o mesmo que dimensão? Explique.
Ambos são elementos visuais, mas não são a mesma coisa. Escala: representação proporcional de grandezas. Dimensão: são as 3 dimensões, horizontal, vertical e diagonal.
- Que elemento dá qualidade às formas? Quais seus tipos?
Textura Gráfica, Impressa e Tátil.
- Ligue os pares complementares:

Verde-escuro	Azul
Amarelo-claro	Vermelho
Roxo	Violeta
Laranja	Vermelhão
Verde-limão	Amarelo-escuro
Branco	Preto
- O que são cores relativas? Dê exemplos.
São cores que dependendo de onde ela estiver, ela pode se tornar fria ou quente. O verde-limão se estiver fundo a cores frias, ele se torna uma cor quente.
- Qual a função do movimento na composição da imagem?
Para a imagem não ficar muito parada, monotona.
- Altura, largura e profundidade se referem a que elementos visuais?
Dimensão, direção e movimento. linhas
- Qual a diferença entre cor-luz e cor-pigmento?
Cor luz: é a cor que dá a sensação em nossas retinas.
Cor pigmento: é a cor materializada.

COMUNICAÇÃO
GALERIA DE ARTE NA ESCOLA: TEMPO/ESPAÇO DE APRENDIZAGEM
EM ARTE

GRUPO DE TRABALHO: 10- ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS

Cláudia Regina dos Anjos
Escola Municipal Professor Hilton Rocha
(Prefeitura Municipal de Belo Horizonte)
Sandra de Fátima Pereira Tosta
Mestrado em Educação
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

Resumo: O artigo é parte de uma pesquisa sobre o ensino de Arte realizada no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, especificamente, a Galeria de Arte como tempo/espaço de aprendizagem em arte. As entrevistas semi-estruturadas com uma professora de Arte e com a direção da escola, a observação e documentação consultada compõem o texto e ancoram as análises realizadas. O resultado da pesquisa indica que a Galeria de Arte como tempo/espaço de aprendizagem em arte precisa ser potencializado nas aulas de Arte e dialogar com a vida dos estudantes e da comunidade em que está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: ensino da Arte; galeria; tempo/espaço de aprendizagem em arte.

Infra-estrutura: data-show.

2. Introdução

Na atualidade, muito se tem falado em Arte/Educação no Brasil. Os noticiários televisivos ou impressos têm destacado inúmeros projetos em que a arte é propulsora de um mundo melhor. São projetos dos mais variados âmbitos: governamentais, particulares, comunitários, entre outros. Em relação à contribuição da arte na construção de um mundo melhor, não se tem dúvidas, já que vários estudiosos, teóricos e artistas apontam e discutem, inclusive, a contribuição da arte na formação humana. O incômodo é a presença da arte nos projetos sociais como a única salvadora das mazelas do mundo, a redentora e “recuperadora” das pessoas. Isso é passível de entendimento porque a “arte é educacionalmente importante por equipar indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar o seu mundo”. (EFLAND, 2005, p. 343). Mas, equipar de que forma?

Segundo Barbosa, por meio da arte

[...] é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2005, p. 101).

Parece-me que existe aí uma lacuna, pois os projetos apontam a arte como um instrumento fundamental na formação das pessoas. Porém, não existe um investimento para o acesso e desenvolvimento desse conhecimento e vivência apontados por Barbosa, seja pelo fato de que, no Brasil, histórica e culturalmente, a arte esteve sempre a serviço das elites, seja pelo fato de reservada somente para as pessoas que tivessem nascido com o dom para tal. Isso é evidenciado nas ações particulares e nas políticas públicas do país desde a chegada dos jesuítas ao Brasil. O acesso à arte, para a maioria da população brasileira, está ainda sob a responsabilidade da escola, embora locais como museus, centros culturais, meios de comunicação, especialmente, a internet, entre outros, configurem-se atualmente como canais mais democráticos de acesso à arte.

Penso que esse é um ponto instigante para discutir, pois, que ações foram e estão sendo desenvolvidas para que a população, de modo geral, tenha acesso a esse legado da humanidade? Segundo Ostrower (1998), a origem da arte se confunde com a existência humana.

Nestor Garcia Canclini (1984) afirma que

[...] diferentes caminhos da arte contemporânea permitem apreciar seus vasos comunicantes e sua riqueza polifônica. [...] A importância adquirida, na formação do gosto, pelos novos meios de comunicação – os cartazes, a televisão -, a irrupção de produtos da cultura popular, junto com as classes que lhes dão origem, obrigam a ampliar o campo da arte, não só os objetos e mensagens, mas todas as atividades nas quais se realizam a produção, a circulação e o consumo do gosto, da fruição sensível e de sua elaboração imaginária. O estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras tanto quanto a das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais e, também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, ou como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa ser, também, um modo de praticar a cultura (CANCLINI, 1984, p. 207-208).

Nessa perspectiva, a abrangência da arte ganha novos contornos. Elementos da vida cotidiana e dos meios de comunicação, entre outros, colocam em xeque a imponente da arte legitimada, durante séculos, por um grupo restrito, constituído tanto pelo público que tinha acesso a ela, quanto por quem a produzia. Não que essa restrição já não aconteça, pois em muitos lugares o acesso ainda é limitado, principalmente para as classes populares. O avanço das tecnologias também tem influenciado de forma significativa esse acesso. Até pouco tempo, para se conhecer uma obra de arte era necessário se deslocar até os museus e galerias; atualmente, é possível conhecê-las virtualmente. Primeiro, porque serem consideradas como arte somente aquelas obras expostas e guardadas em museus e galerias, como dissemos

anteriormente. Segundo, porque a distância entre os museus e galerias e a população ainda era grande. Isso gerava maiores dificuldades de acesso físico às obras e acentuava a distância cultural das pessoas com os bens culturais. Ainda hoje o acesso ainda não é para todos. A visão de que esses lugares são somente para conhecedores de arte e para especialistas também foi se constituindo no imaginário das pessoas. De acordo com Ott (2002, p.114-115), “o museu ainda permanece como o lugar, a fonte, onde a sociedade coleciona e cuida de seus tesouros”. Parece que ainda os tesouros estão a sete chaves.

Outra questão apontada por Canclini (1984) é a possibilidade de ver, fruir e produzir arte, na contemporaneidade, não se restringir aos artistas e as obras consagradas e reconhecidas como tal. Está também, e principalmente, nas expressões e manifestações das comunidades e na vida cotidiana. Apesar disso, a arte, hoje, segundo Efland, rejeita de forma radical as próprias raízes na cultura tradicional, pois o

[...] zelo de reforçar e exaltar as artes, artistas e críticos muitas vezes desenfatazavam o folclore e as tradições populares, tanto das culturas ocidentais como das não ocidentais, como sendo carentes de significação cultural. Uma conseqüência da elevação da expressão artística para um nível considerado mais alto do que aquele da popular foi o isolamento das belas-artes do resto da sociedade, transformando-a num objeto de elite (EFLAND, 2005, p. 174).

A exclusividade das obras – poucas em relação ao total da produção cultural –, que reivindicavam seu estatuto como obra de arte, contribuiu muito para a arte vir a ser considerada como a cultura hegemônica. Mas, na visão contemporânea, a arte está mais conectada com a vida das pessoas, bem como seus conhecimentos, expressões e manifestações. E os “códigos hegemônicos são cada vez mais questionados no seu universalismo” (BARBOSA, 1998, p. 11).

O conhecer, fruir e produzir arte estão relacionados com a Arte/Educação contemporânea. Nesse sentido, “o contexto é componente definidor da percepção e da experiência artística” (BARBOSA, 1998, p.42). Parece oportuno afirmar que essa é a grande contribuição da Arte/Educação contemporânea, portanto, de conhecer, de pensar, de se apropriar de e de produzir o contexto cultural em que está inserida a obra de arte, bem como os artistas e o público.

Considero, também, que a Arte/Educação contribui para a formação humana a partir do momento em que cria

oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, que mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação [...] como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (PCN/Arte, 1998, p.19).

Na busca de respostas a Arte/Educação, a partir da parceria entre arte/educadores, professores de arte, artistas e comunidade, tem trilhado caminhos variados e novos, inclusive para um de seus campos de atuação: ensino da arte. Este é o campo de atuação escolhido por mim e que pautou o desenvolvimento deste artigo.

2. Ensino da Arte

O ensino da arte, na contemporaneidade, tem como proposta implicar a arte como cognição: reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades. Essa proposta busca afirmar a abrangência cultural e se refere a um posicionamento teórico-metodológico sistematizado por Ana Mae Barbosa (1994), conhecido entre nós por *Abordagem Triangular*. Em outras palavras, a *Proposta Triangular*, como Ana Mae tem mencionado atualmente¹, quer dizer reflexão crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades e o fazer artístico. Nesse sentido, três elementos são indispensáveis no ensino da arte, sintetizando essa proposta: o fazer artístico, a reflexão sobre esse fazer e a contextualização da obra de arte no tempo e espaço. Esses elementos desenvolvidos conjuntamente e a partir/com as culturas dos sujeitos, em conexão com suas respectivas vidas, fazem da arte sua principal razão de existir e se efetiva no processo de formação humana.

Essa perspectiva do ensino da arte ainda está em construção, pois em nosso cotidiano vivenciamos, muitas vezes, a percepção da arte como uma exclusividade, apenas para alguns que possuem habilidade artística. Conseqüentemente, baseada em graus de excelência pré-estabelecidos pela sociedade para trabalhos produzidos. Na escola não é diferente: o ensino da arte, de acordo com observações feitas durante a pesquisa, está pautado, dentre outros aspectos, na produção de trabalhos originais no seu fazer artístico. Isso, para Efland (2005), seria um ensino de arte fundamentado em trabalhos com um grau de excelência. Isso implicaria num ensino de forma “isolada do resto da experiência, da mesma forma como, de muitas maneiras, os objetos, nos museus, estão isolados do resto da vida” (EFLAND, 2005, p. 177).

Implicar a arte numa produção cultural dinâmica nos possibilita repensar as formas do como e para quem ensiná-la. É nesse aspecto que a arte e a educação estabelecem conexões, pois, segundo Efland (2005, p. 187), “a meta da arte-educação reside dentro da esfera

¹ Ana Mae Barbosa fez essa menção na abertura do XVI Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, em março/abril de 2005, na cidade de Ouro Preto.

espiritualmente cultural do indivíduo, e tem como seu principal objetivo ‘a liberdade da vida cultural’”.

Nesse sentido, o ensino de arte na contemporaneidade é, também, responsável em potencializar o processo cultural desses sujeitos. Isso na medida em que se reconhece esse sujeito enquanto um ser de cultura, o que possibilita “compreender a relatividade dos valores que estão vinculados nos seus modos de agir e pensar, favorecendo assim, a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana” (PCN/Arte, 1998, p. 5).

Um exemplo clássico de que ainda há um caminho a percorrer para que o ensino da arte aconteça de fato como uma produção cultural dinâmica é a “lembrancinha”, feita para as mães nas séries iniciais, o primeiro ciclo e a educação infantil, em que se usam as aulas de Arte para fazer e decorar sabonetes, livros de receitas, colorir flores ou fazer dobraduras de flores para presentear, dentre outras atividades. Muitas vezes, preparam-se “musiquinhas”, como gostam de nomear as atividades e expressões para crianças, tudo no diminutivo; ou peças teatrais para apresentar nas comemorações do dia das mães e outras datas. Assim acontece com as festas juninas, dia dos pais, dia das crianças, dia do índio e, mais recentemente, o dia da Consciência Negra. Enfim, todas as comemorações. Como se o ensino da arte não tivesse conteúdo a ser trabalhado.

De posse dessas percepções e evidências mais imediatas, e consciente de que elas são insuficientes para afirmar sobre o ensino da Arte nas escolas, mergulhei no cotidiano de uma delas para buscar compreender como está esse ensino.

Assim, configura-se um aspecto: o ensino da arte está desconectado do contexto da vida de seus sujeitos, por sua maneira elitista de se impor, como uma forma de excelência, como uma narrativa única e modelar para as tradições populares. Porém, é preciso destacar a presença e participação de um movimento em que se entende o ensino da arte como uma forma de produção cultural, considerando-a e implicando-a com as múltiplas narrativas, imagens e expressões que os sujeitos trazem para a sua experiência escolar, que se configura como sua identidade cultural ou que torna parte dela.

Como essa rede de ensino possuía 182 unidades escolares à época, foi necessário fazer um mapeamento para, em seguida, construir critérios de seleção para a escolha de uma delas. Destaco, entre outros, o critério de que tivesse entre dois ou três professores de Arte na escola porque, a partir da LDBEN nº 9394/96, o ensino de arte deixa de ter caráter polivalente. Dessa forma, tanto o ensino como a formação/habilitação do professor de Arte dá-se de forma específica, ou seja, por área do conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Sendo

assim, a atuação do professor é numa dessas áreas e, não mais, em todas. Isso justificou o fato de se pensar em escolher uma escola que tivesse dois ou mais professores de Arte.

3. A Escola Aquarela

A Escola Aquarela² foi a escolhida. Necessário se faz contextualiza-la no tempo e espaço. Escola Aquarela foi resultado da reivindicação dos moradores do Bairro Magenta, localizada na região nordeste de Belo Horizonte. Segundo a atual diretora, a região não tinha uma escola municipal. As crianças e adolescentes tinham que se locomover para os bairros vizinhos para serem atendidos no ensino fundamental e as famílias demandavam o atendimento no próprio bairro. Essa reivindicação foi feita a um candidato a prefeito da capital que, à época da campanha, fora ao bairro. O referido candidato, depois de eleito, voltou a essa comunidade para atender a sua reivindicação. Atualmente, a escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Atende os três ciclos de idade de formação³. Possui dois prédios interligados ambos com dois andares, salas ambientes, sendo que para o ensino de Arte são destinadas duas salas, biblioteca, sala de vídeo, cantina, horta, quadra de esportes, espaço físico externo de socialização com mesas e bancos de alvenaria, jogos pintados no solo etc. A escola possui uma Galeria de Arte e isso foi fundamental para que eu a elegesse para realizar a minha pesquisa, porque considero a Galeria de Arte como tempo/espaço de possibilidade da aprendizagem em arte. Esse é o recorte que faço da minha pesquisa para este artigo.

4. Galeria de Arte da Escola Aquarela

4.1 Tempo e espaço de aprendizagem em arte

² Nome fictício da escola escolhida para a realização da pesquisa.

³ A Escola Plural é a política educacional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A organização dos tempos é por ciclos de idade de formação. O Primeiro Ciclo de idade de formação: período característico da infância: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 6-7, 7-8, 8-9. Segundo ciclo de idade de formação: período característico da pré-adolescência: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 9-10, 10-11, 11-12. Terceiro ciclo de idade de formação: período característico da adolescência: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 12-13, 13-14, 14-15 (II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, 2002).

Por considerar a Galeria de Arte como tempo/espço de aprendizagem em arte, penso ser necessário explicitar o conceito de tempo e de espço a que me refiro.

Em relação ao tempo, os PCN/Arte apontam um tempo mínimo, no caso, para o ensino da Arte:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. (PCN/Arte, 1997, p. 71).

Se, por um lado, a Escola Aquarela tem uma maior equalização dos tempos e a garantia mínima de duas aulas semanais indicadas pelos PCN/Arte, por outro, percebi que a Escola ainda está pautada em uma lógica rígida desses tempos e espços. Os tempos se dão de forma seriada, mesmo sendo uma escola inserida no programa de educação Escola Plural. O planejamento se dá por série e não por ciclo de idade de formação. Ele é organizado por disciplinas. Assim, cada dia os professores de uma ou duas disciplinas ficam fora de sala de aula, conforme podemos verificar no quadro de horários.

No tocante ao espço, os PCN/Arte trazem a seguinte concepção:

É importante que o espço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor, a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. (PCN/Arte, 1997, p. 71).

Nesse sentido, o conceito de espço não se restringe ao lugar físico. Ele se refere ao espço criado e construído pelas pessoas que o habitam ou ocupam.

Nesse aspecto, presumo a possibilidade de conexão da indicação dos espços como processo de aprendizagem feito pelos PCN/Arte e o Programa Escola Plural. Ambos, de acordo com minha interpretação, consideram os espços das aprendizagens como possibilidades de uma educação mais humanizadora e de sucesso para o estudante, entendendo esse espço, também, como lugares flexíveis: a aula passeio, a ida a exposições de arte, teatro, cinema, a visita a museus, entre outros.

Ainda em relação aos tempos das disciplinas escolares, apesar de serem duas aulas semanais para cada disciplina, não percebi espço na grade curricular para o desenvolvimento de outros recursos e processos educativos, tais como assembléias, debates, aulas coletivas,

aulas de biblioteca, ateliê, oficinas etc., já que a Escola Aquarela ainda se organiza de forma rígida em relação aos tempos das disciplinas. A série, como o tempo está definido pela escola, é uma organização escolar série/ano, que demanda uma lógica acumulativa e precedente dos conteúdos. Os conteúdos escolares são os eixos estruturadores do ensino/aprendizagem dessa lógica, o que significa que, de hora, em hora muda-se o conteúdo a ser trabalhado e, portanto, o professor.

4.2 Galeria de Arte

Segundo o documento “Projeto Galeria de Arte 1999-2003”, a Galeria de Arte foi criada a partir da preocupação da professora de Arte, Rosa⁴, que considerava importante conservar os trabalhos dos estudantes. Ela afirma ser importante uma galeria de arte com nome, normas e critérios semelhantes aos de uma galeria de arte profissional e de qualidade. E aberta a todos: alunos, professores, funcionários e comunidade em geral.

Parece-me que essa idéia vem ao encontro das discussões mais contemporâneas dos profissionais de museu, apresentados por Ana Mae Barbosa em *Tópicos e Utópicos*, quando afirma que “não é possível entendermos a discussão sobre a natureza da arte ocultando-nos atrás dos códigos hegemônicos e procurando deslegitimar qualquer manifestação estética do outro”. (BARBOSA, 1998, p. 99).

Tem razão a autora, porque a política dos museus nem sempre encampou essas idéias. Pelo contrário, a “acusação é que os museus refletem apenas a cultura de uma única classe social, a dominante, a cultura de código alto”. (BARBOSA, 1998, p 98).

Nessa perspectiva, a professora também acredita que, por meio de uma galeria de arte, é possível o aprimoramento estético. E é também uma das formas de alcançar a qualidade de vida, porque possibilita um espaço em contato direto com as diferentes formas de arte que, para os alunos, cobria o período de 1999 a 2003. Mas, como foi pensado esse espaço?

Rosa revela que o espaço foi planejado para estreitar o diálogo entre escola e comunidade, a partir das produções artísticas dos estudantes. E o lugar para acolher essa galeria seria o espaço da cantina porque possuía uma boa iluminação, paredes simples, e, principalmente, público constante.

⁴ Nome fictício da professora pesquisada.

Desde sua criação, já aconteceram muitas exposições, produto do trabalho de Rosa ou de outros professores, inclusive da outra professora de Arte.

Durante o recreio, em dias de campo, observei uma grande parte de estudantes reconhecendo seu trabalho na exposição, bem como comentando sobre os mesmos, observando detalhes e diferenças uns dos outros, mostrando o seu trabalho para outras pessoas, alguns perguntando para os autores qual era o seu e os mesmos respondendo e mostrando com satisfação.

Também pude observar nos trabalhos expostos a forma e o conteúdo dos mesmos. Uma outra observação é que o trabalho das duas professoras de Arte, Rosa e Laranja, são muito próximos. Ambas trabalham com a história e obra de grandes artistas. E, com o registro da análise das obras e da vida dos artistas, trabalham com a produção de uma ficção e uma releitura da obra estudada. Mas, de acordo com minha observação, essa releitura é praticamente a reprodução fiel da obra.

A disposição das obras na exposição é um dos conteúdos a ser desenvolvido nas aulas de Arte. No entanto, o tempo em que estive no campo não percebi movimentos e ações para esse ensino. Esse aspecto apresentado sobre o ensino da Arte apresenta-se de forma incoerente, pois ao mesmo tempo em que se cria um espaço diferenciado na escola para o desenvolvimento desse ensino, no caso a Galeria de Arte, as ações para isso se desencadeiam de forma única e homogênea. Presenciei o mesmo formato de exposição por quatro vezes.

Quando da observação em sala de aula, presenciei em vários momentos a professora convidar os estudantes para ver a exposição que lá estava. Mas, não presenciei qualquer outro trabalho referente à Galeria de Arte e à sua apropriação, enquanto tempo/espaço de aprendizagem, no tempo em que estive na escola.

Mas, como funciona a Galeria de Arte no espaço da cantina da escola? Nas suas paredes há um espaço especialmente organizado para hospedar a exposição de arte, trabalhos dos estudantes dessa escola ou obras de arte. Enquanto os estudantes fazem suas refeições, eles têm a oportunidade do contato com a exposição. Em qualquer outro momento que quiserem, podem visitá-la, segundo o depoimento da professora. O espaço também pode ser acessado pelos pais, mães ou parentes dos estudantes, bem como pelos funcionários da escola, professores, equipe técnica e outros visitantes. No período em que estive na escola, pude perceber que os estudantes, durante ou após fazerem as refeições, observavam os trabalhos, apontavam, reconheciam os seus trabalhos, identificavam outros e até faziam comentários. Não observei outro momento de observação e contemplação dos estudantes em relação às exposições que não no momento da refeição. O espaço em que está hospedada a Galeria de

Arte é de acesso para a maioria dos estudantes, pois grande parte deles está se alimentando ou conversando ou esperando os colegas para o recreio: é um espaço de socialização e refeição. Ali existe uma interação e uma comunicação com os trabalhos expostos, conforme pude observar:

[...] grande parte dos estudantes reconhecendo seu trabalho na exposição, bem como comentando sobre os mesmos, observando detalhes e diferenças uns dos outros, mostrando o seu trabalho para outras pessoas, alguns perguntando para os autores qual era o seu e os mesmos respondendo e mostrando com satisfação. (Diário de Campo 1, 08/05/2008, p. 102).

A partir dessa observação foi possível perceber que, nesse espaço, as obras e ou os trabalhos são vistos e apreciados por muitos estudantes em idades diferentes, pois no turno da manhã, o período em que realizei a pesquisa, os estudantes têm entre 9 a 14 anos de idade. É um lugar onde circula diariamente um contingente significativo de pessoas.

Mas, por outro lado, não é um lugar adequado para a contemplação e fruição da arte. É um espaço da organização escolar com finalidade definida: alimentação das pessoas.

A Galeria de Arte dessa Escola foi criada, segundo o registro da professora, para conservar os trabalhos dos estudantes e, por meio da exposição, levá-los ao conhecimento da comunidade. Nesse sentido, podemos afirmar que o objetivo principal da criação dessa galeria foi de comunicação, uma vez que os trabalhos ficam expostos, para visita pública. Dessa forma, parece-nos que não houve, num primeiro momento, uma preocupação por parte da professora Rosa, quem idealizou e sistematizou o projeto de criação da Galeria, em definir a Galeria de Arte como espaço/tempo de aprendizagem em arte.

Pensar a Galeria de Arte como espaço/tempo de aprendizagem em arte seria, dessa forma, um importante caminho para o ensino da Arte. Em uma exposição, seja de obras originais, seja de reproduções e trabalhos escolares, uma das principais ações do estudante ou visitante é a observação, que é um elemento fundamental na aprendizagem da arte, como nos afirma Ott.

A observação é um dos elementos fundamentais da investigação em ambas as áreas: artística e científica. Alunos que observam arte em galerias e museus estão engajados em uma forma de pesquisa artística que exerce um papel essencial na arte/educação. (OTT, 2002, p. 123).

Nesse, sentido, a galeria seria um espaço/tempo de aprendizagem em arte com a característica de não somente expor os trabalhos realizados pelos estudantes em local de acesso a outras pessoas, mas, sobretudo, de proporcionar que esses estudantes interajam com essa exposição e, a partir dela, elaborem outros trabalhos e a usem, inclusive, como estratégia

para se comunicarem com a comunidade, bem como com os artistas locais. Como no diz Ott (2002, p. 123), “objetos de uma comunidade que possam ser identificados com seus significados estéticos e idéias artísticas são também fontes e pontos de referências para o aprendizado em arte através do processo de crítica de arte”.

O fato de o estudante olhar, comparar, identificar elementos nos trabalhos expostos Galeria de Arte, mesmo sem uma orientação específica para isso, já é um ato educativo, pois, ao se dirigir à exposição comentando, comparando e identificando, aciona vários mecanismos que se constituem como processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, constitui-se como tempo/espço de aprendizagem em arte.

Outro ponto é a forma de organização das exposições na Galeria de Arte. A exposição, como um todo, revela as atividades desenvolvidas sobre o tema. Há também o texto construído pela professora, sistematizando o processo, como exposto na foto, ou seja, a interpretação dos estudantes, de uma obra, por meio de desenhos, pinturas ou colagens e texto de ficção; há também outro texto explicitando as atividades desenvolvidas, escrito pela professora; há uma reprodução da obra trabalhada e um texto sintetizando a vida e obra do autor da obra. Isso é uma tentativa de demonstrar o caminho percorrido para se chegar ao produto ali materializado. Na minha interpretação, esses recursos desenvolvidos e expressos pela professora se configuram como estratégias de ensino. Porque ali está sistematizado o processo de ensino/aprendizagem que foi propiciado e desenvolvido com os estudantes. Resta-nos saber se contribui, de fato, para a aprendizagem e expressão autônoma do estudante.

Nessa ótica, a experiência estética é possibilitada não somente aos estudantes, mas a todas as pessoas que por ali passam, observam e usufruem do material exposto, mesmo que estejam ali reproduções e recriações de obra de arte. Sobre as reproduções, Ott (2002) nos alerta que, além de estarem a serviço do ensino, são recursos valiosos para o currículo escolar. Vários autores, como Munro, citado por Ott (2002), apontam que é fundamental para o ensino da arte o contato com as obras originais. Não desconsiderando essa importância, mas lembrando as condições sociais, econômicas e culturais de famílias brasileiras e das escolas públicas onde estão seus filhos, a possibilidade de se deslocar para os museus e galerias não é tão simples. Depende de recursos externos, de várias outras circunstâncias, apesar de ser um importante meio para a aprendizagem em arte.

Resta-nos saber se essas atitudes dos estudantes, mediante a exposição de trabalhos, são potencializadas e vivenciadas em sala de aula. Segundo Ott (2002, p. 113) “o ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a educação”. Ainda que não se esteja,

aqui, afirmando que a Galeria de Arte da Escola Aquarela faz parte de, ou se equipara a um museu, é preciso, no entanto, estabelecer uma relação de proximidade entre ambos, a partir do objetivo dessa galeria e da definição de museu que Figueiredo (2007, p. 46) discute.

[...] a razão de ser dos museus contemporâneos é o contato com o público. O museu estrutura-se exatamente para apresentar ao público seu acervo ordenado em uma exposição. Neste sentido a exposição é entendida como uma mediação entre o acervo e público. Estabelece-se uma comunicação entre o que está exposto e o público visitante.

Desse modo, a Galeria de Arte da escola pesquisada não tem a complexidade de um museu, pois sua concepção se refere à conservação e exposição dos trabalhos dos estudantes. Mas podemos nos apropriar do conceito e considerar a Galeria de Arte dessa escola como um lugar onde hospeda uma exposição e que estabelece, necessariamente, uma mediação dos trabalhos com o público. Essa relação fica evidenciada quando, por exemplo, os estudantes comentam sobre os trabalhos, identificam suas produções, destacam os detalhes, enfim, observam a exposição. (Diário de Campo 1, 08 e 09 de maio de 2007, p 101-102-103-115-116-117).

Entendo, então, que a Galeria de Arte, segundo os registros e depoimentos da professora, foi criada como espaço para exposição de obras de arte (originais e reproduções), bem como para a interpretação dos estudantes perante a obra de arte. Esse espaço é utilizado pela escola, no caso dos trabalhos realizados nas aulas de Arte, ou em conjunto com outras disciplinas, e por obras de artistas da comunidade. Apesar de essa intenção ser clara no projeto de criação da Galeria, os registros (sistematizações dos projetos realizados pela professora) não revelam a ocupação desse espaço por parte da comunidade. Durante o período de campo, também não presenciei a atuação da comunidade, apesar de forma mais direta de comunicação e interação com a comunidade ser o acesso, ou seja, a visitação de pais, mães, irmãos, vizinhos, amigos, entre outros, às atividades escolares. E não só de arte!

Essa participação ganharia importância se considerássemos que a exposição desses trabalhos propiciaria um acesso, mesmo restrito e apenas com reproduções, à produção artística da humanidade, mediatizada pelas informações sobre a obra e vida do artista e pelas interpretações dos estudantes. Isso foi presenciado nas interações dos alunos com o próprio trabalho e com o dos colegas.

Cabe ainda perguntar: será que isso é suficiente para essa aproximação desejada pela professora? Segundo Ott (2002, p. 114), “ativar o conhecimento e entusiasmo que a arte (mesmo que ainda estática nos museus) pode oferecer aos alunos de hoje é uma tarefa que exige um enorme esforço dos educadores”.

Se a Galeria de Arte, como discutido, é um importante espaço/tempo de aprendizagem de arte, porque sequer faz parte do planejamento anual do ensino de arte da professora Rosa? Por que as questões e observações dos estudantes perante seus trabalhos e dos colegas não são tratados em sala de aula? Ou seja, a Galeria permanece sendo um tipo de anexo, um espaço “à parte” da dinâmica da sala de aula.

Outra constatação permitida pela pesquisa é que a Galeria de Arte da Escola Aquarela e a sala de aula não dialogam. Um exemplo é que o fazer artístico, a oficina de arte, não acontece na Galeria e, estando numa mesma instituição, poderia potencializar as tensões provocadas pelas exposições em relação à construção estética e artística dos estudantes.

Pensando no mundo de hoje, mediado pelas tecnologias, cada vez em maior escala, a Galeria de Arte, bem como as exposições, poderiam aproveitar as tecnologias existentes na escola, câmera fotográfica, filmadora, computadores, *data show* e outros, para trabalhar as imagens de forma a apresentar aos estudantes possibilidades diferenciadas do tratamento da imagem. Segundo Pimentel (2002, p. 116), “o uso de mais de um meio pode gerar imagens muito interessantes e significativas, que levam @ alun@ a elaborar seu pensamento e a trabalhar com ele de forma consistente”.

Não somente as tecnologias, mas também os ambientes coletivos de criação e distribuição de arte como, por exemplo, a internet, que possibilita a interação com espaços diversificados cujo acesso só é possível virtualmente, como os museus fora do Estado e do país de origem. Mesmo que fosse possível interação no próprio espaço do museu, não podemos desconsiderar o

poderoso instrumento de ação artístico-cultural por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídia, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino da Arte. (PORTELLA, 2002, p.124).

Portanto, o acesso virtual às obras de arte, bem como o patrimônio artístico cultural da humanidade possibilita múltiplas formas de interação com as obras e os artistas, favorecendo o debate sobre essa produção.

O espaço destinado somente à exposição corre o risco de ser um espaço distante do processo de aprendizagem de arte. Seria a permanência ou legitimação do museu, da galeria de arte como “o lugar, a fonte, onde a sociedade coleciona e cuida dos tesouros” (OTT, 2002, p.114-115) ou apenas como o lugar para mostrar a produção dos estudantes.

A Galeria de Arte é, sem dúvida, um espaço/tempo de aprendizagem em arte. É uma inovação dessa escola em relação às outras escolas do Município. É, também, uma

possibilidade de conexão do ensino da Arte com a comunidade e com a cidade. Essa galeria comporta exposições de pequeno porte e seria uma oportunidade ímpar para os estudantes terem contato com o artista e com obras originais para, a partir delas, fazer suas apropriações e leituras. Porém, observei que essa galeria é usada somente para a socialização dos trabalhos realizados em sala de aula pelos estudantes. Os trabalhos expostos, bem como as sensações e interpretações que os estudantes expressam não são potencializadas nas aulas de Arte. Dessa forma, a Galeria fica restrita e subaproveitada, sendo utilizada apenas como *mostra* de trabalhos. Portanto, isoladas do contexto de vida dos estudantes, das aulas, do conjunto da vida escolar e da comunidade.

5. Referências

ANJOS, Cláudia Regina; MACEDO, Neusa M. Santos; VIANA, Maria Luiza D. Novos caminhos para o ensino da arte no mundo contemporâneo. **Revista Tessituras**, Belo Horizonte, n. 3, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos).

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

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Visões de Arte-Educação. **Revista do Instituto Artes das Américas**, Belo Horizonte, v. 2, n. I, jul./dez. 2004.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Lei n. 9394/96 – 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CANCLINI, Nestor G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINDSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FIGUEIREDO, Betânia G. Patrimônio imaterial: saber fazer na história. **Seminário de Ação Educativa**. Belo Horizonte: Mazza Editora, Instituto Flávio Gutierrez/MAO, 2007.

FRANGE, Lucimar Bell P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, 1998.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência – A beleza essencial. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). **Som, gesto, forma e cor**. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.

PIMENTEL, Lúcia G. e CORAGEM, Amarílis C. Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

PORTELLA, Adriana. Aprendizagem da Arte e o Museu Virtual do Projeto Portinari. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural**. 3. ed. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2002.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

HISTÓRIAS “PRA MAIS DE METRO”

– IDENTIFICAÇÃO

- Título

Histórias “pra mais de metro”

- Responsável

Arte-Educadora - Nadia Teresinha Moraes Nelson [nadia.nelson@yahoo.com.br]

- **Local:** Escola Municipal Maria Dulce Freire Chaves

- **Público alvo:** alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental e Classe de Aceleração.

– RESUMO

O presente trabalho, *Histórias “pra mais de metro”* objetiva-se na ampliação de concepções pedagógicas com questões que envolvem a percepção e a compreensão das relações culturais que englobam o jovem educando contemporâneo. O trabalho apresenta e questiona os problemas que inferem no entendimento das relações culturais atuais resgatando os valores históricos como um dos alicerces da formação cultural, através de propostas de construções e reconstruções estimuladoras da consciência cultural, histórica e social do educando. O início deste trabalho se dá pelo reconhecimento das questões culturais locais, para que se possa aprender e reaprender com o passado, ver o presente e olhar para o futuro, numa espécie de construção e reconstrução desses olhares, desses saberes. Assim o projeto compreende as necessidades para uma formação estética e histórico-social do educando, aplicando de forma significativa os elementos para o entendimento da cultura local de uma nação multirracial e pluriétnica, como fator decisivo na sua inserção global.

PALAVRAS-CHAVE:

- Arte / Educação; Literatura Oral; Identidade cultural

1. Introdução

Vivemos em um mundo caracterizado pela rápida evolução das tecnologias, da informação e da comunicação. Através de sua inserção nesse mundo, a criança e o jovem contemporâneo contatam-se com outras realidades, outras fantasias, onde a TV, o computador, o cinema e outros recursos da mídia, os levam a “mundos” recheados de seres, criaturas, formas estranhas, diferentes, intensamente coloridos e apelativos. Bombardeados diariamente por fatos, imagens e sons, contendo todos os tipos possíveis de apelos, de cultura e sub-culturas, informações e desinformações, nessa sociedade técnico-cultural ligada, conectada e interconectada, buscando viver, sobreviver, incluir-se, exercer sua cidadania e compreender a diversidade cultural de seu tempo, adaptando-se dentro desse repertório que integra seu olhar.

Olhar criança / jovem, olhar inquieto, inquiridor, inquisidor, perspicaz, leitor, pesquisador, que constrói / reconstrói, formula hipóteses, filtra, seleciona, classifica / reclassifica, cria / recria, teoriza, “deleta”, abrindo e buscando caminhos em camadas de difíceis interpretações, frente a esse mundo globalizado.

Em nosso país com dimensões continentais, formado por intrincados fios tecidos em uma rede política, social e cultural. Fios coloridos, pontos / nó, trançados e traçados por crenças, credos, religiões, etnias responsáveis pela formação do povo brasileiro. Esse somatório de “culturas híbridas” abarca distintas misturas interculturais, apontando para a necessidade de uma visão mais abrangente em arte/educação. Um ensino de arte onde sejam superadas as barreiras existentes entre o tradicional e o moderno, entre o culto, o popular e o massivo, dialogando entre si e gerando possibilidades a esse ser em construção, a essa criança, a esse jovem o desenvolvimento de suas potencialidades e criatividade, oportunizando a diminuição e o distanciamento existente entre arte, arte-educação, cultura e vida, entre o ontem, o hoje e um possível amanhã.

O presente projeto/pesquisa surge da necessidade de colocarmos os educandos da Educação Infantil e das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental em contato com a história, os “causos”, as lendas, os mitos, as crendices e superstições presentes nas tradições de nossa cidade, Resende, localizada na Região do Médio Paraíba III, Sul do Estado do Rio de Janeiro. Procura mostrar o que somos hoje, nossas raízes e nossa identidade, desde os

primeiros habitantes que aqui viviam - os índios Puris -, até os imigrantes e migrantes que por aqui passaram e / ou ficaram a residir, e que colaboraram na formação do povo resendense.

Histórias “pra mais de metro”, vem instaurar, no contexto de sua aplicação, a consciência de que a presença da Arte na escola ganha crescente importância quando estabelece vínculos com as operações de inserção social e cultural do educando contemporâneo. Enfatiza o ensino da arte como parte da identidade cultural do ser humano e sua apropriação, levando a construção de um percurso de aprendizagem criador, propositivo, reflexivo e inovador.

Em seu texto *Arte na educação não é mero exercício escolar*, Ana Mae Barbosa diz: “*Sem o conhecimento de arte e da história não é possível à consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, proporcionando na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos*” (BARBOSA, 2008, p57.)

O referido projeto busca criar articulações entre o ontem e o hoje, e procura dinamizar o sentir, o pensar e o agir. Assim, as atividades propostas tornam-se geradoras e mediadoras de processos educativos, levando os educandos a situações de aprendizagens significativas em artes visuais e em literatura oral, proporcionando um ensino da arte expressivo para quem delas participe, fazendo com que o ensino da arte se firme como fato, como existente, como elemento gerador de produção de sentido.

2. Histórias “pra mais de metro”

“É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais.”

Câmara Cascudo (sd)

2.1 – Possibilidades

Perante o olhar contemporâneo do educando, pode-se dizer que em meio a essa “massificação” de informações, acontece aceleradamente o processo de americanização e europeização de nossa língua, nossa história, nossa cultura, nosso folclore, lendas e tradições onde duendes, fadas sobrepõem-se aos sacis, caboclos d’água, boi tatá e outros personagens

do imaginário popular brasileiro. Comemorações de tradições americanas como o *Dia de Ação de Graças* e principalmente o *Halloween* são enaltecidas.

Essas constatações levaram-me a refletir sobre a necessidade de modificar minha forma de pensar a práxis pedagógica sobre ensino da arte hoje. Não se pode deixar de lado o aprendizado, a decodificação de outras culturas uma vez que possuímos ligações histórica e culturais passadas com as mesmas, mas, podemos sim criar meios nos quais os alunos possam agir e interagir com o mundo ao redor, filtrando, apropriando-se, retirando o que há de interessante em outras sociedades, em outras culturas, assimilando-as, digerindo-as. Ao mesmo tempo, os alunos aprendem e reforçam os nossos códigos culturais, a nossa herança artística e estética com bases em nossa história. Moema Nascimento Queiroz fala-nos em artigo para a *Revista MUSEU* (2004, p:22.):

Nosso patrimônio vai muito além da matéria, se fazendo presente em outras tantas formas de expressão cultural de nossa sociedade, de norte a sul do país. Essa herança imaterial se manifesta na interação de nossa gente com o ambiente, com a natureza e com as condições de sua existência. É a alma de nosso país expressa através dos saberes, celebrações e formas de expressão de nosso povo, “materializados” no artesanato, nas maneiras e modos do fazer cotidiano de nossas comunidades, na culinária, nas danças e músicas, rituais e festas religiosas e populares, nas relações sociais de uma família ou de uma comunidade, nas diversas manifestações artísticas, nos espaços públicos, populares e coletivos.

Acredito que o educador não deve alienar o educando em relação ao que acontece nesse “real supermercado” formado pela globalização. O que deve ser reforçado são nossas origens geradas pelo somatório cultural, pautadas pelo entrelaçamento dos portugueses que aqui chegaram a pluralidade cultural dos nossos índios, entrelaçamento que agrega os negros africanos e outras culturas vindas para cá durante o transcorrer de nossa existência como nação, como país.

Essa matemática cultural resultou em uma rua de mão dupla, uma troca, um enriquecimento histórico-sócio-artístico-cultural, absorvidos por ambos os lados.

Compreendo que mesmo pressionada pela crescente globalização cultural, sinto-me revigorada em meu trabalho de resgatar, valorizar, através do ensino da arte, a história do município, sua criação, o surgimento dos distritos, dos bairros, do entorno das escolas. Enfatizando e priorizando a literatura oral, ou seja, os causos, o folclore, as lendas contadas,

pelos antigos moradores e por seus familiares, busco a cooperação, a interação, a participação da comunidade escolar e da comunidade em geral, criando um acervo literário com obras ilustradas pelos alunos e contadas pela comunidade, oportunizando o respeito pelos padrões culturais e estéticos de todos os envolvidos no projeto.

Dessa forma procuro um ensino não utópico, mas real, carregado de significados para o educando e o educador, que possa transcender as paredes das salas de aula, os muros, os portões da escola. Um ensino que aja e interaja com a comunidade ao seu redor, buscando diálogos com as práticas sociais vindas de fora, levando o aluno a definir-se e encontrar o seu lugar na comunidade, oportunizando assim o seu desenvolvimento como indivíduo pertencente a um grupo social, a uma comunidade, a um país.

2. 2 – As dificuldades / Os questionamentos

“(...) A Arte popular nasce nas comunidades e revelam as suas raízes. A arte feita pelo povo e para o povo revela o pensamento coletivo que é transmitido de geração a geração.”

Nereide S. Rosa (s.d.)

Em conversas realizadas com alunos de diferentes idades ao longo dos últimos anos (em escolas públicas e particulares) sobre a história, as lendas, as crendices e superstições, sobre o folclore e tradições não só do Brasil como um todo, mas especificamente os de nossa região (Sul do Estado do Rio de Janeiro), me deparei com a falta de conhecimento dos mesmos sobre tais assuntos. Conclui que se ensina a História do Brasil, História da Arte, fala-se um pouco sobre as lendas, as tradições e o folclore brasileiro, mas sobre o acervo sócio-cultural e histórico de nossa região, dão, quando muito, pequenas “pinceladas”.

Partindo dessa comprovação, tornou-se necessário criar meios para divulgar, além da riqueza presente no folclore brasileiro e suas peculiaridades regionais - considerando a busca por suas origens européias, africanas, asiáticas ou mesmo as origens dos caboclos de nossas matas, de nossos rios - o conhecimento dos causos contados, a história oral dos antigos moradores das comunidades locais.

Como conscientizar o educando da necessidade em situar-se no tempo e no espaço como sujeito ativo resultante do somatório dessa cultura híbrida que é o povo brasileiro? Como

tornar interessante para esse educando “conectado” 24 horas por dia as mídias existentes? Como fazer que essa criança / jovem passe a se interessar por esses “causos” quase nunca mais contados pelos avôs dos avôs e avós, pelos pais a seus filhos?

Ressalto que em conversas até agora feitas com aproximadamente 15 contadores de causo (senhores idosos com idades variando entre 60 e 107 anos) demonstraram possuir mais que o simples interesse em passar para frente um acontecimento assinalando, uma vontade de perpetuar uma tradição contando, narrando “causos”, histórias, onde muitas vezes são passadas lições de vida, ensinamentos sobre a moral, costumes da época, ou simplesmente histórias para passar o tempo. Em contrapartida todos foram unânimes em dizer que tem receio de conversar com seus netos, com os jovens em geral, sobre esses causos, essas histórias pra mais de metro, com receio de que os mesmos possam rir sobre o que contam.

Surge então o questionamento de como poder realizar um trabalho multicultural que fuja do tradicional e comum das salas de aulas, um trabalho que possibilite a construção e reconstrução de valores para educandos e educadores desafiando o processo de arte/educação tradicional. Como diz Ana Mae Barbosa (1998, p. 81), *multiculturalidade não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobradura japonesa, ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural.*

2.3 – Buscando soluções

(...) é preciso ampliar o conceito de arte, adotando uma visão antropológica da cultura, na tentativa de encontrar caminhos para a realização de uma experiência de ensino das artes visuais com caráter de pós-modernidade, adotando uma postura de dissolução entre as fronteiras da arte popular e da arte erudita”.

Ivone Ritchter (sd)

Minhas observações começaram a ser feitas em meados dos anos 80 em conversas com alunos onde buscava informar e posteriormente resgatar através de trabalhos de pesquisas as lendas conhecidas em nossa região relacionada aos Puris (tribo indígena que ocupava a região

do Vale do Paraíba do Sul) seriam a “Lenda do Timburibá”, a “Lenda da mulher deitada”, a “Lenda da Manioca”.

Notei ainda que os alunos também pouco conheciam a história de nossa cidade Resende e seu entorno, municípios como Itatiaia, Porto Real (1ª colônia Italiana no Brasil) até então distritos pertencentes a Resende e Quatis.

Essas constatações levaram-me durante os anos seguintes a criação projetos envolvendo determinadas turmas, chegando até a projetos de âmbito maior que acabavam por envolver toda a comunidade escolar e muitos a própria cidade. Esses projetos buscavam até o presente momento o resgate dessas histórias, porque surgiram, como, quando, onde. Utilizando pesquisas feitas pelos alunos e tendo como registro imagético desenhos e pinturas elaboradas pelos mesmos. Projetos como “*Conhecendo nossas lendas*”, “*Redescobrimo Nostra Itália*”, entre outros.

Com o passar do tempo e de posses de novas tecnologias em Artes, realizei o projeto *Construindo Olhares / Resende* - 2006 - no Colégio Estadual Olavo Bilac, (vencedor do VIII Premio Arte na Escola Cidadã – Ensino Médio) onde procurei resgatar parte da história do Município de Resende através de fotografias e vídeos feitos por alunos do 2º ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos. Esse material produzido seria utilizado posteriormente em outras escolas.

No processo de avaliação e reavaliação realizadas no decorrer desses anos comecei a notar que os interesses dos educandos iam além da necessidade de saber somente a história de nossa cidade, quando estes passaram a demonstrar curiosidade em saber sobre as lendas e os causos que eu ia contando, lendas já existentes e causos que me foram passados por minha avó, por moradores antigos e por historiadores da cidade.

Neste momento já havia pensado além dos registros imagéticos citados outros tipos de produção, em uma produção que pudesse ser divulgada em outras escolas de nossa região - a produção literária em formato de livros propriamente dito e livros digitais - sobre os causos, as crendices populares, a história oral do município.

Com bases observações e nas avaliações surge então o projeto *Histórias “pra mais de metro”* que conta com propostas de atividades que estimulam a formação da consciência cultural, histórico e social do educando, começando pelo reconhecimento da cultura local, aprendendo e reaprendendo com o passado, vendo o presente e olhando para o futuro, e,

dando-me a oportunidade de colocar em prática o meu interesse em unir a arte, a literatura oral e a literatura infantil.

Faz-se necessário ressaltar que o nome “*pra mais de metro*” foi escolhido devido ao termo falado pelas pessoas antigas (idosas) residentes em cidades do interior da região sudeste do Brasil, ao conversar com alguém que tem muitos “causos” para contar, ou seja, aquelas pessoas que falam horas e horas sem parar, aquelas pessoas que tem *histórias pra mais de metro*.

Destaco que o projeto / pesquisa *Histórias “pra mais de metro”* não é um método ou uma fórmula pronta de trabalho, mas sim uma concepção diferenciada em relação ao ensinar e aprender arte, envolvendo uma relação de troca e de construções sociais interativas, criando um entrelaçamento entre educador / educando / comunidade.

3. Público Alvo

“(...) A Arte abrange todas aquelas atividades ou aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou de uma classe social em função de uma práxis transformadora”.

Nestor G. Canclini (s.d)

O projeto *Histórias “pra mais de metro”* atendeu num primeiro momento aos alunos da Escola Municipal Professora Maria Dulce Chaves, no bairro do Surubi, localizado na periferia do Município de Resende, cidade situada na Região do Médio Paraíba III, Sul do Estado do Rio de Janeiro.

A Escola Municipal Maria Dulce Chaves caracteriza-se por atender a uma clientela de aproximadamente 250 a 300 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, possuindo também uma Turma de Aceleração, atendendo a comunidade escolar em horário integral. A referida escola ocupa hoje as instalações do primeiro CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) construído no município. A escola possui um quadro de profissionais formados por aproximadamente 50 pessoas entre diretores, orientadores, professores e pessoal de apoio, responsáveis pelo desenvolvimento educacional, pessoal, social e de incutir nessas

crianças valores e noções de ética e cidadania. Podemos dizer que a clientela de educandos atendidos pela escola, na maioria dos casos está abaixo da linha da pobreza e, em alguns casos, abaixo da linha da miséria.

Hoje, outubro de 2008, esta sendo dada continuidade ao projeto *Histórias “pra mais de metro”* na Escola Municipal Augusto de Carvalho, situada no 6º Distrito - Engenheiro Passos / Resende, localidade caracterizada como zona rural, possuidora de fazendas de origem cafeeira (séc. XVIII e XIX) até hoje existentes e que guardam ainda vestígios de construções feitas na época da escravidão. A referida escola atende uma clientela de alunos estimada entre 300 a 350 alunos divididos entre Educação Infantil e de 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, podendo dizer que 95% dos alunos são provenientes de famílias com baixa renda econômica. A escola possui aproximadamente 70 funcionários divididos entre direção, equipe pedagógica e pessoal de apoio.

4. Metodologia

“Ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento tornando ensinável, no sentido de ajudar na mobilização de aprendizagem cultural da Arte é encontrar estas brechas de acesso. Tangenciando assim os desejos, os interesses e as necessidades desses aprendizes antenados aos saberes, aos sentimentos e as informações que eles trazem consigo...”

Frangé (p: 57.2002)

Para alcançar os objetivos propostos pelo referido projeto, foram elaboradas atividades em artes / literatura que oportunizassem situações de ensino-aprendizagem significativas dentro do contexto educacional, cultural e social em que a criança e o jovem estão inseridos. Tais atividades são, portanto, formas de resgatar, no educando, sua auto-estima, sua inclusão social, seu direito à cidadania, permitindo a sua integração/participação no contexto escolar e na comunidade.

Foram propostas atividades que possibilitem a criança a explorar, experimentar, construir e criar, a partir de materiais alternativos, num processo marcado pelo brincar, jogar com as palavras e imagens, e, desta forma, despertar seu interesse pela arte e pela literatura, ampliando assim seu campo referencial.

No transcorrer do projeto cada educando poderá expressar-se graficamente sem se preocupar com o belo ou o feio. Ele criará o seu trabalho, ele ilustrará o seu livro, sua história pra mais de metro, individualmente ou coletivamente. Essas produções enriquecerão as bibliotecas das escolas. Além dos livros impressos, versões digitais dos mesmos foram produzidas, o que situa este projeto dentro das formas contemporâneas de comunicação. Ana Angélica Albano no prefácio do livro *Pensar e fazer Arte* (Holm 2005: p.7) diz que:

Se uma obra de arte tem que ser necessariamente bela, a resposta virá da concepção de belo e de arte de cada pessoa. Assim como uma aula de arte, bela ou não, será sempre consequência da concepção do professor. Caem por terra, portanto, todos os métodos e fórmulas prontas para o ensino de arte. Se aceitarmos esse princípio, cada professor terá de encontrar seu próprio caminho, a partir de suas escolhas estéticas e de como concebe o sujeito a ser educado: autor ou reproduzidor?

No Bairro Surubi foram produzidas 6 (seis) histórias ilustradas por 6 (seis) crianças em formato de livros e fizemos também as *Histórias pra mais de metro*, ou seja, as mesmas histórias com mais de 15 metros de extensão ilustradas por diferentes crianças e diferentes turmas da escola.

Nesse processo de confecção foi utilizado como suporte para as histórias materiais reaproveitados tais como: folhas de jornais, pedaços de papelão, papéis doados pela comunidade. Hoje pesquiso materiais tais como taboa, taquara e outros materiais recolhidos na natureza que quando trançados pelas crianças possam servir de suporte para pinturas.

Utilizamos para pintar os trabalhos além dos materiais convencionais canetas, lápis de cor, giz de cera, a tinta acrílica com corante líquido.

A elaboração do presente trabalho, em progresso, cumpre as seguintes etapas:

1ª etapa

Apresentação do projeto para a comunidade escolar, salientando a importância de se resgatar bens culturais depositados na memória popular.

2ª etapa

Pesquisa de campo:

Um primeiro contato com as comunidades, mediado pelas informações dadas pelas equipes das escolas envolvidas.

Coletas de depoimentos, registrados em áudio, fotos e vídeos.

3ª etapa

Transcrição dos depoimentos, traduzidos em linguagem de literatura infantil pela autora deste projeto.

4ª etapa

Convidar o alunado, após apresentação dos dados orais e visuais coletados e traduzidos em literatura infantil, para o trabalho de ilustração das histórias.

5ª etapa

Confecção de suportes para as histórias “*pra mais de metro*”.

6ª etapa

Apresentação dos livros para diferentes séries.

7ª etapa

Realização das ilustrações das histórias dentro do padrão concebido para as *Histórias “pra mais de metro”*.

Cada série irá conceber ilustrações no formato “pra mais de metro”: grandes formatos em seqüência, instalados no chão, contendo imagens e textos.

8ª etapa

Manutenção de um *continuum*: desdobramentos dessas histórias por outras turmas, coordenados por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Neste *continuum*, oralidade e visualidade são mantidos, dentro de uma efetivação do objeto deste projeto: a valorização e resgate da cultura popular local.

9ª etapa

Mostras dedicadas à comunidade escolar e extra-escolar. Neste momento ocorrerá a extensão efetiva do conhecimento construído a partir de uma matéria-prima resgatada pelas ações iniciais deste projeto.

5. Resultados obtidos

“É preciso perceber e incorporar as diferenças presentes na sala de aula, onde os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação”.

RICHTER (Op. cit., p. 91)

O projeto *Histórias “pra” mais de metro* iniciado em março de 2007, obteve até o presente momento, outubro de 2008, resultados favoráveis quanto a sua aceitação na comunidade escolar e em toda cidade por assim dizer, onde as pessoas tem questionado sobre a edição das histórias para distribuição nas escolas, bibliotecas, ou seja, serem levadas a um conhecimento maior de público através da edição / publicação das histórias.

As histórias ilustradas pelos alunos da E.M. Profª Maria Dulce Freire Chaves em livros, livro digitais e as *historias “pra mais de metro”* propriamente dita em formato de rolos com extensão superior a 15m cada são:

- Conto de pescador: Um dos “causos” sobre o nome do Bairro Surubi
- A mula-sem-cabeça. Será?
- Caboclo D´água
- A luz que anda
- Maria... Maria do Carmo
- A exploradora

Em Engenheiro Passos estão sendo ilustradas em formato de livro pelas crianças as histórias:

- “Dois dedos de prosa...”
- “Muito mais que dois dedos de prosa”
- “..... Eeeeeeee ...1...eeeeee...2 ...eeeeeee...3...
- “... êta vidinha danada de boa... Sôôô!!!”
- “Um ‘cadiquim’ de cá...um ‘cadiquim dacula’... uma história pra contar.

6. Avaliação

“Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias internas nos propondo desafios. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário somos apenas espectadores do saber do outro”.

Autor desconhecido

No decorrer do processo de criação, implantação e execução do projeto / pesquisa *Histórias “pra mais de metro”* até o presente momento no Bairro Surubi e em andamento no Distrito de Engenheiro Passos, posso afirmar que minhas expectativas foram superadas em todos os sentidos tanto pelas respostas positivas dadas pelas equipes das escolas e principalmente pelo envolvimento participativo dos educandos e das comunidades locais em que nos propomos a executar os projetos.

Acredito que o projeto tornou-se gerador de um processo que além de despertar nas crianças o gosto pelos “causo”, pela literatura oral popular, também se transformou em um elemento chave para a inclusão.

O que foi ressaltado de mais significativo foi a consciência da relação de pertencimento desses educandos com a sua cidade. Estes passaram a entender que o processo de constituição de uma determinada sociedade passa por transformações e por aculturações, e que todos os traços de cultura implicados pelos povos que se cruzam constituem a heterogeneidade de sua

cultura. Entenderam também que a sua cultura acaba por inseri-lo em um universo macrocultural, onde pertencer é vivenciar a multiculturalidade.

O somatório de cada etapa do processo de trabalho foi responsável por desencadear outros processos, novos desafios gerando nos resultados alcançados nas aulas / oficinas a certeza onde educandos / sujeitos e todas as pessoas envolvidas desde a construção até a efetiva execução do mesmo, vivenciam essas experiências educativas com a arte sofrendo diversas transformações, pois o conhecimento construído não fica na superfície como um verniz, mas deixa marcas em ações e reações despertadas pelas novas formas de ver, fazer e pensar a arte.

7. Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez. São Paulo, 2002.

_____ *A imagem no ensino da arte*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma aprendizagem da arte na escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 9. ed. São Paulo: Global, 2000.

COSTA, Cristina. *Questões de Arte: O belo, a percepção estética e o fazer artístico*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

COSTA, Izabel Mota. *O ensino da arte e a cultura popular*. São Luís: Arte & Cultura, 2004.

CRÔNICA DOS DUZENTOS ANOS. *Resende 1801- 2001*. ARDHIS Academia Resendense de História. s.d.

FRANZ, Teresinha Sueli. *Desafios para uma Arte / Educação Pós-Moderna*. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/vsa/publicacao.htm>. Data de visita: 20/072007.

FUNDAÇÃO CASA DA CULTURA MACEDO MIRANDA – Arquivo Histórico de Resende.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e Pensar Arte*. MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2005.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____ *Acasos e criação artística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

RICHETER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

ROSA, Nereide S. Santa. *Raízes e tradições: a Arte popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Pinacoteca, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. *Arte & Cultura: Equívocos do ecletismo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. *De 1ª a 4ª série*. Ministério da Educação. 2002.

WHATELY, Maria Celina. *O café em Resende no século XIX*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

**IMAGENS DAS ARTES VISUAIS
do homem primitivo
do homem criativo
do homem enlouquecido
a pesquisa em artes visuais como processo educativo no Ensino Médio**

Rose Mary Aguiar Borges
(Instituto de Educação de Nova Friburgo – SEE – RJ)

Trata-se de uma pesquisa realizada com 105 (cento e cinco) alunos do 1º ano Ensino Médio – modalidade Normal, do Instituto de Educação de Nova Friburgo, RJ. Através da técnica de um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, objetivou-se conhecer o volume e/ou acesso dos alunos em formação às diversas linguagens artísticas e relativas ao tema proposto: Imagens das Artes Visuais. Primeiro foram investigadas as informações trazidas pelos alunos, a fim de avaliar seus conhecimentos e suas realidades. A seguir, os alunos realizaram um levantamento bibliográfico sobre as imagens do homem primitivo (arte primitiva-cultura-natureza), do homem criativo (arte moderna- rupturas estéticas) e do homem enlouquecido (arte manifestação do inconsciente- produção do esquizofrênico). Esta parte foi apresentada pelos alunos por meio de dramatizações, exposições, músicas, audiovisuais.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; educação; Arte primitiva; Arte moderna; Inconsciente.

1. INTRODUÇÃO

O campo da arte deve permitir ao aluno não apenas criar produtos artísticos, mas também apreciar, examinar e avaliar obras de arte, considerando-se que o aluno precisa informar-se sobre a produção artístico-visual para participar da sociedade como cidadão cultivado, ampliando os próprios horizontes, de forma a possibilitar uma visão crítica do mundo através das artes.

O mérito deste trabalho residirá então no fato da descentralização da aula na figura do professor e na definição e condução da pesquisa enquanto prática emancipatória pelos próprios alunos.

Esta pesquisa objetiva verificar a possibilidade do aluno do Ensino Médio, acessar, reconhecer, selecionar, avaliar e analisar criticamente as linguagens visuais, através de um exercício de autonomia, propiciado pelo processo de pesquisa em Arte-Educação.

Acreditamos na importância da pesquisa enquanto (re)descoberta, releitura dos fatos, mas também no sentido do questionamento crítico, da avaliação e seleção dos conteúdos.

Esta pesquisa divide-se em duas etapas fundamentais, tendo como objetivos:

- verificar o prévio conhecimento da realidade do aluno, no sentido de se saber quais são as suas limitações, seus principais interesses e maiores dificuldades;
- verificar, a partir daquelas informações, a possibilidade de capacitar o aluno na definição e busca de outros conhecimentos artístico-culturais, instrumentalizando-o através da pesquisa, fomentando sua autonomia no processo de aprendizagem;

investigar a possibilidade de se propiciar a inter-relação de conhecimentos entre os diversos alunos-pesquisadores, e sua inserção na comunidade, compartilhando os seus resultados de pesquisa com seus pares, a fim de se permutar conhecimentos e curiosidades e, sobretudo, estimulando a participação efetiva em eventos artísticos e culturais antes inacessíveis;

Desse modo, a primeira será uma investigação dos idealizadores deste trabalho sobre as informações trazidas pelos alunos, afim de que se pudesse avaliar seus conhecimentos e suas realidades. A segunda etapa, propõe um trabalho de pesquisa bibliográfica, conduzido pelos próprios alunos sobre as imagens do homem primitivo (arte primitiva-cultura-natureza), do homem criativo (arte moderna - rupturas estéticas) e do homem enlouquecido (arte manifestação do inconsciente- produção do esquizofrênico) , tendo o seu ponto forte numa apresentação em que todos os grupos de alunos envolvidos mostraram os seus resultados aos demais, em forma de dramatizações,exposições, músicas, utilização de audiovisuais.

Nesse processo, é fundamental que se reconheça que as artes não podem ser vistas no processo educacional como uma bengala dos demais conteúdos disciplinares, ou apenas destinadas a momentos de lazer ou descontração.

Assim, defende-se uma educação que não esteja centrada apenas na figura onipotente do professor que tudo sabe e transmite aos alunos – meros espectadores.

Procuraremos demonstrar com esse trabalho, além dos resultados de pesquisa propriamente ditos, que o aluno pode e deve se libertar desta “camisa-de-força” imposta por uma categoria de aula formal, utilizada por alguns professores, que se sustenta na presença de um professor formal, que elabora seus discursos formais presos a livros didáticos, e métodos específicos, como se o ato de ensinar se resumisse no acúmulo ou repetição de informações sem a possibilidade de se criar ou de se repensar uma nova maneira de olhar a realidade.

2. ARTE E EDUCAÇÃO

Ott (1997,p.21) nos coloca que o ensino de arte necessita de um processo sistemático que inclui aprender a ver, observar, pensar criticamente ou investigar a respeito da arte. Discorrendo sobre crítica e interpretação, afirma que:

Quando se expõem os alunos a obras de arte no original essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilitam para esforços criativos posteriores. O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer na classe.

Pode-se dizer que, neste sentido, o fazer artístico, a leitura da obra de arte (como a arte primitiva), a contextualização, além do compromisso de buscar a percepção estética pelo aluno, vai desenvolver na prática suas aptidões artísticas e sensoriais, resguardando um compromisso maior de cidadania, quando também incita o aluno ao questionamento, a re-descoberta do mundo pela arte e sua re-leitura de valores, estimulando a capacidade de análise-crítica, de intencional afastamento para poder observar verdadeiramente, contextualizando a realidade que o cerca e, mais que isso, problematizando o mundo real.

Na década de 1980, Barbosa sistematizou a Proposta Triangular, uma proposta pós-moderna para o Ensino da Arte. Essa proposta articula três ações : “o Fazer, a Leitura de Imagens e a Contextualização Histórica da arte”. Percebemos que há um encontro dos objetivos desse trabalho com o comprometimento com as transformações sociais e políticas, as quais as Artes Visuais contemplam a história, evidenciando as transformações culturais e pedagógicas entre povos e nações.

Neste linear pedagógico, enfatizamos, segundo Barbosa (1998 p.33-34) que: “O Fazer Artístico” na Proposta Triangular está relacionada ao processo criativo, a interpretação e a representação pessoal das experiências na linguagem plástica.

Neste projeto a “Leitura de Imagens” amplia as habilidades de ver, julgar, e interpretar as qualidades das obras bem como o estilo individual dos artistas. Não é apenas o falar sobre uma obra ou objeto artístico, mas discuti-la, pensá-la em outro contexto.

A “Contextualização Histórica da arte”, na Proposta Triangular, pretende mostrar que a arte não está desconectada do cotidiano, apesar de ser um produto da imaginação. Não é o objetivo da História da Arte estudar a evolução gráfica através dos tempos, mas mostrar que o produto final (obra de arte) não está separado da política, da economia e dos padrões sociais que diferem de tempos em tempos.

Assim sendo, acreditamos que a cultura, quando socializada, nos viabiliza atender às demandas educativas em relação aos diversos contextos decorrente da historicidade de épocas remotas, que vem assinalando a existência humana.

O trabalho de artes em sala de aula não pretende “criar” artistas em potencial, mas equipar os futuros professores a entender, ler, criticar e apreciar obras de arte, tornando-os aptos a serem mediadores de seus futuros alunos em uma leitura de mundo através das linguagens artísticas segundo seus interesses; bem como fazê-los valorizar sua bagagem cultural. Sendo assim, o educador tem um papel preponderante como facilitador e instigador de seus educandos.

3. O CONTEXTO DAS ARTES VISUAIS

A idéia desse trabalho surgiu da necessidade de se oportunizar nossos alunos a ampliar os seus conhecimentos sobre as artes visuais através de imagens, o que, nos permite uma nova abordagem pedagógica, apoiada em três momentos específicos: do homem primitivo (arte primitiva-cultura-natureza), do homem criativo (arte moderna- rupturas estéticas) e do homem enlouquecido (arte manifestação do inconsciente- produção do esquizofrênico). Independente da dificuldade de definição do que seja a arte, o fato é que ela está sempre presente na história humana, sendo inclusive um dos fatores que nos diferenciam dos demais seres vivos. Geertz (1999, p. 143) sobre este ponto de vista, afirma que:

“[...] descrevamos, analisamos, comparamos, julgamos, classificamos: elaboramos teorias sobre criatividade, forma, percepção, função social; caracterizamos a arte como uma linguagem, uma estrutura, um sistema, um ato, um símbolo, um padrão de sentimento; buscamos metáforas científicas, espirituais, tecnológicas, políticas, e se nada disso dá certo, juntamos várias frases incompreensíveis na expectativa de que alguém nos ajudará, tornando-as mais inteligíveis.”

Há cerca de 25 mil anos, em algum momento da Era Glacial, nosso ancestral humano, o Homem de Cro-Magnon, cedeu ao impulso de fazer imagens nas paredes das cavernas de seu habitat. Os símbolos não tinham a intenção de decorar, mas, acreditam os pesquisadores e outros, que certamente possuíam significação mágica.

Segundo pesquisas, no curso evolutivo da humanidade, nossos ancestrais hominídeos já deixavam vestígios de que o homem teria uma existência *consciente- sensível-cultural*, e que, esta característica estava ligada a sua capacidade criativa. “O homem será um ser consciente e

sensível em qualquer contexto cultural” pois estas características “fazem parte de sua herança biológica, são qualidades comportamentais inatas” (OSTROWER,1999.P.11).



Figura 1 – Alunos da turma A
Fonte: A autora, 2005.



Figura 2 – Arte primitiva
Fonte: A autora, 2005.

No século XIX, o mundo ocidental se viu em processo de ebulição, em uma era de revolução. O futuro estava acontecendo e movimentos surgiam como ondas. Cada um deles representava uma tendência artística e o conceito de beleza passa a ser mais flexível. O Movimento Impressionista formou-se entre 1860 e 1870, sendo a primeira exposição pública datada de 1874. Os artistas impressionistas estavam influenciados pelos efeitos da fotografia instantânea e buscavam representar sensações visuais imediatas através da cor e da luz. Seu objetivo era apresentar uma “*impressão*” sensorial registrada por um breve vislumbre.

“Depois do Impressionismo a pintura nunca mais seria a mesma. Os pintores do Século XX ou expandiram sua prática ou reagiram contra ela. Desafiando a convenção, esses rebeldes estabeleceram o direito do artista de experimentar o estilo pessoal. Acima de tudo permitiram que a luz da natureza e a vida moderna brilhassem através das sombrias tradições seculares.”(STRICKLAND,2001, p.99)

No Brasil, o movimento Modernista caracterizou-se pela busca de uma estética nacionalista, a valorização de nossa cultura e o desenvolvimento de uma arte essencialmente brasileira. Neste trabalho, as pesquisas realizadas pelos alunos levaram-nos a tomar conhecimento do Impressionismo nas figuras de Monet, Pissaro e Renoir. Picasso, Salvador Dalí e Kandinsky responsabilizaram-se pelo Cubismo, Surrealismo e Abstracionismo. No Brasil, Di Cavalcanti, Volpi e Portinari nos mostraram a importância do movimento que propunha a valorização da Cultura Nacional e a formação de nossa identidade.



Figura – 3 e 4 Alunos da turma B realizando trabalhos de Portinari e Di Cavalcanti
Fonte – A autora , 2005

Fisher (1976,p.12), observa que a arte pode ser concebida como um complemento da vida, “tendemos a considerar natural um fenômeno surpreendente” que é o fato de multidões precisarem completar sua existência com fenômenos paralelos a suas vidas, com fatos alheios a ela; precisarem viver “irrealidades como se elas fossem a realidade intensificada.”

A partir disso pode-se questionar até que ponto a vida do homem não é suficiente ao homem? Faz parte dele a necessidade de integração, de relacionar-se com a humanidade, com o planeta, com o cosmos, com o inconsciente pessoal e coletivo para absorver o mundo que o cerca e assim interagir com ele. E a “arte é o meio indispensável para união do indivíduo com o todo, reflete a íntima capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.” (FISHER,1976,p.13).

Em contraponto, Jung (1988,p.60) entende que “uma obra de arte, porém, não é apenas um produto ou derivado, mas uma reorganização criativa [...] que eleva-se para além do efêmero do apenas pessoal.”

Independente da dificuldade de definição do que seja a arte, o fato é que ela está sempre presente na história humana, sendo inclusive um dos fatores que nos diferenciam dos demais seres vivos.

4. PROCESSOS DE CRIAÇÃO

Pode-se pensar que o potencial criador é exatamente a alegria , o desafio, a curiosidade de tentar compreender a essência do ser; rumo ao desconhecido e a novas experiências. Enfim, é uma espécie de “disponibilidade interior, esta plena entrega de si e a presença total naquilo que faz.” (OSTROWER,1995,p.247)

O Potencial criador é exatamente a alegria , o desafio , a curiosidade de tentar compreender a essência do ser; rumo ao desconhecido e a novas experiências. Enfim, é uma espécie de “disponibilidade interior, esta plena entrega de si e a presença total naquilo que faz.” (OSTROWER,1995,p.247)

Entende-se que atualmente as pessoas estejam ocupadas demais com suas extenuantes jornadas diárias e tão empenhadas em sobreviver materialmente que quase não há tempo para ser. Contudo, “pode chegar o momento em que este ser se torne um querer ser , um imperioso precisar ser : a busca de sua identidade.” (OSTROWER,1995, p.247)

Motivados pela criação e pela abordagem estas obras adquirem um alto valor (diferente de preço), pois representam um caminho inexplorado e mágico trilhado pela intuição, pelo subconsciente ou necessidade incontida. Um caminho que deve ser pessoal e que nada tem a ver com objetos vendáveis.

Para a sociedade de consumo esse caminho é irreal e não possui valor algum uma vez que a criatividade e a espiritualidade são totalmente dispensáveis. Eis a fórmula mágica que conduz a insensibilidade. Assim “com a ajuda de tecnocratas da criação, uma ‘metodologia da criatividade’ e também através de métodos chamados de ‘tempestade cerebral, tanques de pensamento ou turbilhão de idéias’ [...] pretende-se estimular a produção de idéias criativas em situações de grupo onde a quantidade levará à qualidade.” (OSTROWER,1995, p.249)

Entretanto, quando uma pessoa é aberta à vida, às emoções e aos sentidos ela é capaz de criar (processo de criação).

O fazer criativo sempre se desdobra numa simultânea exteriorização e interiorização da experiência de vida, numa compreensão maior e si próprio e numa constante abertura de novas perspectivas do ser .Reflete o sentido do desenvolvimento da personalidade como um todo, da pessoa vivendo mais plenamente sua vida.É o que constitui essencialmente a motivação criativa de alguém. (OSTROWER , 1995, p.251).



Figuras 5 e 6 - Dramatização da turma C sobre Carlos Petrus.
Fonte : A autora, 2005.

5. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO

5.1 Etapa I:

Neste primeiro momento, tivemos o cuidado de trabalhar a informação trazida pelo aluno a respeito de artes visuais, arte primitiva, arte moderna, arte do esquizofrênico, e a importância de se trabalhar esses elementos na formação do aluno. Nosso objetivo, neste momento, é tomar conhecimento da realidade do aluno, no sentido de se saber quais são as suas limitações na busca dessas informações e/ou conhecimentos. Utilizou-se como método de abordagem o Indutivo, com procedimento descritivo. Para que pudessemos alcançar este objetivo, nesta primeira etapa, empregamos a técnica de observação direta extensiva, utilizando-se um questionário com perguntas do tipo abertas – nosso instrumento de coleta de dados, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo (resultados e discussão) – que foi destinado a 105 (cento e cinco) alunos do 1.º ano do Ensino Médio, modalidade Normal do IENF, divididos em três turmas, (a que chamamos A,B e C) constituindo-se numa pesquisa do tipo ‘censitária’, se considerarmos que nosso universo de pesquisa abrangeu todos os alunos do 1.º ano do referido curso, durante o 1.º semestre do ano de 2005. Posteriormente à coleta dos questionários, passou-se à análise dos resultados (entendidos aqui como as respostas conferidas pelos alunos), os quais procuramos quantificar, através da estatística descritiva. Estes resultados foram transformados em gráficos que têm a finalidade de permitir uma melhor visualização e distribuição destes dados. A partir da análise desses resultados, direcionou-se a segunda etapa deste trabalho.

5.2 Etapa II:

Envolverá o desenvolvimento do trabalho propriamente dito, onde os alunos também incursionam pelo caminho da pesquisa, participando ativamente neste estágio.

A partir dos resultados encontrados com a coleta de dados do questionário citado na primeira etapa, proporemos aos alunos um trabalho de pesquisa de grupo, cujo objetivo será a investigação das linguagens visuais na arte primitiva, na arte moderna, e no trabalho do esquizofrênico (Museu do Inconsciente), a fim de que possam ampliar seus conhecimentos através de outras imagens que diferem daquelas de seu cotidiano.

Como se tratam de três momentos visuais abordados, 1- imagens desenhadas nas cavernas pelo homem primitivo. 2- as pinturas e desenhos elaborados pelo homem moderno. 3- desenhos e pinturas dos internos da Dra. Nise da Silveira do Museu do Inconsciente, cada turma será dividida em nove grupos que pesquisarão essas linguagens visuais, sendo três grupos responsáveis por cada momento os quais terão temas diferenciados.

A segunda etapa deverá ter duração de quatro meses, sendo dois destinados à pesquisa (através de livros, artigos, videotecas, revistas e jornais, etc.) e outros dois destinados à apresentação dos resultados, de maneira criativa, onde cada grupo apresentará o seu trabalho aos demais alunos da turma.

5. CONCLUSÃO

Quando se fala de conclusão de um trabalho de pesquisa, há de se rever quais foram os objetivos expressos no início deste trabalho, e se esses objetivos foram atingidos de forma parcial, total ou se não foram atingidos. Quando propusemos este trabalho, tínhamos em mente a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre as imagens do homem primitivo, do homem criativo e do homem enlouquecido, buscando através das linguagens artísticas os seus significados, origens e importância na constituição do homem enquanto ser social. Poderíamos ter optado pela “transmissão dessas informações” através de aulas expositivas centradas na figura do professor. Se assim o fizéssemos, nada estaríamos acrescentando para a renovação do processo educacional.

Este trabalho de pesquisa que ora se apresenta, na verdade, é um relato de experiência, que por nós foi vivenciado em todos os seus estágios, podemos dizer que se trata de uma dupla pesquisa. A primeira elaborada pelo professor para o conhecimento da realidade de sua clientela – os alunos – com todas as suas expectativas e limitações de ordem social, econômica, cultural. A segunda, executada pelos próprios alunos que tiveram que, através da própria pesquisa, buscar informações necessárias à elaboração de seus trabalhos em sala de aula. Entretanto, visto desta forma, esta segunda etapa parece tratar apenas de uma pesquisa de biblioteca, resumindo-se a uma revisão literária acerca de temas relacionados às imagens

de três épocas distintas. Se o leitor deste trabalho, assim conceber tal idéia, não estará de todo equivocado pois assumimos que também se trata de revisão literária, muito embora não se limite a isto. O mérito deste trabalho, que só agora podemos enxergar com maior clareza, é a possibilidade de romper, através de nossa própria vivência (representada aqui por esta pesquisa) com o ensino formal, verticalizado, permitindo ao aluno sair de uma posição de passividade para atuar ativamente na definição dos próprios conteúdos a serem trabalhados. Embora a informação por eles selecionada possa lhes servir como bagagem cultural, o sentido desta última extrapola o simples acúmulo de informações. Ao se lançar no ato da pesquisa, o aluno que é estimulado, ávido por informações, detém em suas mãos uma nova concepção de ensino, mesmo que de imediato não se dê conta disso. A pesquisa propriamente dita - e não simplesmente a pesquisa pela pesquisa, aquela de biblioteca, descompromissada com o ato político ou a análise-crítica dos conteúdos, -propicia ao aluno uma tomada de consciência, uma redefinição do que é ensinar/aprender, num processo dialético onde um não existe sem o outro. O aluno que aprende também tem muito a ensinar. Talvez esta tenha sido a nossa maior lição, apesar das dificuldades apresentadas, as limitações e deficiências da própria escola e da estrutura educacional do estado e do país, e, sobretudo a superação destas dificuldades na formação de seus conhecimentos, mas essencialmente a descentralização da aula na figura do professor que “tudo sabe e ensina”, mostrou que aquilo que é tão defendido por pedagogos, educadores e pesquisadores da área educacional, com essa visão de ensino inovado, também pode ser implementado em nossa prática em sala de aula. Se analisarmos bem de perto os resultados colhidos com este trabalho de pesquisa, e aqui não nos referimos exclusivamente aos resultados da apresentação propriamente dita, mas ao significado desta pesquisa enquanto prática pedagógica, enquanto instrumento de análise crítica para os próprios alunos – futuros professores – em formação, seria lícito dizer que conseguimos alcançar com êxito os nossos objetivos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Artes, 1998.

FICHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz Sobre a Antropologia*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

JUNG, C.G. *O espírito na arte e na ciência*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos Museus in *Arte*. Em *Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

STRICKLAND, Carol. *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

ANEXO A

Instituto de Educação de Nova Friburgo
Professor Rose Borges – Artes – 1º ano do Curso Normal – 2005

Afim de que possamos conhecer um pouco de seu perfil como aluno – futuro professor do Ensino Fundamental – e para termos possibilidade de explorar novos conhecimentos para melhor estruturar o nosso plano de aula, pedimos, gentilmente, que você responda as perguntas que seguem com o máximo de fidelidade possível. A sua contribuição será de grande valia para todos!

Obrigada.

1. O que você entende por “arte”? _____
2. O que você entende por linguagem artística? _____
3. Quais as linguagens artísticas que você conhece ou utiliza? _____
4. O que você entende por “artes visuais”? _____
5. Você já foi a uma exposição de artes plásticas? Sobre o quê? () sim () não

6. O que você entende por “arte primitiva”? _____
7. Na História da Arte temos os artistas chamados de modernistas eles romperam com o classicismo e começam a pintar diferente. Alguns deles foram ; Monet, Picasso, Mondrian, Salvador Dali e muitos outros. Você já ouviu falar sobre algum destes artistas relacionados acima? () não () sim .
Se você respondeu sim, relate abaixo quais você conhece e o que você falaria sobre eles? _____

8. Na escola , geralmente se aprende a ler e a contar, como foi tratada a imagem no seu aprendizado no ensino fundamental? _____
9. Você já fez trabalhos de pesquisa em grupo anteriormente? Como foi essa experiência? _____

10. Você já ouvir falar do trabalho de arte como terapia? _____
11. Você acha que os artistas nascem com o “dom” ou eles colocam em seus trabalhos imagens de seu inconsciente? _____
12. Como profissional da educação você trabalharia com pessoas com deficiência física /mental? Esquizofrênico, cegos, etc... _____
13. Você tem acesso a computador e ou Internet? Sim () não () .

IMAGENS ERÓTICAS NAS AULAS DE ARTES

Charles Farias Siqueira

Professor da Escola José Bizerra de Britto

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Pesquisador do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora

Violeta Arraes/URCA/CNPq

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA

Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA

Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

1. Introdução

O Projeto Raízes Figurativas iniciou a partir da apreciação pelos alunos das reproduções Casamento no Sertão, Boi, Casal de Cangaceiros do Mestre Vitalino; (Olaria, 1966) da Djanira da Motta e Silva e a instalação¹ da artista visual Josely Carvalho na exposição “entre telhas: Josely Carvalho”.

Com a intenção de promover experimentações artísticas individuais e/ou coletivas através das variedades e propriedades do barro, o projeto buscou estabelecer diálogos com os saberes estéticos/artísticos dos alunos/as e suas conexões com as produções locais e a diversidade de elementos que compõem as artes visuais da contemporaneidade tanto do contexto local, regional, estadual, nacional e/ou internacional.

O projeto contou com a participação de sessenta e quatro alunos, sendo 21 do 7º ano e 43 do 8º ano, ambos do Ensino Fundamental II da Escola Professor José Bizerra de Britto localizada no distrito de Ponta da Serra do município de Crato/Ceará, durante o segundo semestre de 2007.

Os únicos espaços para produção e armazenamento das cerâmicas eram a sala de aula, o depósito da escola e a sala de multimeios. A sala de multimeios é um espaço reservado para exibição de material audiovisual disponíveis na escola como também no tombamento, o empréstimo e controle de livros, o cadastro dos alunos para retirada dos mesmos e acompanhamento das pesquisas.

Tendo como eixo orientador a Proposta Triangular e suas dimensões cognitivas: contextualizar, apreciar e fazer, procurando uma proposta de ensino-aprendizagem em que o aluno se torne um leitor de imagens elaborando e reelaborando seu discurso visual, sistematizamos a experiência a partir do contato com o barro, já que a maioria dos alunos/as

são oleiros ou filhos de oleiros e alguns vivem financeiramente da produção da cerâmica utilitária das olarias industriais.

O primeiro contato com as reproduções das obras do Mestre Vitalino se deu a partir da apreciação de um documentário (A Herança do Mestre Vitalino).

Como não sendo possível o contato direto com o trabalho original do Mestre Vitalino, captamos as imagens pela internet e visualizamos pela televisão. E a produção Olaria (1966) da Djanira da Motta e Silva, apropriamo-nos de uma reprodução em papel. Já a interação com uma parte do trabalho da artista Josely Carvalho concretizou-se durante a visita ao CCBNB Cariri.

As leituras dos alunos/as desses artistas contribuiu para a redução de preconceitos do que se compreendia por Arte. Muitos deles tinham a compreensão que só as reproduções das obras editadas nos livros didáticos eram Arte.

2. Reflexões sobre a Sexualidade



Fig.1 - Reprodução de Gravura exibida na exposição

Em novembro, após as visitas a exposição “entre tellas: josely carvalho”, os alunos do 9º ano comentaram sobre suas impressões a respeito do trabalho da artista, em especial, as gravuras. A gravura que causou uma alvoroço entre os alunos/as representava uma cena erótica.

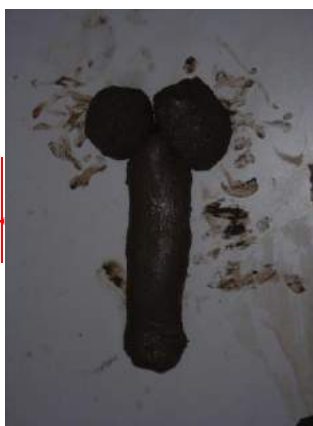
Também na sala de aula, na confecção de suas peças uma despertou curiosidade. A escultura em formato de pênis produzida por um aluno provocou agitação.

E para a Direção Escolar despertou alguns tabus da sexualidade. Sendo a peça removida pelo próprio diretor.

A presença de imagens eróticas que persuadiam ao sexo ou a sexualidade para os adolescentes durante o projeto sempre foi uma inquietação, por estarem numa fase de conhecer o corpo e o corpo do outro.

Consultamos o diretor para saber os motivos que não permitiu apreciar a escultura. A resposta que obtivemos: “é que as famílias da comunidade não poderiam saber daquele objeto”.

Fig. 2 – Cerâmica em formato de pênis



Esta atitude demonstra a falta de ações educativas que tratem das manifestações sexuais e da sexualidade dos alunos e alunas, que estes tenham o direito de conhecer as

alterações no seu corpo, no corpo do outro e os problemas atuais da sexualidade. “As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola” (PCN, 1997). Segundo, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas a anatomia e fisiologia do corpo humano. (PCN, 1997, p.112)

A sexualidade para esses profissionais ainda é tratada como conteúdo exclusivo das aulas de Ciências e as situações didáticas ficam resumidas a repetição de informações dos órgãos sexuais, a qual não garante uma orientação sexual, uma compreensão das dimensões da sexualidade, das identidades sexuais.

Diante desse contexto o projeto abriu um link para a experimentação, ou seja, por meio do barro como matéria-prima os alunos/as foram elaborando suas narrativas tendo a sexualidade e a identidade sexual como eixo.

Com o reinício das aulas em fevereiro de 2008, percebendo a pertinência deste conteúdo, propusemos a continuidade do projeto, pois segundo seus diários de bordo:

“Enfim, o projeto raízes figurativas é muito bom, por que nos mostra informações importantes sobre trabalhos de arte” (F.G. 9º B). “Eu achei muito interessante aprender a fazer objetos de barro porque eu mesmo não sabia nada de barro é e porque eu moro no sítio e porque toda vez que eu ficava querendo fazer mãe brigava e eu também nunca tinha feito nada de barro” (M. 9º B). “porque vai ser muito divertido trabalhar fazendo artes de cerâmica” (L.P. 9º Tarde).

Retomamos o projeto, agora atendendo 43 alunos do 8º ano “C” e 37 do 9º ano “B”, na faixa etária de 13 a 16 anos de idade. A maioria destes tinha vivenciado o projeto no ano anterior.

Assim propomos uma reflexão a partir da fotografia do pênis. Nas palavras de Barbosa (1997), “Para sistematizar o conhecimento era necessário, como num laboratório, provocar a experiência em sala de aula, explorá-la e sistematizá-la”. (p.27)

Observamos os registros do projeto (fotos e diários de bordo) e a exibição de algumas cerâmicas. Debates se concordariam em continuar o projeto, por unanimidade todos consentiram.

No 8º ano também empregamos o mesmo procedimento didático. Devolvemos algumas cerâmicas produzidas (a escultura em formato de pênis, a única peça desaparecida, não foi entregue). De imediato um aluno perguntou, “Cadê a peça de Raul?”. Ainda nesta semana, coordenamos uma equipe para obtenção de barro para a próxima aula. Terminamos com a construção do diário de bordo.

As expressões da sexualidade, assim como a intensificação das vivências amorosas, são aspectos centrais na vida dos adolescentes. A sensualidade e a “malícia” estão presentes nos seus movimentos e gestos, nas roupas que usam, na música que produzem e consomem, na produção gráfica e artística, nos esportes e no humor por eles cultivado. (PCN, 1998, p. 296)

Na semana seguinte, antes de iniciar a aula, os alunos estavam curiosos com a ausência de uma colega. A colega de apenas quinze anos de idade que esteve experimentando o projeto tinha desistido dos seus estudos, a agitação estava associada a sua gravidez precoce. “A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles”. (ibidem, p. 292)

Em face a esta situação, os alunos/as estavam em dúvida sobre essa mudança de vida da ex-colega. Propomos que todos escrevessem no caderno todas as dúvidas quanto a este assunto, já que neste momento nenhum se dispôs a perguntar oralmente. Recolhi as suas impressões transcritas numa folha de caderno e terminamos com a construção do diário de bordo.

A necessidade dos alunos/as em compreender as mudanças hormonais, a gravidez precoce, o aborto, o homossexualismo, o preconceito quanto ao gênero, entre outros, proporcionou a continuidade da experimentação, agora analisando uma produção construída por um aluno.

Consultamos a coordenação da escola para disponibilizarem os recursos didáticos disponíveis para uma orientação sexual, pois não tínhamos uma atualização no sentido de promover uma orientação de crianças e adolescentes. Só conseguimos cinco fitas de vídeos VHS de documentários e os Parâmetros Curriculares Nacionais do 5º ao 9º ano.

Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto. (PCN, 1997, p. 114)

Apropriamos-nos desses subsídios didáticos e sistematizamos a experiência no objetivo de provocar suas manifestações sexuais através do contato com o barro. Nesta perspectiva propomos para o nono ano a construção de peças no formato de seus órgãos genitais ou o que entendem por sexo. Nas palavras, “Portanto, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual ou estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular”. (Barbosa, 1998, p. 38)

3. Imagens Eróticas nas Aulas de Artes

Os alunos/as trouxeram o barro para a prática. Um aluno trouxe uma pequena quantidade de barro de telha e outro trouxe uma grande quantidade de barro de tijolo. Organizamos a sala com todos os materiais necessários, jornais, mesas e um balde com água.

Avaliamos a qualidade e a consistência das duas massas dispostas nas mesas para seguir a aula. Chegamos à conclusão de que o barro de telha tinha mais qualidade na produção dessas peças do que o barro de tijolo.

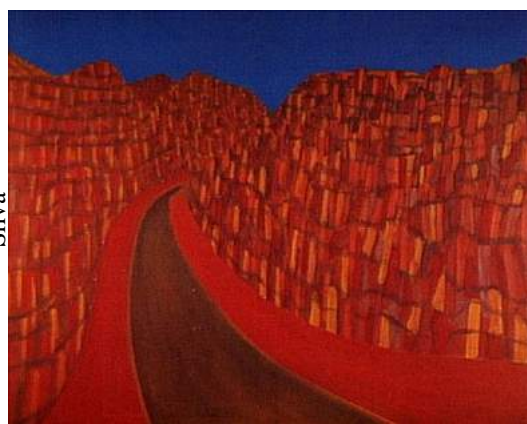
Isto demonstrou que os alunos só iriam apreciar a qualidade da cerâmica, quando experimentarem significativamente a consistência do barro de telha e o barro de tijolo. “A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção – apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área”. (Ibidem, p. 23).

Algumas alunas por muita ansiedade esculpiram alguns objetos e antes de secar a massa, já incorporavam tinta guache. Essas alunas, que não tinham vivenciado o projeto, concluíram as peças sem compreender o processo da cerâmica, sistematizado e experimentado pelos colegas no ano anterior. Os que não adicionaram guache nas suas produções tinham superado esta dúvida em outra experiência.

Neste momento um aluno resistiu e não quis esculpir, julgou que não queria se “sujar”. Então experimentou numa folha A3, lápis HB e guache, o desenho de um auto-retrato. Outros resistindo ao contato com o barro de telha, tomaram a iniciativa de desenhar/pintar também seus auto-retratos. Encerramos a situação didática com a construção dos diários de bordo.

Na semana seguinte com o oitavo ano, começamos com a visualização da reprodução da obra (Itaipava) da Djanira

Fig. 3 - Reprodução da obra Itaipava (s/d) da Djanira da Motta e Silva



da Motta e Silva, analisamos os elementos formais, apontando várias possibilidades representacionais daquela imagem. A turma disposta em círculo na sala de multimeios foi lançando idéias tais como: a imagem representa o Grand Canyon, tijolos, blocos, barro, estrada com duas paredes, fábrica, tijolos de bloco.

Nesta mesma turma, sugeriram como proposta de produção de cerâmica “A arte do barro”. Encaminhamos a primeira exploração do barro, amassando e retirando as impurezas agregadas a ela. Fazendo contornos na peça ainda “verde”, experimentamos com a ponta de lápis e palitos.

Alguns sentiram resistência no contato com o barro, mas aos poucos, se apropriaram da massa. Preparamos as mesas, os jornais e o balde com água. Construíram diversas peças e manifestaram a preocupação com a estética, com a seguinte expressão “Tá bonito?”. Quando se trata da construção de seu próprio trabalho, alguns se detém na atribuição de um juízo estético. A aula seguiu com a limpeza das mesas e piso, armazenamento das peças numa caixa de papelão e construção do diário de bordo.

Já no nono ano, foram encaminhadas mais experimentações. Desta vez, apreciamos as fotos da última situação didática. Na medida em que líamos as imagens pelo televisor, nos divertimos e interagíamos com as nossas cerâmicas através do diálogo com as expressões de suas sexualidades.

Apenas um aluno, ao apreciar a escultura, ignorou-a e atestou: “Isso é feio! Essas coisas são feias! Quero estudar outra coisa!”. Ausentou-se rapidamente da sala e foi experimentar outras atividades curriculares.

Neste momento uma aluna sugeriu experimentar a máquina fotográfica digital, pois segundo a mesma já conhecia o processo de registro de fotografia.

Na semana seguinte no oitavo estávamos com uma quantidade considerável de cerâmicas para ser aplicada tinta látex branca. Quem fez a sua peça incorporou a tinta, quem tinha extraviado a sua peça, reiniciou um novo trabalho.

No entanto, as aulas de artes neste semestre foram reduzidas devido a insuficiência de recursos, a realização de provas bimestrais, os jogos interclasses e outras programações do calendário escolar.

Retomamos a experimentação em outubro com o oitavo ano com a mesma temática sugerida “A arte do barro”. Fizeram bonecas, panelas, máscaras e bolas.

Fig. 4 - Fotografia registrada por uma aluna.





Fig. 5 - Escultura do artista Francisco dos Santos

Para o nono ano preparamos uma visita a exposição “O Inferno de Dante”, na galeria do Serviço Social do Comércio – SESC/Crato. Esta exposição que esteve aberta de 07 a 31 de outubro estabeleceu uma troca de idéias, pois permitiu apreciar cerâmicas de um artista da região do Cariri. Para o oitavo ano não foi possível a visita.

As doze esculturas do artista Francisco dos Santos foram apreciadas, causando mais inquietude entre alguns, pois algumas delas representavam posições eróticas.

Seguimos para a escola. E depois da visita, na sala de aula, retomamos com uma reflexão sobre as cerâmicas da exposição procurando conhecer o nome das esculturas.

4. Conclusões

As possibilidades de experimentação nas aulas de arte não cessam, cada vez mais dialogamos com a variedade de imagens eróticas que enriquecem as nossas percepções, sejam através de gravuras, esculturas, desenhos, através da mídia ou em outros veículos da comunicação. O Projeto Raízes Figurativas permitiu valorizar cada vez mais o Ensino da Arte, ampliando a compreensão das manifestações da sexualidade.

O projeto permitiu identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos/as desta disciplina como em outras do currículo escolar, o acesso a produção artística ou não da comunidade local, a organização do ensino desde o planejamento até a avaliação, a apropriação dos recursos para a pesquisa, o diálogo com os alunos mais tímidos, a organização das visitas orientadas pelo CCBNB – Cariri com os alunos aos espaços artísticos e o desfrutar de suas manifestações sexuais.

O projeto ainda em experimentação é um roteiro para uma sistematização de um ensino em que os alunos se tornem leitores de imagens, através dos três processos interligados o fazer, o ler e o contextualizar, contribuindo para a nossa humanização.

5. Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.
 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. v.10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 9º anos)**. [PDF] Brasília, 1998. Orientação Sexual.

SIQUEIRA, C. F. e COSTA, F. J. R. **Ver e Ler Imagens: Uma Abordagem Didático – Pedagógica**. Imaginar, Porto - Portugal, v. 45, p. 18 - 20, 01 dez. 2005.

IMAGINAÇÃO E CONHECIMENTO

Sâmara SANTANA (Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof^a Dr^a Lucia Gouvêa Pimentel (Universidade Federal de Minas Gerais)

Quando imaginamos, estamos construindo conhecimento?

Vários são os pesquisadores que estudam as relações entre imaginação e conhecimento, partindo do pressuposto de que quando construímos imagens mentais estamos estruturando formas de conhecer o mundo. A partir dessa elaboração, podemos tornar nossas idéias passíveis de serem construídas, tornando-as práticas e estruturadas. Isso nos possibilita, portanto, nos relacionarmos neste e com este mundo, em processos de flexibilização e sedimentação. Imaginação, neste texto, deve ser entendida como o processo no qual os seres humanos estão imersos quando estes se encontram estimulados por qualquer desafio de pensamento. E conhecimento está ligado à forma pela qual as pessoas observam, percebem, constroem estruturas e idéias, tornando-as algo passível de ser compreendido. Construímos imagens mentais a todo instante. Essas imagens podem possuir correspondência com o real ou não. Para nossa pesquisa, relacionamos imagens formadas a partir dos desafios propostos nas aulas de Arte, sejam eles corporais, sonoros, plásticos ou visuais. Interessa-nos pesquisar se nas aulas de Arte é possível que o contato com essas imagens possa estimular a imaginação, bem como o pensamento. E mais: a partir desse estímulo, é possível construir conhecimento?

PALAVRAS-CHAVE: CIENTISTAS, ARTISTAS, IMAGINAÇÃO E CONHECIMENTO.

1. Introdução

A partir dos sinais de desconstrução das principais premissas que regiam o Positivismo no final do século XIX e do reconhecimento da subjetividade presente no inconsciente humano por Freud e Jung no início do século XX, novas perspectivas e possibilidades de relações foram construídas. O estranhamento estava presente na Literatura e nas Artes. A “verdade” conhecida até então pelo etnocentrismo observava, perplexa, máscaras africanas de Picasso e mulheres taitianas de Gauguin. A metafísica ocidental estava diante de outras estruturas que foram fundamentais para novo conceito de sujeito. Rupturas, idéias, novos pensamentos e possibilidades estruturaram as concepções

filosóficas que atualmente artistas, psicólogos, filósofos e historiadores buscam como referências para construir argumentos no pós-modernismo, período em que a desconstrução, as trocas de referenciais e a não necessidade de uma identidade única e comum a todos transitam mutuamente, em um instante em que várias são as premissas de investigação discutidas aproximando arte e ciência de forma mais precisa.

O presente texto tem como objetivo a construção de uma relação, demonstrando como alguns cientistas e artistas fazem uso da imaginação em seus processos criativos.

A ciência se apropria de estímulos imaginativos na construção de teorias, das mais diversas possíveis. É interessante constatar como em muitas apresentações teórico-científicas existe a presença de metáforas que visam dar corpo imaginativo para aquilo que cientistas, historiadores e professores visam defender.

Tomasello utiliza a metáfora da *catraca* quando aponta:

O processo de evolução cultural cumulativa exige não só invenção criativa mas também, e de modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás- de maneira que o recém-inventado artefato ou prática preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria (TOMASELLO, 1999, p.6).

Durante sua argumentação, o autor aponta como esse efeito *catraca* age na sociedade no sentido de garantir um conhecimento evolucionista. Ao apresentar a palavra *catraca*, rapidamente se constrói a imagem e dessa forma se compreende melhor seu pensamento.

Efland (2005) apresenta outro exemplo onde se demonstra a importância da imaginação em processos criativos. O autor cita como Einstein formulou uma das suas principais hipóteses para construir as bases da teoria da relatividade. Segundo Efland, Einstein imaginou viajar numa velocidade muito rápida, como nunca havia imaginado, e percebendo o comportamento das partículas, criou sua famosa equação ($E=mc^2$). A partir

desse instante imaginativo de Einstein, novas teorias científicas foram desdobradas e atualmente cientistas estão construindo, no subsolo da Europa, o maior acelerador de partículas do mundo, com a finalidade de estudar micropartículas do átomo.

Em sentido próximo, o neurocientista Sidarta Ribeiro defende a necessidade do sono para garantir uma memória razoavelmente fixada. Ele utiliza a seguinte idéia:

A memória é como um tanque de areia onde a água traça caminhos por erosão. O cérebro de uma criança é a caixa de areia intacta; o cérebro do velho é um Grand Canyon. O sono permite que as coisas mais importantes sejam fixadas, fazendo com que a memória reverbere no cérebro por horas. Os processos moleculares que acontecem durante a vigília se repetem durante o sono. Parte do meu trabalho é desvendar o sono de ondas lentas, que é o sono profundo, quando não se sonha, quando os genes não são ligados, mas durante o qual as memórias ficam ecoando (RIBEIRO 2008).

Na visão do autor, *tanque de areia e Grand Canyon* são palavras que ilustram a necessidade de transformar em imagens os pensamentos e idéias.

A capacidade imaginativa do sujeito e sua construção de metáforas cognitivas está presente na história da humanidade desde sempre, como por exemplo em pinturas rupestres, ornamentos simbólicos e religiosos e a necessidade do homem em produzir, socializar e dar sentido a arte. O diferencial que a arte oferece é a sua capacidade imensa de construir relações com o indivíduo em si, com as possibilidades metafóricas próprias, bem como com a realidade de cada artista.

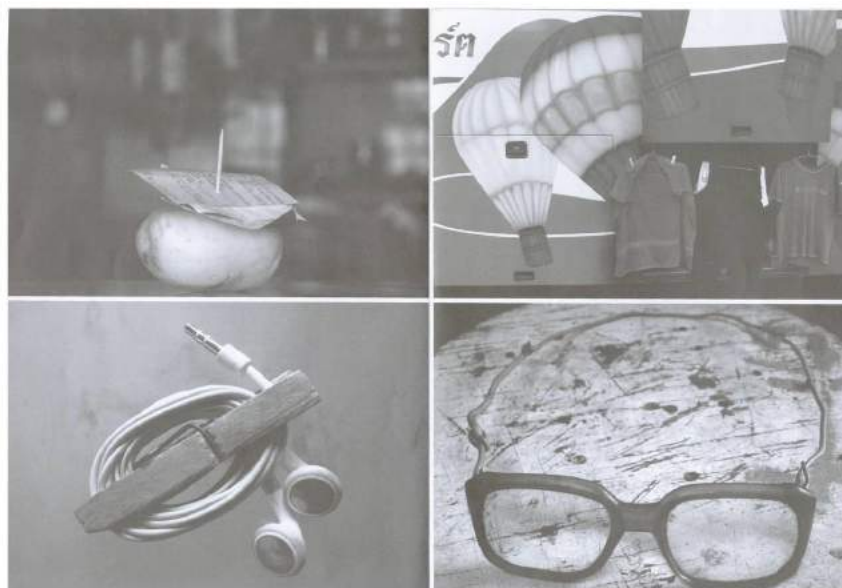
Em outubro de 2008, o Museu de Arte da Pampulha, em Belo Horizonte, apresentou a exposição do artista plástico mineiro Cao Guimarães, também escolhido para participar da Bienal de Arte de São Paulo citada anteriormente. O tema da mostra, utilizado pelo artista, foi *gambiarras*; fotografias e duas projeções de vídeo faziam parte da obra. Cao fotografou diversas gambiarras encontradas por suas viagens. O vídeo *Mestre das Gambiarras* destaca o processo inventivo de três pessoas: um neurocientista, um técnico de laboratórios e alguém que se intitula o mestre dos mestres.

Segundo o curador, Marconi Drummond,

Remendos de imagens, instalação precária, as gambiarras sobrevivem aos avanços da ciência e da tecnologia. Discussão as avessas sobre conhecimento e o saber, essas soluções são mais do que lampejos de criatividade, dizem respeito ao sentido das coisas e agem contra a lógica do consumo e da cadeia de produtividade presente no mundo contemporâneo (DRUMMOND e MOULIN 2008).

Idéias de como secar um tênis em dia de chuva, ou mesmo a construção de um simples aparelho que mede a ansiedade da pessoa graficamente, com matérias básicos, seduzem o olhar do artista e são levados ao museu de arte. É interessante perceber como no trabalho do artista existe diálogo com o público. A identificação é imediata, pois pessoas que admiram uma boa gambiarra aprovaram a mostra.

Figura 1 Gambiarras 2001-2008 Cao Guimarães



As gambiarras visam resolver uma situação desafio em pouco, médio ou longo prazo. Especula-se que na construção de gambiarras a imaginação possa ser tão estimulada quanto na construção de uma pesquisa, ou mesmo durante o processo de criação de um artista, por exemplo. Devido a necessidade de encontrar soluções para situações-

problemas. Várias tentativas são feitas, idealizadas e estimuladas a fim de se resolver o problema em questão de forma eficaz.

2. Processo de criação em arte

Na investigação artística, o processo de criação ocorre no decorrer da pesquisa de cada artista, no qual várias possibilidades são percebidas a partir do ato de experimentar. Essa experiência permite circular por várias nuances de uma mesma técnica ou mesmo de várias técnicas. As obras geralmente estão inseridas nos limites dessa relação. Provas, conhecimento, experiência e testes constituem esse universo, no qual, a decisão sobre quais caminhos percorrer cabe a cada artista.

A experimentação representa um instante crucial repleto de possibilidades e momentos decisivos no processo de investigação. Esse contexto possibilita que questões específicas apareçam, por exemplo, a textura de determinado material, a maneira como esse está inserido na superfície, o nível da percepção dos sentidos que se desperta durante o processo de criação, bem como a maneira de observar um caminho novo pelo recorte fotográfico. A partir desse instante, tenta-se definir prioridades em meio ao grande universo no qual a arte está inserida.

Várias escolhas fazem parte do cotidiano de qualquer artista, desde a escolha da superfície trabalhada, do recorte da fotografia, os materiais, o local de ateliê e o momento de se iniciar um desenho. Essas observações são inerentes e específicas do processo, sendo este particular, individual e não menos importante. A experimentação representa um universo de liberdade no qual o artista se propõe a trabalhar, podendo nesse espaço errar, tentar, fazer novamente, experimentar idéias, pensamentos e fazer escolhas. Através da experimentação buscam-se ferramentas e instrumentos que possam fomentar o trabalho de pesquisa e, dessa forma, um repertório de imagens vai sendo construído gradativamente. Na experimentação várias possibilidades são ofertadas para uma possível investigação. Essa relação entre quantidade de experiências e possibilidades

investigativas é diretamente proporcional ao objeto de estudo e cabe ao artista optar por diferentes caminhos.

O processo de criação em artes visuais é mutável, dinâmico, íntimo e demanda esforço e atenção específica por parte do artista. Não é um território de intensa calma, segurança ou clareza. O período de elaboração de um trabalho é baseado inicialmente em estruturas imprecisas e que nem sempre a consciência do todo é percebida. Em alguns momentos, o trabalho aponta para territórios que estão além do tempo presente e apenas no futuro serão percebidos. Como o trabalho sempre carrega potencialidades de investigação, esse caminho geralmente é bastante longo, pois busca-se um esgotamento de práticas que são pessoais, intransferíveis e dependentes de contextos diversos.

As investigações propostas pelos artistas são fontes ricas de argumentos próprios da arte. Ao se analisar como ocorre esse processo percebe-se que questões complexas são trabalhadas e que vários conhecimentos são apreendidos pelo artista.

O artista em seu processo investigativo se depara com questões tão diversas e distintas que, quando as torna públicas, oferece bons subsídios para as aulas de arte. O professor de arte deve considerar a palavra do próprio artista quando este discorre sobre seu processo. Mas percebe-se que, em alguns casos, a fala do artista torna-se mais importante que seu próprio trabalho, pois este é um recorde de um grande caminho. Nota-se que o universo tratado é ocupado pela arte, podendo esta ultrapassar as barreiras da linguagem.

Angélica de Moraes fez a seguinte pergunta a Regina Silveira, em 1996:

Há quem diga que a arte de Regina Silveira é excessivamente cerebral e planejada. Que papel o acaso e a intuição exercem no seu processo de criação? O acaso e a intuição estão presentes em toda criação poética, nas mais diversas atitudes e modalidades do pensamento artístico. Ele não aparece no meu trabalho como aparece em Cy Twombly, por exemplo, mas aparece justamente quando as diversas possibilidades de forma que eu persigo vão ocorrendo-me. Não sei como ou onde elas surgem – se na mente ou no olho-, mas o que o meu desenho faz é investigar o que me é dado pela intuição. O acaso entra junto com a intuição (SILVEIRA 1995, p.68).

Nesse caso, o contato da artista com o desenho é responsável por todo seu processo de criação, incluindo a intuição sensível ao ato de desenhar.

Figura 2 Topo-Sombras: Sargento. Regina Silveira

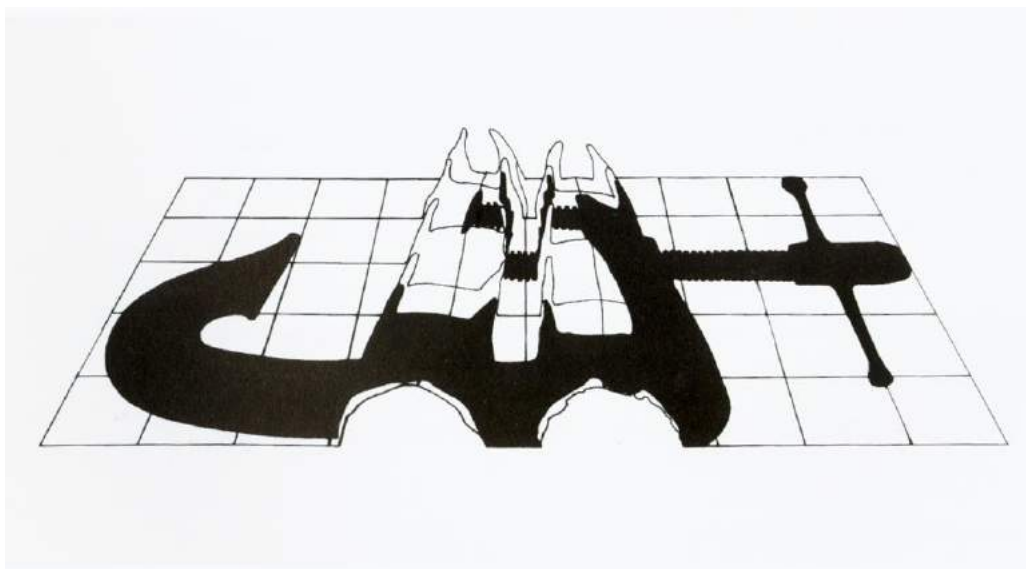
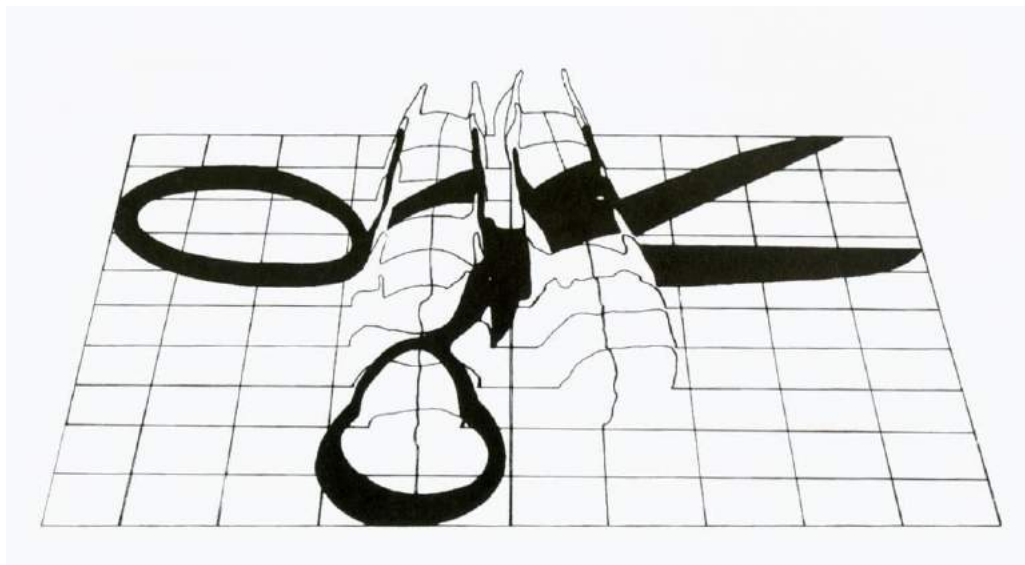


Figura 3 Topo-Sombrs: Tesoura. Regina Silveira



Arte e linguagem consistem-se em um tema instigante pesquisado por vários campos da ciência. Historiadores, semiólogos, escritores, filósofos e artistas pensam e discutem questões variadas com relação a essa temática e formulam diversas teorias. Como o professor de Arte reproduz esse conceito em suas aulas? Argumentando que a disciplina Arte é vista como linguagem e nesse sentido, todas as características dessa linguagem são passíveis de serem aplicadas à arte, tornando-a limitada. A expressão “desdissecadores de cadáveres” aplicada à semiologia cartesiana vai de encontro a esse incômodo ao relacionar arte e linguagem de forma pragmática, impedindo que novas descobertas, perspectivas e caminhos distintos possam ser fontes de investigação artística. Esse argumento propõe uma questão ideológica e política pertinente, pois delimita o espaço e o tempo do fazer artístico, assim como permite uma postura mais crítica e livre do observador diante da obra.

Não se pode nesse contexto, desconsiderar o conceito da falta, do desvio e do caos criativo presente em autores como Roland Barthes.

A Arte está presente num local diferenciado, onde o conceito de “suspensão do sentido”, citado por Roland Barthes (1979) acontece. Ao propor a escuta do desvio, o autor amplia o conceito de observação de obra de arte, oferecendo mais subsídios para a compreensão desse local. A significância ultrapassa a significação. O conceito semiótico (significância), no qual um olhar pessoal pode e deve estar presente no contato direto com a obra de arte, novos paradigmas são apresentados a fim de se ampliar esse contato com a arte. A inserção da falta, do que está fora da linguagem é um argumento presente nesse local. Mas percebe-se que ainda aqui, uma relação com a linguagem está presente. Busca-se uma teoria argumentativa capaz de tratar a arte por ela mesma, independente do observador. Ao encarar a arte como linguagem corre-se o risco de inserí-la no mesmo nicho da comunicação. As formas de arte existentes na história da humanidade não participam da necessidade de explicação direta. O fazer artístico, muitas vezes, não se limita ao objetivo próprio e passível de ser cercado completamente. Segundo Clarice Lispector, *não se perde por não entender* (LISPECTOR 1984, p.10). É interessante que o professor tenha acesso a essa outra forma de percepção da arte que atualmente é bastante discutida entre os artistas, filósofos e acadêmicos. Isto implica uma nova forma de abordar a arte e seu diálogo com seu aluno.

Marcio Barbosa, em seu ensaio *Em todo lugar, em lugar nenhum*, discorre sobre o trabalho de Barthes e faz a seguinte citação:

Existe manifestação mais para-doxal do que ter sua produção denominada *obra* para ele que é acusado do assassinato do autor? Barthes, no entanto se põe do lado do leitor, e aí está sua grande contribuição ao pensamento moderno, tão óbvia mas, por isso mesmo obtusa. Ora, nessa obra não há um autor, embora seu próprio corpo nela se manifeste constantemente. Há, sim, um leitor. Um leitor que nos mostra suas escolhas, que as vasculha sob nossos olhos, que nos exhibe seu desejo, mesmo quando a tônica é buscar o prazer em outra parte...(...) Esse é o neutro possível na obra de Barthes, essa é a via que lhe permite empreender seu “trabalho de sapa”, a desconstrução do edifício por dentro. Eis então uma legião coerente que, muito mais que um autor, se mostra como leitor que procura o neutro do fora da linguagem, do lugar nenhum, no cerne mesmo daquela que está em todo lugar (BARBOSA 2005, p.49).

Não é possível transmitir com palavras as reverberações próprias da arte. A leitura de uma poesia, bem como a sensação de observar determinada obra, carregam um contexto no qual a linguagem não estabelece conexões lógicas. O homem quando fala traduz coisas em conceitos. Mas a arte está em outro lugar. Ela está fora. A poesia está fora. Uma performance está fora, uma fotografia está fora. O limite é inexistente. A necessidade de argumentação lógica e racional é um reflexo do mundo querendo ser explicado, medido, colocado. É o ser humano querendo explicar, medir, controlar o mundo.

Mas qual o motivo de apresentar essas questões quando se pretende valorizar e legitimar as aulas de arte? Busca-se valorizar a imaginação nas aulas de arte e perceber sua relação com o conhecimento, considerando o recorte e a intenção pertinentes, pois estamos tratando de processos artísticos individuais e complexos.

Na tentativa de mapear como as aulas de Arte contribuem para a aquisição de conhecimento através da manifestação da imaginação, tem-se consciência da abstração do tema e dos limites racionais que nos cercam. Acredita-se aqui que o contato com a arte está para além desse limite.

Nem todos os trabalhos de arte contemporânea compartilham a idéia de arte como linguagem. O conceito de arte está sendo questionado pelos artistas, teóricos e estudiosos. Numa análise de trabalhos de arte contemporânea é fundamental delimitar qual território será analisado, visto que o universo do contemporâneo é vastamente distinto e poucas são as características comuns. Um exemplo seria a existência do recorte, da parte, do fragmento.

Geralmente o que se apresenta em exposições de arte atualmente é uma representação de uma parte do longo caminho trilhado pelo artista. Como o exemplo da artista plástica, Mabe Bethônico. A artista apresenta em 2008, seu trabalho na Bienal de São Paulo, um recorte da pesquisa sobre o parque do Ibirapuera, bem como o Pavilhão da Bienal, ambos de São Paulo. Entrevistas, imagens fotográficas, elaboração de jornal impresso,

catalogação de documentos, todos esses recursos técnicos, fazem parte do trabalho da artista.

Existe uma hipótese de que a arte sempre se apresentou de forma fragmentada. Amostras do recorte do processo de criação artístico, que por mais que o artista se expresse, por mais que o crítico se coloque e justifique suas escolhas, por mais alguém “explique” determinada obra, a pessoa que está diante de um grafite, de uma colagem, de uma pintura ou de uma performance tem a liberdade de pensar o que bem quiser. Logicamente influenciado por motivos diversos, mas as sensações são pessoais, próprias e todas legítimas.

Trabalhos apresentados em Bienais apoiadas pela curadoria de determinadas profissionais previamente escolhidos e que possuem influência ideológica e política no cenário artístico brasileiro; galerias de Arte que investem no circuito comercial das obras; trabalhos de artistas que utilizam a paisagem crua da cidade na concepção e estruturação física de suas obras; Grupos de artistas que atuam independente do circuito comercial; artistas populares; enfim, o universo contemporâneo da arte é extremamente complexo e rico em diversidades. Cabe ao pesquisador - ou ao professor de Arte - apresentar esse universo ao aluno de forma a explorar as diversas relações sociais, políticas e ideológicas desse contexto, bem como suas concepções estéticas acerca da arte em si.

Considerando, então, o processo de criação em artes visuais como um território repleto de elementos cognitivos, vale ressaltar que na relação da cognição humana com a arte é importante considerar também a palavra do artista. Não se trata de argumentar a favor de relações imaginativas e metafóricas que possuem significados óbvios e simplistas. O que se pretende é propor novos conceitos para metáforas levando em consideração uma fruição estética própria da arte

O processo de criação em arte é composto por imagens mentais a serem alcançadas, trabalhos práticos, que estimulam essas imagens, acaso que ocorrem transformando todo o percurso traçado, assim como o contexto no qual a pessoa está inserida.

O aluno cria imagens mentais enquanto está diante do seu trabalho e de seu processo. Ele cria metáforas que estruturam seu pensamento através da sua imaginação e a partir desse instante constrói estruturas de conhecimentos que se relacionam com vários outros sentidos espaciais, físicos, matemáticos etc.

Estimular o aluno ao acesso aos mais diversos trabalhos de artistas contemporâneos é oferecer a oportunidade de conhecer a existência desse universo. Papel fundamental do professor de Arte que observa a história do ensino bem como vislumbra suas futuras possibilidades. Não que este pretenda formar artistas visuais, mas que dê ao aluno a oportunidade de acesso a um conhecimento próprio e específico da arte.

Portanto faz-se necessário um aprofundamento no estudo da metáfora presente nos processos de aprendizagem, considerando sua fruição estética. Certamente essa contribuição representa mais uma possibilidade para os estudos de Arte/Educação na pós-modernidade, a fim de que artistas, professores e alunos se apoiem em outras referências, possibilitando um posicionamento crítico sobre seus processos investigativos e ampliação de novas conexões.

3. Bibliografia

BARBOSA, Márcio. *Em Todo Lugar, em Lugar Nenhum*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2005.

DRUMMOND, Marconi, e Fabíola MOULIN. Map - PBH Minas Gerais, Outubro de 2008.

EFLAND, Arthur D. *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

RIBEIRO, Sidarta. *Trip*. 1 de Novembro de 2008. www.trip.com (acesso em 1 de Novembro de 2008).

SILVEIRA, Regina. *Cartografias da Sombra*. Edição: Angélica de Moraes. São Paulo: Edusp, 1995.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

4. Crédito das Imagens

Figura 1 Gambiarras 2001-2008 Cao Guimarães p.4

45 Fotografias 300x800 cm

Cópia fotográfica digital em papel fosco aplicado em PS3mm.

Coleção Galeria Nara Roesler, São Paulo

Figura 2 Topo-Sombras: Sargento. Regina Silveira p.8

1984 Nanquim sobre papel 50x70cm

Figura 3 Topo-Sombrs: Tesoura. Regina Silveira p.8

1984 Nanquim sobre papel 50x70cm

RELATO
IMPRESSÕES EM DEFESA DA VIDA
ARTES VISUAIS: - XILOGRAVURA

Maria da Penha Fonseca
Colégio Marista Nossa Senhora da Penha

RESUMO

O presente projeto aconteceu durante o segundo trimestre de 2008, na disciplina de Arte, com 158 alunos da 1ª série do Ensino Médio, no Colégio Marista Nossa Senhora da Penha, localizado no município de Vila Velha, ES. Focando o tema da Campanha da Fraternidade 2008: Fraternidade e Defesa da Vida / “Escolhe, pois, a vida”, o acesso a um número significativo de informações diversas por meios de comunicação verbal e imagética, fortemente influenciada por diferentes tecnologias: TV – canais abertos e fechados, internet, cinema, outdoor, revistas, entre outros, buscamos ampliar os modos de leituras, possibilitando um olhar crítico e reflexivo sobre a temática, assim como a valorização de meios de comunicação mais antigos e/ou rudimentares por meio das imagens impressas em Xilogravuras na Literatura de Cordel. Reconhecendo tais imagens como uma forma de representação de comunicação verbal e imagética, utilizado por um grupo, cuja cultura fornece aos indivíduos sistemas simbólico de representação da realidade, ou seja, um universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Com esta proposta, visamos possibilitar a leitura do objeto estético de modo que o aluno possa interagir com os símbolos de diferentes culturas; conhecer a técnica de Xilogravura e realizar produção plástica de Gravura na técnica de Xilogravura (gravura com matriz de madeira). Consideramos a Xilogravura, como forma de aprendizagem artística ao ser trabalhada em sala de aula tem como função desenvolver a competência para criar, interpretar, refletir sobre a arte e contextualizá-la nos aspectos sociais e históricos.

PALAVRAS-CHAVES: gravura, cultura, arte-educação

RELATO
IMPRESSÕES EM DEFESA DA VIDA
ARTES VISUAIS: - XILOGRAVURA

Maria da Penha Fonseca
Colégio Marista Nossa Senhora da Penha

A proposta de ensino da Arte tem como função levar o aluno à apropriação do conhecimento estético, contextualizando-o, dando um significado à arte dentro de um processo criador, que transforma o real, produzindo novas maneiras de ver e sentir o mundo.

Pensando nessa proposta, foi realizado o projeto **Impressões em defesa da vida**, proporcionando aos alunos o conhecimento de textos verbais e imagéticos presentes na Literatura de Cordel e nas impressões em Xilogravura.

O projeto foi desenvolvido com quatro turmas de 1ª série do Ensino Médio, num total de 158 alunos, num período de realização de um trimestre. Devido à diversidade temática da Xilogravura na Literatura de Cordel, utilizamos uma metodologia que favoreceu a compreensão do assunto e estimulou a participação dos alunos no trabalho. Tal apresentação se deu via projeção de vídeo, pesquisa de imagens e textos na Internet, leitura em textos informativos e produção e impressão de Xilogravura.

Fascinados pela riqueza da Literatura de Cordel, os alunos denominaram-na como poesia popular recitada oralmente. Em suas pesquisas descobriram que o cordel passou a ser impresso em folhetos ilustrados, que atualmente são vendidos em feiras, mercados e bancas de jornal. Essas publicações, que contam histórias em versos, tiveram origem na Europa, na Idade Média, quando os trovadores divulgavam romances de cavalaria, que contavam histórias de amor e de guerras. No século XVII, já era comum entre os portugueses esse tipo de literatura.

Ela é uma tradição da região nordeste do Brasil, mas que ocorre também em outros países como a Itália, a Espanha e o México. Essa denominação está ligada à forma de comercialização dos folhetos em Portugal, que eram pendurados em cordões, chamados cordéis. Popularmente essas obras são conhecidas como folhetos de cordel. Inicialmente, os autores de literatura de cordel no Brasil eram também cantadores, que improvisavam versos, viajando pelas fazendas, vilarejos e cidades pequenas do sertão. Mais tarde, os poetas começaram a imprimir em suas casas os poemas e as ilustrações, que eram entalhadas em

madeira por meio da Xilogravura. Essas obras passaram a ser vendidas em locais populares por folheteiros.

O poeta popular narra acontecimentos cotidianos e histórias fantásticas. Na criação dos folhetos, os temas são os mais diversos. Neles são contadas as histórias de cangaceiros, como Lampião, e a vida e milagres dos santos. Também são temas o futebol, histórias de amor e acontecimentos políticos importantes.

Alguns artistas que trabalharam com ilustrações para cordel tornaram-se conhecidos e já participaram de várias exposições nacionais e internacionais. Um exemplo é Goeldi.

Na pasta **arte br** (material pedagógico), realizamos a apreciação e leitura das imagens promovendo questionamentos relativos à composição plástica e estética das obras, levando-o a refletir sobre os temas propostos nas obras artísticas de:

- Oswaldo Goeldi – **“Peixe vermelho”**, 1983, xilogravura a cores, MAC USP.
- _____ - **“Noturno”**, 1950. Xilogravura, 17,5 x 18,7 cm. MAM / SP.
- Lívio Abramo – **“Rio”**, 1951. Xilogravura, 25 x 13 cm, MAM / SP.
- Rubem Grilo, **“Malabarismo”**, 1984, Xilogravura, 23 x 33 cm, Museu da Gravura Brasileira RS.
- João Câmara, **“Retrato silencioso”**, 1975. Litogravura, 54,5 x 38,1 cm. Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães.
- Rubem Valentim, **“Logotipos poéticos de cultura afro-brasileira”**, 1974. Serigrafia sobre papel, 56 x 36 cm. Museu de Arte Contemporânea de Goiás, GO.

O exercício proposto foi da realização de um percurso visual na obra, observando atentamente cada detalhe da obra e depois tecer comentários com os demais colegas sobre o que a obra provoca e/ou faz refletir considerando o contexto social, histórico ou cultural.

Após esse momento, elaboramos estudos/desenhos em papel, depois a transferência deste para a placa de MDF para a elaboração da matriz de Xilogravura, o trabalho com as goivas e finalmente a impressão das imagens. Cada aluno buscou expressar suas idéias e sentimentos de forma plástica sobre a temática da Campanha da Fraternidade 2008 - Fraternidade e Defesa da Vida / “Escolhe, pois, a vida” em sua produção.



Produção de matriz e Impressão de Xilogravura por alunos da 1ª Série do Ensino Médio



Durante o desenvolvimento, observamos que todas as etapas foram gratificantes e proveitosas, e os resultados obtidos altamente significativos, pois houve pesquisa, questionamento, criação, busca, aprendizado, enfim, um verdadeiro despertar para a Arte.

Acreditamos que o referido projeto pode ser desenvolvido não só em qualquer Instituição de Ensino que valorize a Arte e a formação integral do aluno, como também abrir-se para uma produção considerada mais popular, despertando a sensibilidade para o diálogo com outras formas de Arte.

Referências

KOSSOVITCHI, Leon; LAUDANNA, Mayra. **Gravura: arte brasileira do século XX**. São Paulo: Cosac & Naify / Itaú Cultural, 2000.

NAVES, Rodrigo. **Goeldi**. São Paulo: Cosac & Naify, 1999

IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. Coleção Idéias em Ação.

Instituto Arte na Escola. **Arte br.** (Material educativo – pranchas com reproduções de obras artísticas).

Vídeo **Cantando e contando histórias** – Telecurso 2º grau - Fundação Roberto Marinho

Infra-estrutura: data-show

18 CONFAEB – LOCAL: CIDADE DE CRATO – CEARÁ

DATA 25 A 31/11/2008

COMUNICAÇÃO

MONOTIPIAS: POSSIBILIDADES ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DA GRAVURA

GT: ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTOR: *LURDI BLAUTH*

INSTITUIÇÃO: *CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE – NOVO HAMBURGO / RS*

RESUMO:

Este estudo aborda alguns conceitos referentes a gravura, meios de gravação e impressão de imagens, considerando as possibilidades de explorar as monotipias em suas características híbridas entre a gravura, o desenho e a pintura. Articulam-se processos de produção da gravura convencional com aproximações de procedimentos das tecnologias atuais, visando contribuir para uma melhor compreensão dos meios de gravação, impressão e reprodução. A partir da análise estética de alguns artistas que trabalham com questões gráficas contemporâneas, podem ser elaboradas propostas para a educação básica, visando estimular novas produções artísticas, ampliando-se os conceitos originais de registrar marcas gravadas sobre diferentes materiais e materialidades. Ressaltamos a importância do professor de arte, retomar e revistar os códigos que permeiam o fazer e o pensar das especificidades das linguagens artísticas, e, neste caso, tendo a gravura como objeto de estudo, cujos desdobramentos englobam as características convencionais mais amplas e as que foram internalizadas e subvertidas pelos artistas, propondo produções que ampliam o campo da gravura na contemporaneidade.

PALAVRAS CHAVES: Monotipias; processo de criação; gravura contemporânea

1 Introdução

O presente estudo* é oriundo das reflexões e das problematizações desenvolvidas no ensino sobre as possibilidades de utilizar os procedimentos técnicos que envolvem a criação de

* Este estudo está vinculado ao grupo de pesquisa Linguagens e manifestações culturais e a linha de pesquisa Linguagens estéticas: processos e produção, do Centro Universitário Feevale / Novo Hamburgo, RS. A pesquisa encontra-se em andamento, estando conectada diretamente com o ensino, na graduação e pós graduação/lato sensu,

marcas e sinais através de monotípias, em suas características e especificidades, bem como as suas implicações enquanto linguagem expressiva.

Historicamente, a gravura é oriunda de um tempo em que a única forma possível de repetir imagens era a impressão de uma em uma e, na contemporaneidade alcança inovações que envolvem uma diversidade de procedimentos técnicos e questões estéticas, colocando em discussão os seus códigos e a ampliação dos seus limites gráficos convencionais que incluem as tecnologias atuais.

A gravura sempre teve um papel importante em toda a história da humanidade aliada a intenção de difundir o conhecimento e a cultura. O Renascimento foi um período marcante pelas descobertas de novos mundos e invenções, impulsionando o homem para ampliar a sua forma de comunicação. Neste momento histórico a imprensa pode ser destacada como um meio fundamental de difusão do conhecimento através de textos que eram ilustrados com imagens gravadas.

A palavra gravura tem origem no termo grego *graphein*, que se refere a ação de desenhar ou escrever; e, escrever vem do latim *cavare*, que é traduzido por cavar, aprofundar, abrir. Estas ações de criar uma imagem estão associadas ao gesto de desenhar e de gravar, envolvendo processos de gravação de matriz através do cortar, sulcar, ferir, riscar, morder, marcar, atacar, etc. Portanto, a idéia original de gravação de imagem está associada ao meio de provocar “incisões” com instrumentos que permitem a sua reprodução sobre um outro suporte através da impressão, isto é, quando falamos de xilogravura e gravura em metal.

Contudo, este conceito de imagem gravada com incisão também é alterado com a invenção da litografia, cuja matriz não é resultante de sulcos rebaixados, porém, pela ação de ácidos que provocam o fenômeno de repulsão entre gordura e água. Podemos ainda citar a serigrafia, já conhecida pelos antigos chineses, na qual a imagem é impressa através da permeação da tinta entre áreas vedadas e não vedadas de uma tela de nylon. Nas impressões a seco, isto é, sem uso da tinta, também podem ser mencionadas a cunhagem, a timbragem e a grofagem, como meios de criar a impressão de moedas, marcação de gado, timbres, marcas d’água, texturas e relevos sobre diferentes matérias e superfícies. Além desses procedimentos, os meios de gravação podem ser feitos por processos diretos e indiretos; nos diretos, encontramos os

trabalhos oriundos da ourivesaria, da cerâmica, da escultura, etc. Já os indiretos, a superfície gravada não é a obra final, porém, é um meio associado ao ato de entintar e imprimir que teremos a imagem final.

A gravura é uma das manifestações mais antigas da humanidade e, em seu processo evolutivo, os procedimentos de gravação e impressão sofreram inúmeras transformações, porém sempre implicando com a idéia de que, de um lado, é necessária uma matéria que é considerada como matriz, e, de outro, com a pressão pelo contato obtemos uma marca, uma imagem, uma forma. Desse modo, a gravura surge com uma função utilitária, da indústria, da técnica, da produção em série e, principalmente, com o surgimento da fotografia, liberta-se dessa função, abrindo-se para novos campos de investigação artística. A partir daí, podemos entender a gravura como um meio aberto que dialoga com as questões intrínsecas à arte, cujas marcas estão presentes em nosso cotidiano, desde a nossa própria digital, do contato das marcas deixadas pelos pés na areia, das frotagens recolhidas nas texturas da natureza, das cicatrizes de uma queimadura, das rugas do corpo, dos vestígios, das marcas gravadas pelo tempo sobre objetos, entre inúmeras outras possibilidades.

No momento atual, os meios originais de gravação evoluem para outras tecnologias, com a produção de imagens digitais pelo computador e a Internet que oportuniza o acesso a informações de forma imediata e simultânea a uma infinidade de textos e imagens. Ou seja, a gravura não é mais o resultado de uma série de técnicas para gravar imagens sobre uma determinada matriz, mas um meio expressivo de reproduzir imagens sobre diferentes suportes através de diferentes materialidades. Porém, as tecnologias atuais não minimizam os meios convencionais de gravação e impressão, já que inúmeros artistas continuam produzindo obras através de meios convencionais, como a xilogravura, a gravura em metal, a serigrafia, a litografia. A utilização das novas tecnologias tencionam conceitos e limites que provocam hibridizações entre meios e linguagens, gerando novos desdobramentos que ampliam o campo da gravura contemporânea.

Diante dessas transformações dos meios da gravura é necessário revisitar os seus conceitos mais originais e retomarmos constantemente as suas novas terminologias, desde as questões de gravação, matriz e impressão, envolvendo a idéia de marca, de memória, de reprodução, de apropriação, repetição, entre outros, cujos processos e procedimentos são incorporados pelas produções gráficas atuais. Citamos os exemplos de artistas internacionais

como Andy Warhol, Bárbara Kruger, Jenny Holzer que utilizam a apropriação de ícones veiculados em série produzidos pela sociedade industrial, questionando a idéia de identidade, de alienação e de seriação infinita, propondo novas reflexões de forma positiva ou mesmo negativa.

Por outro lado, ao escolhermos determinados meios e materiais nos defrontamos com os seus princípios e questionamentos inerentes às suas materialidades e que irão repercutir na visualidade da obra. A tradição de alguns instrumentos da arte, como por exemplo, o pincel e o buril, ou mesmo os instrumentos musicais, são determinantes na produção da obra, assim como a própria escolha dos meios são definidores da intenção artística. Contudo, essas questões são paradoxais, como se a obra fosse apenas resultado do material ou apesar dele. Nesse aspecto, “na maioria dos casos, as matérias chegam ao artista marcadas por uma longa tradição de manipulação artística e, por isso mesmo, tão exigentes, a ponto de parecerem impor-se por si mesmas às intenções formativas e arrastá-las na própria direção”.(PAREYSON, 1993. p. 55)

Neste sentido, podemos entender o pensamento de Buti (2002), quando ele coloca que existe um esforço mental constante para visualizar o que ainda não existe, fazer cada signo gravado corresponder às necessidades construtivas da imagem impressa. Para este autor, há uma gravura genérica e uma particular. A genérica remete a questões técnicas que englobam características mais amplas e os seus procedimentos decodificados; e, a particular, refere-se ao que é vivenciado e definido por um autor que utiliza determinada técnica, individualizando-a ou mesmo subvertendo os meios já internalizados.

Ao retomarmos conceitos e especificidades presentes em determinadas linguagens artísticas, e, neste estudo, a gravura, é importante que o professor de arte da educação básica ou de qualquer nível de ensino, fundamente as suas propostas para serem desdobradas em sala de aula, buscando ampliar a sua própria compreensão sobre as transformações históricas dos meios desde a sua origem e como irão refletir nas produções estéticas contemporâneas. Por exemplo, o procedimento do *fazer* de uma xilogravura é resultante de áreas gravadas e não gravadas; ou seja, as áreas que ficam em relevo serão transferidas pela intermediação da tinta para o suporte/papel, formando a imagem. No entanto, o que irá diferenciar este procedimento mais genérico, é o gesto individual de cada artista que irá identificar uma imagem da outra ou mesmo romper com o que já foi decodificado. No entanto, isto não é tão óbvio, pois é necessário conhecer os códigos originais dos meios, para que possam ser rompidos e transformados em novas imagens.

Os meios de reprodução atuais envolvem variações técnicas e colocam em discussão a questão da durabilidade ou mesmo o seu caráter efêmero, evidenciando outras intermediações, porém, ainda constatamos a presença de operações internas da gravura. A proposição de meios que visam fundamentar novos percursos expressivos, tendo como referência processos e procedimentos individualizados pelos artistas, são importantes referências para o professor de arte buscar alternativas de criação, envolvendo os meios de reprodução de imagens.

Ao articulamos aproximações com estruturas internas da gravura podemos entender melhor como os procedimentos são desdobrados pelas singularidades criativas de cada artista, principalmente, quando são obras que transgridem limites através de apropriações e contaminações com outros meios técnicos. Poderíamos citar exemplos de artistas que continuam produzindo os seus trabalhos através de meios convencionais de gravação e impressão, bem como inúmeras outras formas de criar imagens gráficas que negam as potencialidades da criação de uma matriz para ser reproduzida, estabelecendo um contraponto com as suas características originais. Artistas brasileiros como Mira Schendel, Laurita Salles, Luise Weiss, Sheila Goloborotko, entre outros, trazem a tona à reflexão sobre esses limites, do gesto autoral, do trabalho artesanal e da obra única tensionando seus processos e procedimentos singulares de gravação, de impressão, de reprodução.

Nesse sentido, as monotípias se inscrevem num processo intermediário entre a gravura, a pintura e o desenho, devido as suas características de ser um processo mais direto e espontâneo. Quando se aproximam da pintura, as imagens estão imbuídas dos gestos produzidos pelas manchas de tinta e, quando se aproximam das características do desenho, as imagens resultam das grafias e tipologias produzidas pelas densidades e levezas de linhas aveludadas. Ou seja, a criação de marcas gráficas reproduzidas através das monotípias resulta em imagens únicas, aproximando-se das características da gravura, devido a impressão invertida das imagens.

Essas possibilidades mais rápidas de registrar gestos gráficos propiciam um novo caminho a ser indagado pela gravura contemporânea. E partir das referências das poéticas individuais desenvolvidas pelos artistas, o professor de arte pode oportunizar aos alunos ampliarem o seu repertório artístico e criativo com a utilização de meios alternativos de criar imagens.

2 Monotípias: possibilidades gráficas entre o fazer e o pensar criador

A partir da minha prática como artista visual e professora de arte a nível superior, trabalhando na formação de artistas e de futuros professores para educação básica, deparei-me que, embora exista um considerável número de obras que empregam esses meios, existem poucas referências específicas no que se refere à proposição de uso de meios de impressão através das monotípias.

A investigação de diferentes técnicas, superfícies, tintas, materiais gráficos, etc. podem oportunizar novas possibilidades de criação plástica e enriquecer as aulas de arte na educação básica, que muitas vezes carecem de meios e materiais e também romper com o uso convencional do lápis de cor e das famosas canetinhas de hidrocor. Inclusive esses mesmos materiais podem ser utilizados e explorados através de um projeto gráfico poético, propondo outros procedimentos, invertendo ou mesmo subvertendo gestos que já estão convencionados.

Contudo, o professor de arte antes de propor novas experiências artísticas aos alunos, deveria reconhecer-se como um ser criador e proponente de atividades de uma maneira que possa desencadear um processo criativo e não ser um mero repetidor de um fazer sem pensar e refletir. Nesse caminhar criativo entre professor e aluno entram em conexão os saberes internos e externos, os experienciados e os não experienciados, buscando significar as suas diferentes subjetividades sociais e culturais. Nesse momento, é fundamental vislumbrar a riqueza de possibilidades simbólicas oriundas das diferentes expressões estéticas. Podemos dizer que, o desenvolvimento das próprias potencialidades criativas propicia a percepção também das potencialidades do outro, oportunizando ao indivíduo tomar um posicionamento mais crítico, participativo e transformador da realidade de forma mais consciente e humana.

Ao integrarem-se a pluralidade de pensamentos, objetivos, sentimentos e valores, as experiências vivenciadas adquirem significado e se complementam no momento em que compreendemos a amplitude do sentir, do pensar e do fazer. O ser humano não é neutro, é “receptor de sensação e doador de significação, usufruidor de sensação e interrogador de significação”. (SOULAGES, 2004. p. 21). No entanto, para identificar e apreender a própria realidade e a realidade do outro é fundamental que o ser humano tenha a oportunidade de reconhecer os próprios códigos simbólicos, detectados, principalmente, nas suas diversas manifestações expressivas. E, a arte é uma das vias do conhecimento que contribui para que sentidos e significados sejam identificados, em suas semelhanças e diferenças.

No entanto, percebemos que muitas vezes são propostas atividades equivocadas, nas quais os alunos são levados a criar imagens por meio de materiais que não tem nenhuma referência com o seu cotidiano, reproduzindo formas artísticas estereotipadas sem aprofundar as origens, as transformações, as significações. As reproduções de meros “artefatos” (enfeites da escola, dias comemorativos) precisam ser contextualizados para que produzam novos significados, cujas experiências vivenciadas auxiliam na compreensão da sua própria realidade.

Aqui retomo, brevemente, o exemplo de três artistas como possibilidade de gerar outros desdobramentos para desenvolver em sala de aula, salientando que não são apenas referências “técnicas” para serem repetidas, porém, para entender que, através *fazer poético* do outro, podemos descobrir as potencialidades de criação e gerar novas proposições poéticas. Talvez, nos indagar sobre as suas aproximações e diferenças; aproximações entre as linguagens, porém cada um contendo as suas diferenças, nos gestos e meios de capturar formas e imagens, cujos significados são oriundos de outros momentos históricos, de vivências, de crenças, de pensamentos e reflexões.

Mira Schendel, (1919-1988), por exemplo, executou uma série de monotípias através traços, linhas, grafias, explorando infinitas tipologias sobre papéis leves e translúcidos. Os desenhos parecem ser executados diretamente sobre o suporte, porém ao contrário, são registrados e capturados no avesso do papel, de maneira inversa e indireta. Nestas monotípias, que também podem ser denominadas de “desenho cego”, a artista com os gestos mínimos busca potencializar o espaço vazio do papel, propondo uma inversão no pensamento ocidental que geralmente pensa o espaço a partir do cheio. A artista Sheila Goloborotko (1958), em algumas das suas obras trabalha com uma economia de meios e elementos. Nas monotípias identificadas pelo título de “Milagros e Pequenas Idiossincrasias”, de 1998, nas quais utiliza um pequeno objeto, um bracinho de chumbo que é impresso diversas vezes sobre papel espesso, porém, sempre criando variações entre relevos, luz e sombra e sem repetir a mesma imagem. Nestes trabalhos, a artista faz referência a objetos de oferenda, abordando questões da simbologia religiosa, presente, principalmente, no nordeste brasileiro. E, Max Ernst, (1891-1976), desenvolveu inúmeros trabalhos com frotagens, cujo meio é extremamente simples e direto. Porém, a frotagem é um elemento que se imbrica na estruturação das suas imagens, combinando diferentes valores que são capturados de superfícies e de diferentes elementos com texturas da natureza, objetos diversos. Essas texturas são obtidas pela fricção e não tem uma significação de

imagem em si, são apenas um meio de referência que lhe permite recriar novas formas e imagens inusitadas.

As experiências estéticas destes artistas mencionados podem estabelecer a proposição de estudos, observações e análises em colaboração com os alunos sobre o período histórico, as suas buscas e descobertas destes e outros artistas que também trabalham com os meios de reprodução, de transferência e captura de imagens, por exemplo. Porém, antes disso, o professor, que é também um pesquisador e propositor deverá refletir sobre o que enfatizar nas imagens e como vincular experiências desses artistas com a realidade do aluno. Talvez, delimitar algumas questões norteadoras e propor alguns desdobramentos possíveis utilizando materiais mínimos, instrumentos mínimos, cores, papéis, massas, terras, argilas. Indagar com os alunos sobre outras aproximações que poderiam ser articuladas em relação a coloração das terras, dos pigmentos naturais, com a gravura rupestre, com a pintura corporal, (culturas primitivas e as atuais) com o inusitado, com as crenças e festas religiosas, etc. Inserimos alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos em um curso de formação de professores, a nível de especialização.

Fig. 01 Matrizes de cartão e relevos



Fig. 02 Matrizes de gesso e cola



Fig. 03 Impressão de matrizes de gesso sobre cartão



Fig. 04 Processo de confecção de matrizes



Fig. 05 Impressão de marcas diversas



Fig. 06 Carimbos de borracha – impressões repetidas



Fig. 07 Matriz confeccionada com texturas diversas e impressão



Portanto, ao escolhermos meios e materiais, certamente vinculamos alguma proposta e intenção de criar imagens que oportunizem aos alunos a percepção de outros percursos, articulando aproximações e diferenças relacionadas com as suas próprias buscas e indagações. E, nessa busca consideramos a proposição de trabalhos com as monotípias como um meio facilitador que estimula os estudantes dos diversos níveis de ensino, a estabelecer algumas possíveis conexões com os meios de reprodução e impressão, desde os mais convencionais e rudimentares até com os recursos das tecnologias atuais.

3 Breves considerações finais

A partir do desenvolvimento de uma investigação sistematizada de alguns conceitos que embasam as linguagens gráficas, acredito que possamos ampliar os referenciais de procedimentos e de processos de criação artística com as monotípias, inter-relacionando-as com a exploração de inúmeras possibilidades entre os limites híbridos da gravura, entre a gravura e o desenho, entre a

gravura e a pintura.. Além disso, acredito que é importante o professor de arte entender que as escolhas dos meios e materiais estão imbuídas de significados e, devem perpassar pelas suas próprias experiências de criação artística.

Nessa perspectiva, o professor de arte, mesmo com certas dificuldades de acesso aos meios e materiais considerados “nobres”, deverá ser um propositor de atividades que problematizem as questões da arte em seus diversos aspectos, utilizando meios alternativos que propiciem estimular o potencial criativo do aluno. Ao observarmos a diversidade de uso de materiais utilizados na produção de obras de artistas, entendemos que a questão não está na utilização de um material mais ou menos “nobre”, porém na idéia e na proposição de questões que estão além do mero fazer reproduzidor. É evocar um pensar criativo que gere transformações e novas significações. Nesse sentido, é fundamental aprofundar os estudos sobre os conceitos que permeiam as linguagens artísticas através da produção das diferentes formas expressivas com o intuito tentar superar os próprios (do educador) limites conceituais, bem como o dos alunos.

Portanto, as produções estéticas podem ser configuradas a partir das suas múltiplas inter-relações culturais, nas suas diversas especificidades e subjetividades, oportunizando o enriquecimento mútuo entre professores e alunos. Contudo, essas questões muitas vezes não são percebidas ou mesmo consideradas apenas como mais um desdobramento técnico, sem vincular as propostas artísticas a um projeto poético mais amplo. Ao provocar a reflexão crítica sobre os valores estéticos, seus desdobramentos e transformações ocorridas ao longo da história, levando em consideração os diferentes níveis de ensino, o professor de arte poderá construir novos fazeres e pensares em sala de aula através de meios alternativos de criar imagens com as linguagens gráficas contemporâneas.

Referências

- BUTI, M. e LETYCIA, A. (Org.). Gravura em metal. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- MARQUES, M. E. Mira Schendel. São Paulo: Cosac & Naify , 2001
- PAREYSON, L. Estética – Teoria da formatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- SHEILA GOLOBOROTKO – dez séries de gravuras. São Paulo: Estação Pinacoteca, 23 de outubro de 2004 a 9 de janeiro de 2005.
- SOULAGES, F. Estética e método. In: Ars. Vol. 1, n. 4, - São Paulo: Eca/USP, 2004.

Lurdi Blauth (Montenegro/RS).

Reside: Rua Pastor Rodolfo Saenger, 237 – cep 93050-110 Bairro Jd. América, São Leopoldo/ RS

Fone: (51) 3592 07 33 - e-mail: lurdi@uol.com.br / lurdib@feevale.br

Doutora em Poéticas Visuais, no PPGAV, UFRGS/RS, 2005. Estágio doutorado/sanduíche, como pesquisadora em arte na Université Pantheon-Sorbonne – Paris I, França, em 2003. Mestre em Poéticas Visuais, UFRGS/RS, 1996. Exerce atividades profissionais como pesquisadora, professora e coordenadora do curso de graduação em Arteterapia; atua no curso de pós graduação – lato sensu, Poéticas Visuais, Ensino da Arte e em Arteterapia do Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS. Realiza exposições individuais e coletivas.

.

COMUNICAÇÃO

MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE APRENDIZAGEM: ARTE URBANA E COMUNIDADES

ENSINO DA ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE

*Maria Luiza Dias Viana
Neusa Maria Santos Macedo
(Prefeitura Municipal de Belo Horizonte)*

Nos últimos anos a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte investe na ampliação da concepção de educação, isso significa que reconhece a diversidade e a pluralidade de modos e contextos educativos nos quais crianças e jovens aprendem. Por isso investe em políticas e programas que contemplam situações cotidianas da cidade e que geram efeitos educativos que vão além dos limites da escola. Como é o caso do Programa Escola Integrada que, orienta-se a partir do conceito de que a educação se desenvolve aliada ao potencial educativo das comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Sob a orientação de universitários e agentes culturais, crianças e jovens passam a vivenciar situações educativas em diversos espaços como: parques, clubes, igrejas e a própria rua e a experimentar múltiplas dimensões de formação sobretudo estética. Apropriam-se dos espaços da cidade e deixam neles pinturas, desenhos, grafites e mosaicos, feitos de forma articulada com artistas, grafiteiros, moradores e comerciantes, desencadeando uma ação colaborativa e integrada entre arte e comunidade. A cidade vai se transformando a partir das representações que crianças e jovens fazem de si mesmos e do mundo à sua volta. A experiência estética, neste sentido, propicia não somente a vivência de sentir e perceber o mundo, mas de dar a ele um significado. Muros, fachadas, postes tornam-se suportes para aprendizados em arte, como: composição, cor, forma e textura, que ampliados para a cidade tomam outros sentidos de participação coletiva, revitalização, renovação e de incorporação de aspectos da cultura urbana e popular. Nesta perspectiva, o que se pretende apresentar neste Congresso são intervenções artísticas, desenvolvidas no entorno de 12 escolas do Programa a partir de processos e potencialidades diversas. Trata-se de propor a arte a partir da experiência pessoal e poética, como um modo de convívio social e de pertencimento à cidade em meio à complexidade e aos interesses impessoais da vida urbana.

PALAVRAS-CHAVE: ARTE; ESTÉTICA; ENSINO E COMUNIDADE

A experiência artística situa-se acima do fluxo confuso da experiência comum, fazendo-a parecer mais intensa e atraente. (R. Shusterman)

Quem passa por ruas, becos e avenidas em alguns bairros de Belo Horizonte, tem se deparado nos últimos meses com uma experiência singular. Talvez um transeunte apressado, pela primeira vez, não perceba, mas com o tempo não há como não reparar ou ser surpreendido com as intervenções artísticas, que tem alterado a paisagem da cidade. Tratam-se de pinturas murais, mosaicos e grafites propostos por crianças e jovens da Rede Municipal de Ensino, nas suas comunidades, são intervenções artísticas produzidas em oficinas do Programa Escola Integrada.

A cidade de Belo Horizonte expande-se em seus contornos horizontais e verticais e através de agregações e fluxos contínuos de seus habitantes. Mobilidade, deslocamento, migrações, movimentos singulares, coletivos, estratificações, rotas, percursos se fazem, desfazem e refazem diariamente e revelam a trama desta cidade. Para além das transformações funcionais urbanísticas, econômicas e impostas pelos meios de comunicação estão dispostas também nos seus espaços, formas que, ainda que tímidas, são capazes de restabelecer conexões intersubjetivas e revelar o caráter lúdico, subjetivo e expressivo, presente também no seu cotidiano.

No conjunto de relações sociais que constituem o meio ambiente urbano das cidades de ordem, política cultural, histórica e econômica inclui-se também a dimensão estética. A experiência estética, aqui não somente limitada ao domínio da prática artística, mas ampliada à percepção, à apreensão e à interação das pessoas.

Mais do que uma atividade prática, a arte na rua provoca sentidos tanto para quem a produz quanto para quem transita nela. A experiência estética neste sentido conforma-se naquilo que está à nossa volta e revela múltiplos sentidos e significados nas pessoas. Efêmera, descontínua e espontânea a arte urbana expõe questões e estudos fecundos para os campos sócias e da urbanidade. Mas, iremos aqui propor interfaces com questões próprias do campo do ensino da arte. Aprender com, e na cidade: crianças e jovens de Belo Horizonte constroem processos artísticos nos espaços de suas comunidades por meio, pinturas, mosaicos e grafites. São experiências criativas que permitem a experimentação em arte, o aprendizado de técnicas e ao mesmo tempo de integração do produto de suas vivências com o ambiente urbano. Um sentido de arte global já preconizado por artistas e filósofos modernistas, que contemplam a experiência estética a partir da apreensão dos estímulos que o próprio meio ambiente produz e provoca em nossos sentidos. Pintar na rua é considerar todos elementos

que estão à nossa volta, o barulho, os cheiros o transeunte que passa e interage com aquele trabalho e a própria multiplicidade de estímulos visuais presentes na rua.

A produção de arte de ateliê não é necessariamente a maneira mais eficaz de promover o crescimento em extensão e a qualidade da experiência estética visual(...) podemos e devemos estabelecer currículos e estratégias de ensino capazes de demover o aluno dos movimentos estéticos que já existem em seu ambiente natural. (LAINER, Vincent. 2005, p.46)

Nesta perspectiva a experimentação dos elementos formais das artes plásticas como: forma, cor, linha, composição e textura ampliada para a cidade toma outras dimensões de aprendizagens, de revitalização, de renovação, de participação coletiva e de incorporação de aspectos da cultura urbana. Pode-se dizer que são inúmeras as categorias visuais disponíveis no ambiente urbano ligadas à cultura de massa: grafites, *stickers*, *stencils*, placas de trânsito, *outdoors*, pinturas e cartazes comerciais e de publicidade. Todas essas modalidades na rua, parecem se cruzar umas com as outras, gerando uma profusão de imagens que ora se chocam e se saturam e ora se interagem equilibradamente. Esse fluxo imagético gera modos de fruição rápidos, diferentes daquelas que vivenciamos nos museus que exigem uma apreensão contemplativa e permanente da obra de arte. Enquanto produzem seus trabalhos nos muros, fachadas, postes e bancos de praças há de se perceber que crianças e jovens estão expostos a este vasto repertório imagético disponível à sua volta, isso irá certamente influenciar a sua produção. Contudo irão aprender a perceber, identificar, fazer escolhas, confrontar e produzir a partir dos estímulos presentes na própria cidade.

... estes, não são propriamente a arte nobre dos museus, mas freqüentemente nos proporcionam pelo menos o mesmo tipo de prazer de visão que associamos às mais honoríficas artes. (LAINER, Vincent. 2005, p.46)

Estamos diante de uma redefinição da esteticidade e das práticas artísticas vivenciadas tradicionalmente na escola e que, na rua, ampliadas para um domínio coletivo e social, tomam novas configurações.

Não se trata apenas de contribuir para a transformação qualitativa do urbano ou de embelezar a cidade, mas de buscar uma outra dimensão para a formação artística e de ampliar o âmbito e a perspectiva do ensino de arte para além das propostas de sala de aula.

Neste sentido como toda arte urbana, trata-se de chamar a atenção das pessoas e expor na cidade as múltiplas dimensões de ensinar e aprender nela.

2. O Programa Escola Integrada

Cultura é uma maneira de relacionarmos uns com os outros (V. Pallamini)

As cidades exercem funções que vão além de suas tarefas econômicas, sociais, urbanísticas e políticas. Este é o conceito que norteia as políticas públicas das chamadas cidades educadoras. Centra-se na idéia de que a educação não se restringe a escola, amplia-se para toda a dimensão da cidade, agregando diferentes sujeitos e envolvendo as mais diversas instituições da comunidade.

A Prefeitura Belo Horizonte, a partir desta concepção, reconhece a diversidade e a pluralidade de modos e contextos nos quais crianças e jovens aprendem. Por isso investe em políticas e programas que geram efeitos educativos que vão além dos limites da escola. Como o Programa Escola Integrada criado em 2006 como uma experiência piloto em sete escolas e que atualmente amplia-se para 50 escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O Programa oferece aos estudantes atividades educativas em horário complementar e em diversos espaços da cidade que se transformam em espaços de aprendizagem e de produção de conhecimento e, sobretudo de experiência artística.

O Programa Escola Integrada, orienta-se a partir do conceito de que a educação se desenvolve aliada ao potencial educativo das comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Sob a orientação de universitários e agentes culturais, crianças e jovens passam a vivenciar situações educativas em diversos espaços como: parques, clubes, igrejas, associações comunitárias, centros culturais e na própria rua e a experimentar múltiplas dimensões de formação, sobretudo estética. Nesta perspectiva apropriam-se da cidade e deixam nela marcas, que refletem o resultado de suas experiências artísticas, vivenciadas em oficinas e potencializadas na rua de forma articulada com artistas, grafiteiros, moradores e comerciantes, desencadeando uma ação colaborativa e integrada entre arte e comunidade.

3.As experiências: Arte urbana e comunidades

É no entrecruzamento das conexões e redes de informação, na pluralidade, na fragmentação de crenças, nas múltiplas culturas de gosto e de gênero artístico que a escola terá que encontrar e propiciar oportunidades significativas de novos processos individuais e coletivos de convivência e de aprendizagem. (F. Hernandez)

As pinturas espalhadas pela cidade produzidas por crianças e jovens do Programa Escola Integrada chamam a atenção dos belo-horizontinos despertando a curiosidade e suscitando um fluxo dinâmico e concreto entre comunidade e escola. Muitos moradores param na rua e perguntam sobre os trabalhos, questionam sobre a sua natureza. Muitos deles querem saber mais, interagir, colaborar, ceder um muro ou uma fachada para também ser pintada. Como o caso da EM Lucas Monteiro Machado onde o grupo de adolescentes desencadeou uma série de pinturas no entorno da escola por meio da articulação de moradores e comerciantes locais sob a orientação de um bolsista, universitário. Também a Escola Municipal Hugo Werneck, quando convidada a pintar a fachada de uma sorveteria, desenvolveu junto ao grupo de adolescentes uma série de estudos sobre os signos que poderiam representar os interesses dos donos daqueles estabelecimentos. Na Escola Municipal Ulysses Guimarães este diálogo é bem interessante e esse processo foi levado ao extremo, conforme comenta o agente cultural responsável por estas intervenções locais, Pelé, como é conhecido no Morro do Papagaio “... os comerciantes sugerem o tema a ser executado na sua fachada e eu analiso a idéia junto aos alunos e pensamos nas possibilidades até achar a melhor solução para aquela intervenção, e eles sempre gostam do que a gente faz”.



Na Escola Municipal George Ricardo Salum no bairro Taquaril, as pinturas nos postes e muros no entorno da escola, propiciaram articulações bastante interessantes com a comunidade local. Foi só começar a pintar e fazer mosaicos nos postes para que os moradores se aproximassem e a partir daí muitas coisas aconteceram.

“agente estava pintando, e então, os postes foram ficando bonitos, a temática estava combinada com as crianças e com a escola. Era sobre o meio ambiente. Então elas pintaram os postes perto da escola e logo depois perceberam que pessoas da comunidade estavam jogando lixo perto das pinturas e isso começou a incomodá-las. Percebemos então que precisávamos mostrar para as pessoas da comunidade sobre o cuidado com o próprio local onde vivem, utilizamos então as pinturas para dar o recado. Não queríamos mais o entorno da escola mal cuidada. (Adriano agente cultural que atua na oficina de intervenção)

Os alunos desta escola não somente pintam os postes, mas cada grupo de crianças passa a “adotá-los”, criam uma espécie de vigília, com a pretensão de cuidar e não permitir atitudes de degradação naquele local. Para Pallamin, “longe de serem uma maquiagem funcionalista, certas obras e intervenções instauradas no urbano recentemente são iniciativas de conseqüências e efeitos complexos”. Algumas se presentificam em concordância com seu contexto aflorando-lhe novas orientações caracterizando-o diferencialmente em sua materialização espacial “(PALLAMIN, 2000, p.18). Há, porém, situações de confronto entre um e outro...”. Foi o que ocorreu inicialmente na Escola Municipal Israel Pinheiro onde foram propostas intervenções com mosaicos de cacos de azulejos nos postes da rua principal do bairro Alto Vera Cruz, que dá acesso aos espaços de atendimento do Programa. Houve uma articulação entre os estudantes da escola, técnicos e mosaicistas da Prefeitura que desenvolveram oficinas para os alunos, para que esta técnica fosse aplicada nos postes. Porém, houve certo estranhamento por parte dos moradores do bairro ao verem nos postes cacos de cerâmica, eles não entendiam do que se tratavam e arrancavam os pedaços que tinham sido cuidadosamente colados pelos alunos, antes que o trabalho fosse concluído. Precisava de uma mobilização para tornar mais clara a proposta. “ Saímos então pela Rua Desembargador Bráulio com panfletos, e os meninos e meninas explicavam o que estava acontecendo, pediam a colaboração e solicitavam sugestões” como comenta Daniela Barbosa estagiária que atua no Programa nesta escola. Outros colaboradores passam a atuar junto a escola, representantes de associações de bairro, grupos de grafiteiros e moradores. Com o tempo as pinturas e mosaicos nos postes articulados com grafites e com a comunidade tomam outra dimensão. Amplia-se, com isso, a noção de que para se planejar um projeto de arte urbana é importante identificar os fluxos que estão presentes na vida comunitária e que estes podem servir como um denominador comum mais abrangente e coerente aos interesses de uma coletividade.



Há uma variedade de imagens e estilos gráficos que se misturam nesta experiência do Programa Escola Integrada: grafites, *pieces*, *stickers tags*, *throw-ups*, *3d*, *sticks* e boletas, que definem estilos e se misturam nas paredes, muros e em caixas de ligação telefônica, de luz, de água e em pontos de ônibus. Misturam-se letras, grafites, personagens dos quadrinhos e dos mangás, signos apropriados tanto pelos alunos quanto pelos jovens que atuam no Programa como agentes culturais ou bolsistas universitários.

“A arte não é mais o produto de artistas confinados, são pessoas soltas, desenraizadas, num mundo atravessado por uma multiplicidade de interferências plásticas – novas e antigas” (CANCLINI, Nestor. 2000, p.284)

As escolas definem seus projetos de intervenção muitas vezes a partir dos fluxos já existentes nas comunidades ou pelas escolhas vivenciadas por seus próprios educadores, na sua maioria jovens artistas, grafiteiros, quadrinistas e estudantes de arte, de *design* e artistas já reconhecidos na cidade. Como aconteceu na Escola Municipal Senador Levindo Coelho, situada no Bairro Serra, que solicitou a um vizinho a autorização para que um grupo de crianças pudesse pintar seu muro. Ao fazer o contato com o morador, proprietário do muro, a professora comunitária, coordenadora do Programa na escola, percebeu que tratava-se de um artista, conhecido na cidade. Este artista se disponibilizou a realizar oficinas com as crianças da escola e com elas a pintar o muro de sua própria casa e de outros da redondeza. A Escola Municipal São Rafael optou pelos mangás e personagens dos quadrinhos a partir da trajetória do próprio agente cultural Alexandre Biffano, jovem aficionado por este estilo japonês. Já a Escola Municipal Professora Acidália escolheu por demarcar seu muro externo com imensos e sofisticados grafites produzidos por grafiteiros da região e de outros países que passaram na

cidade na ocasião do BIG – Bienal Internacional de Grafite e foram convidados a pintar o muro desta escola.

Várias outras experiências serão apresentadas neste Congresso, que trazem à tona a diversidade e a pluralidade dos contextos em que estão inseridas as proposta das oficinas do Programa Escola Integrada e seus desdobramentos nas comunidades.

4 Conclusão

Segundo Vattimo (1992), já não podemos esperar que a experiência estética esteja inspirada no ideal de estabilidade, perenidade e autenticidade proposto tradicionalmente pela arte. Estamos, neste Programa, diante de outras categorias e padrões de arte e conseqüentemente do seu ensino: menos fixas e mais oscilantes, menos lineares e mais circulares, menos privadas e mais públicas, menos individuais e mas coletivas.

A partir destas intervenções, identidades se mostram, se definem e se redefinem no ambiente urbano. Diferentes sujeitos buscam modos de expressão e de convívio na cidade, e nela travam lutas diárias de reivindicação, de oportunidades e pertencimento.

A vida urbana transforma-se a todo momento: os interesses mercantes cruzam-se com os históricos e políticos, que cruzam-se com os culturais que cruzam-se com os educativos. Nesse movimento, a arte aponta a urgência de projetos eminentemente coletivos e consolida-se como parte constitutiva do espaço urbano, inegavelmente complexo.

5. Referências

BAGNARIOL, Piero. *et al. Guia ilustrado de graffiti e quadrinhos*. Belo Horizonte: Lei Municipal de incentivo à Cultura, 2004.

BARROS, Stella Teixeira de. “Out ” – Arte?. *Arte em revista*. Out. de 1984, p.46-51.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, 2003.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das Tribos; o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

LEINER, Vincent. *Devolvendo a arte à arte educação*. In BARBOSA, Ana Mae. *Arte*

Educação: Leituras do subsolo. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas; estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloisa P. Cintrão. São Paulo: USP, 2000.

PALLAMIN, Vera. *Intervenções urbanas e comunidade; entre o consenso e o dissenso*. In *Revista do Instituto Arte das Américas – v.3, n. 1 (jan./jun. 2006) – Belo Horizonte: C/Arte*, p. 91-99.

Arte urbana: São Paulo, região central (1945-1998). São Paulo: Annablume, 2000.

VATTIMO, Gianni. *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio D`Água, 1992.

COMUNICAÇÃO
NARRATIVAS VISUAIS COMO EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICAS
GT 12 ARTE/EDUCAÇÃO POPULAR

Wolney Fernandes de Oliveira
Prof.^a Dr.^a Leda Guimarães
Universidade Federal de Goiás - UFG

RESUMO

O ponto de partida deste trabalho é o relato de uma experimentação pedagógica com narrativas visuais desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da UFG. Este exercício procura também compreender e reconstruir parte de uma trama visual onde estão tecidas algumas narrativas orais, recolhidas em Lagolândia¹, para uma pesquisa de Mestrado. O trabalho com as narrativas visuais apresenta exemplo de experiência com imagens, refutando o caráter meramente ilustrativo das mesmas, sugerindo também uma ampliação do universo estético a partir de uma rede de subjetividades tecida nos múltiplos contextos cotidianos. Real e imaginário, histórico e mito se misturam num único trançado possibilitando novas direções e vertentes pedagógicas para o ensino de artes visuais. Através das visualidades registradas no exercício procura-se significados não verbais que descortinem novos caminhos de aproximação para a compreensão de uma visão estética. Essa visão potencializa outras esferas como espaços geradores de conhecimentos estéticos, artísticos e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas; visualidades; aprendizagem estética.
Infra-estrutura: Data-show

1. Contextos

O ponto de partida para este texto foi uma experimentação pedagógica com narrativas visuais, desenvolvida no primeiro semestre de 2007, na disciplina Teoria da Cultura Visual do professor Raimundo Martins² no programa de pós-graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás UFG. As reflexões realizadas em torno desse exercício com narrativas visuais têm como cenário a preocupação com aspectos metodológicos da pesquisa em arte, cuja dimensão epistemológica é definidora de sua própria identidade. Desenhos, fotografias, cores, texturas e outras linguagens visuais permitem construir e reconstruir, num contexto relacional, percepções e novas significações sobre o tema levantado.

O exemplo que trazemos para esta reflexão nasce a partir de uma pesquisa de Mestrado que procura compreender e reconstruir a trama visual onde estão tecidas as narrativas encontradas em Lagolândia para também entender o papel que essa tessitura assume na concepção e nas visões de mundo de seus vários atores, que experimentam no seu cotidiano, as

¹O Distrito de Lagolândia está localizado no município de Pirenópolis, distante deste 37 km. Situado na microrregião Centro-norte ou Planalto. Pirenópolis ocupa uma área de 2.182 km². Limita-se com o municípios de Goianésia e Vila Propício ao Norte, Jaraguá, São Francisco e Petrolina à Oeste, Anápolis ao Sul e Abadiânia, Corumbá e Cocalzinho à Leste. Está distante 120 km de Goiânia, capital do Estado de Goiás. (Fonte: IBGE)

²Doutor pela Southern Illinois University, EUA. Professor titular da Faculdade de Artes Visuais da UFG, docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Cultura Visual.

crenças e os valores que regem suas vidas numa reflexão sobre vivências compartilhadas em torno de imagens. O ponto de tensão e talvez a grande problematização desta pesquisa esteja, principalmente, no cruzamento entre oralidade, imagem e escrita. Como estas três linguagens se fundem? Como remontá-las sob uma perspectiva que refute os paradigmas binários a que elas estão fadadas? Como evitar as oposições entre objetividade e subjetividade, texto e imagem, popular e erudito como se essas dicotomias dessem conta de dois universos incompatíveis, quando, na realidade fazem parte de uma mesma esfera?

Nessa perspectiva, o trabalho com imagens, seu registro e sua conseqüente articulação de sentidos não podem ser negligenciados no contexto do exercício acadêmico, considerando a sua relevância para o processo de conhecimento e sistematização do saber e do fazer.

2. Imagens da Cultura Visual

É evidente, diante de um processo histórico ocidental, que o privilégio da “palavra escrita” como a mais sofisticada forma de desenvolvimento intelectual acabou fadando as representações visuais a uma escala menor de importância. Sob esta perspectiva, o saber é encarado somente como depósito enciclopédico, na medida em que ele ocupa apenas um ponto fixo ficando encapsulado nos discursos de autoridade acadêmica. Os postulados desta autoridade estão sempre atrelados a um conceito positivista de cientificidade. Ou seja, trazem embutidos em suas proposições o paradigma tradicional do texto escrito como única fonte geradora de conhecimento, domesticando e orientando o olhar de quem faz pelos paradigmas teóricos.

A visão contemporânea não se encontra mais impregnada apenas por sentimentos racionalistas e funcionalistas. Os tempos são outros e frente às variadas realidades vem desenvolvendo-se um novo jeito complexo de olhar onde não parecem caber mais definições e classificações dominantes. Tudo é relativizado em um movimento que abre várias possibilidades de leitura dos fenômenos sociais que se multiplicam (LEITE, 1995).

Dentro dessa dinâmica cultural, o trabalho pedagógico com imagens é também proposta para refutar a dicotomia autocrática, de dominação-dependência, com a presença e promoção de “posições” supremas e únicas, que impedem a atuação das demais.

Se nossas visões de realidade devem ser mais inclusivas, então precisamos ter uma perspectiva mais ampla sobre outras maneiras de articulação de sentidos e elaboração de discursos.

Esta mudança nos paradigmas da educação tem que abranger o uso de novos modelos de ensino-aprendizagem. Condutas antes negligenciadas pela escola tradicional devem ser revistas e despidas dos preconceitos que destituem as imagens de possibilidades relevantes à construção de conhecimento.

A Cultura visual estuda e investiga a imagem como via de acesso ao conhecimento, como experiência que realça “realidades que de outro modo passariam despercebidas”. (BUCK-MORSS, 2005, apud MARTINS, 2007, p. 13).

Sob esta perspectiva, o trabalho pedagógico envolvendo imagens é também uma tentativa de desnaturalizar o já naturalizado, propondo reflexões e alternativas de buscar uma aproximação com as diferenças. Sob este aspecto, é através da figura do outro, que vamos reconhecendo o mesmo que somos nós, mas com tintas variadas e nem por isso, menos luminosas.

Estas idéias são importantes para compreender aspectos da relação entre imagem e a prática social. Ou seja, o que está em jogo não são as imagens pelas imagens, mas a experiência que as pessoas fazem delas.

A entrada em cena da Cultura Visual reconfigura o papel das imagens no mundo contemporâneo. Realidade, hoje, “é inseparável das imagens e da ficção” (MARTINS, 2006, p. 6) uma vez que o mundo é fruto de variadas interpretações. Entender as imagens como uma elaboração complexa de sentidos propõe deslocamentos de conceitos que não obedecem a uma estrutura de causa-efeito. Sob a perspectiva da Cultura Visual, estamos sempre em trânsito nas práticas do ver.

Essa perspectiva fragiliza os cânones que privilegiam a unidade e a identidade em detrimento dos olhares e atitudes auto-expressivas e intuitivas. Ao questionar os regimes formais dessas práticas canônicas, a transitoriedade do papel que as imagens exercem na sociedade atual, mostra-nos que direcionamentos objetivos ou posicionamentos neutros e impessoais não cabem mais na prática do pesquisador.

Mesmo que o ponto de partida seja um único contexto é preciso dialogar com os diferentes papéis de atuação em contextos diferenciados. Uma alternância contínua de posições que vai descortinando, revelando contextos variados e (re)construções da realidade. Se nossas visões de realidade devem ser mais inclusivas, então precisamos ter uma perspectiva mais ampla sobre outras maneiras de articulação de sentidos e elaboração de discursos.

Nesta tentativa, lançamos mão das imagens nas narrativas como instrumentos capazes de reivindicar o direito de usar uma linguagem multifacetada e criar caminhos para um possível entendimento ou estranhamento, articulando conteúdos internos e externos. Assim, elas mostram-se como ferramentas de construção de fazeres e saberes que pressupõe não apenas um acesso obrigatório, único e linear, mas sim uma gama de direções e vertentes que mapeiam múltiplas possibilidades que ampliam o horizonte numa rede complexa de relações.

De acordo com Hernández, ao alargar o sentido de alfabetização visual, é necessário “adquirir novas linguagens que forneçam acesso a novas formas de trabalho e de práticas cívicas e privadas” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 7) para a construção de um aprendizado social mais amplo. A experiência visual e o exercício com imagens contribuem no pensar crítico, pois também pressupõem um jogo de seleção, associação e reconstrução. Essa idéia alinha-se à abordagem emancipatória e libertadora da pedagogia crítica segundo Paulo Freire entendendo que, através das visualidades também somos estimulados a desenvolver o intelecto e a imaginação para nos apropriarmos de nossas próprias histórias.

O aspecto da visualidade que se refere a como nós olhamos o mundo, tem sido relevante para a construção da representação do conhecimento e provoca questionamentos relevantes:

Como representar, sob o rigor acadêmico, esse conhecimento que é essencialmente imagético? Que tipo de escrita propõe uma coerente apresentação das novas formas de ver e fazer? “Por que as imagens apenas aparecem nas monografias como ilustrações? Por que elas não são o texto?” (BELIDSON DIAS, 2007). Como transformar a linguagem das visualidades numa linguagem etnográfica?

3. Tecendo sentidos

Os cruzamentos feitos na elaboração da narrativa visual oferecem, em suma, um desdobramento reflexivo, pois apresenta novos pontos de vista, idéias e concepções. A partir do intercâmbio das imagens é possível elaborar outras leituras da realidade. O impacto desta experiência alude ao poder de certas representações visuais despertarem reflexões críticas.

O convite que a experiência deixa é de não nos contentarmos apenas vendo as imagens como constatação argumentativa, mas viajando nelas com o texto e para além do texto. As imagens podem (...) estar presentes no texto para criar ilusões e/ou alusões, acordos e/ou desacordos, dúvidas e nunca certezas (GARCIA, 2005, p. 48).

As imagens, neste caso, abrem espaço e assumem uma posição que estimula o pensar, possibilitando um modo reflexivo de interação. Mostram contextos além daqueles que aparecem na superfície que um texto descreve e analisa. É um primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, captando seu dinamismo e suas relações.

Como um tear de subjetividades o processo de urdidura das narrativas visuais vai tecendo sentidos e significados. Nesta tentativa, criam-se caminhos para um possível entendimento ou estranhamento, articulando conteúdos internos e externos. Assim, idéias e crenças são absorvidas e transportadas para a tela, revelando visões e concepções de mundo. Nesse sentido, as imagens como assinalamos, ao longo deste texto, mostram-se como instrumentos de construção de fazeres e saberes que pressupõe não apenas um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado, mas sim uma gama de direções e vertentes que mapeiam múltiplas possibilidades que ampliam o horizonte desta rede complexa de relações.

Tecer conhecimento em rede significa uma mudança no pensar pedagógico que se desenvolveu segundo um modelo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida da teoria sobre a prática.

Por esta razão, esses conhecimentos praticados e tecidos nos múltiplos, inesperados e nada lineares contatos e narrativas do cotidiano vivem às margens do centro criado pelo discurso hegemônico. Não são auto-evidentes, isto é, não estão na superfície do discurso, mas nas tessituras que constitui grande parte de sua estrutura.

A relação entre imagens, prática social, seus simbolismos e dinâmicas próprias, ajudam a compreender o lado mítico da cultura como um saber durável que não é obediente a uma causa

linear. As múltiplas interpretações, provenientes das narrativas visuais, ressaltam as possibilidades da imagem e do seu uso como meio de contemplar os elementos variados e complexos do cotidiano.

Paulo Freire, provocador de muitas perguntas, sustenta várias reflexões sobre um tipo de educação que está entrelaçada nas práticas da vida cotidiana. Ele nos interpela para uma tomada de consciência de que há diversos tipos de saberes e que todos eles são fundamentais para nossa vida. Sob este aspecto podemos concluir que não há um saber mais importante que outro. Educar para uma compreensão crítica modifica a postura política e pedagógica porque as técnicas, estratégias e metodologias adotam uma forma de racionalidade baseada na compreensão e na crítica, que problematizam e geram novas perguntas que não poderiam surgir dentro da velha racionalidade (GIROUX, 1992). Para isso é necessário que as instituições educacionais deixem de ser meras transmissoras de conteúdos e passem a ser verdadeiras instituições sociais, ajudando os que passam por ela a olhar criticamente para o mundo do qual fazem parte, como sujeitos históricos e como cidadãos (HERNÁNDEZ, 2000).

Esta abordagem pedagógica pode levar a uma visão mais crítica e mais holística da realidade, “deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade e se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE, 1987:100).

Compreender isto talvez complexifique as discussões que são necessárias ao se colocar na ordem do dia as questões referentes a arte-educação. É necessário gerar uma autonomia de compreensão destas novas formas de saberes e fazeres e humanizar o processo de conhecimento para torná-lo mais democrático, ampliando-o inclusive para além das estâncias formais de ensino.

É possível exercitar a reflexão, a partir do lugar que se ocupa. Não há produção de conhecimento que não se enraíze no seu produtor, e esse produtor está situado, quer dizer, pertence a um contexto. Nosso contexto é o das imagens e é com elas e a partir delas, que seguimos interpretando o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. A. G. Arte e Inclusão: construindo uma pedagogia crítica. Anais XIV CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL 2003. UFG, Goiânia. Abr de 2003, p. 132-134.

BUCK-MORSS, Susan apud MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: Marilda Oliveira de Oliveira (Org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Editora UFSM, p.19 a 40.

COSTA, Marisa V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (Org.) Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry. Teoria y resistencia em educación. Madrid: Siglo Veintiuno, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARTINS, Raimundo. Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano. Disponível em: <http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/RaimundoMartins.pdf>. Acesso em: 30 set. 2007.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporâneo: singularidades no trabalho com as imagens. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=50. Acesso em: 02 out. 2006.

NÓVOA, Antônio (1992a). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e história cultural. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

CURRÍCULO RESUMIDO DOS AUTORES

Leda Guimarães

Doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes ECA da USP. Mestre em Educação e Linguagens pela UFPI. Professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Atua na Licenciatura e no Mestrado em Cultura Visual.

Wolney Fernandes

Graduado em Artes Visuais com habilitação em Design Gráfico pela Universidade Federal de Goiás (2003). Atualmente é aluno bolsista pela CAPES do Programa de Pós Graduação em Cultura Visual da UFG.

O FAZER CONSCIENTE E REFLEXIVO DA GRAVURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lívia SEBER
Regilene A. SARZI-RIBEIRO
(FAAC – UNESP – Bauru)

Resumo: Esta pesquisa se refere ao uso da Gravura como prática pedagógica no Ensino Fundamental, com crianças de 10 a 12 anos de idade, realizada junto à disciplina de Projeto em Artes Plásticas, do Curso de Educação Artística da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP – Bauru – São Paulo. O estudo justifica-se na medida em que tais atividades na infância podem significar a prática de uma expressão criativa em meio ao surgimento da construção do pensamento lógico da criança. O uso da linguagem da gravura para uma prática pedagógica consciente no Ensino Fundamental, buscando a construção de uma expressão artística efetiva, é o objeto deste estudo realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, para observar, registrar e analisar o fenômeno sem, contudo, manipular suas variáveis. Os objetivos da pesquisa são: apresentar as características técnicas, históricas e expressivas da linguagem da gravura; identificar as capacidades cognitivas, reflexivas e criativas da faixa-etária sugerida para a pesquisa e refletir sobre a aplicação dessa ferramenta no Ensino de Artes. Os procedimentos metodológicos são: contextualização dos aspectos técnicos e históricos da linguagem da gravura; identificação e descrição das capacidades cognitivas e inventivas da idade das crianças que integram a pesquisa, investigação de práticas com a gravura e suas aplicações no âmbito escolar, assim como sugestões de conteúdos e materiais expressivos. A análise dos dados se constituiu por meio de aproximações críticas e conceituais visando à compreensão e reflexão do tema, dentro do referencial histórico-crítico. Os resultados indicam que a prática da Gravura estimula a reflexão e as capacidades cognitivas infantis, em virtude de determinados procedimentos em seqüência, que revelam uma maneira específica de expressão, diferente da pintura e do desenho em si. As técnicas gráficas para crianças podem ser moldes vazados, *frottagens*, xilogravuras e linolegravuras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino das Artes Visuais; Gravura; Reflexão.

1. Contextualização do universo da gravura

A gravura é uma modalidade artística que se faz presente desde a pré-história. De acordo com Costella (2006), sua origem remonta aos homens das cavernas que utilizaram a mão como molde vazado na aplicação de pigmentos nos Pirineus franceses.

De acordo com Costella (2006), não se tem conhecimento de quem foi o inventor da xilogravura, nem quando esta técnica surgiu. Seu mais antigo exemplar é uma ilustração do Sutra Diamante, editada por Wang Chieh, no ano 868, na China.

Para Herskovits (2005), muito antes disso, por volta do século II, os chineses já faziam gravações em madeira, para documentos. Ela explica que, na sociedade feudal, a xilografia esteve presente tanto a cargo do universo religioso, nas imagens de santos; quanto na vida pagã, em impressões de cartas de baralho. Ela explica que, antes do papel se popularizar, muitas das impressões eram feitas em tecido, minimizando os custos.

Herskovits (2005) esclarece que, muito embora a xilografia no oriente tenha servido mais para os textos e no ocidente para as imagens, essa técnica foi muito importante para a propagação dos livros na Europa. Durante o período medieval, os manuscritos ficavam armazenados nas bibliotecas de instituições religiosas. Com o passar do tempo, essas obras ganharam iluminuras, imagens e, devido ao analfabetismo dominante na população, os textos foram acrescidos de imagens ilustrativas, facilitando a difusão de informações. Com o passar do tempo, a demanda por livros aumentou:

Com o desenvolvimento das Universidades e das escolas, era necessário aumentar a produção de livros, para o que começaram a constituir-se as corporações de livreiros e escritores leigos profissionais, também patrocinados pelas cortes. (HERSKOVITS, 2005, p. 99-104)

De acordo com Herskovits (2005), as impressões de livros tabulares imitavam os manuscritos em aparência e forma das letras, inserindo também as imagens. Países como Alemanha, Holanda e Bélgica eram responsáveis por grandes produções. Com o aumento da procura pelos livros, a imprensa de Gutemberg foi amplamente empregada. Assim, surgem dois caminhos da xilogravura: a ilustração de livros e a impressão de imagens populares, soltas ou em livretos, cartazes, calendários, entre outros.

No Oriente, a escola japonesa de *Ukyio-e*, dos séculos XVII ao XIX, no chamado período Edo, foi além do livro, com grandes tiragens em folhas avulsas. *Ukyio-e* quer dizer “arte do mundo flutuante, transitório” (HERSKOVITS, 2005, p. 109), cujos temas eram a vida cotidiana, e os deleites passageiros da vida.

Enquanto isso, na Europa, uma nova técnica de gravura em madeira surge: a xilogravura de topo, que é a gravação em peças de madeira cortadas perpendicularmente ao sentido da fibra. O responsável por esta novidade foi o inglês Thomas Bewick, em 1775. Essa técnica foi importante por permitir ao gravador maior versatilidade no corte, usando ferramentas diferentes da goiva, como o buril. A xilogravura de topo teve como tarefa a reprodução de obras. Era muito comum que um artista ficasse responsável pelo desenho – levando os créditos pela obra –, outro fazia a transição para a linguagem da gravura, por meio de linhas e tons, e outros ainda cortavam a matriz e imprimiam.

Com a popularização da tipografia e o emprego de técnicas mais inovadoras, como os processos litográficos e fotomecânicos, a xilogravura fica menos comum para a impressão utilitária, perdendo sua função prática. Assim, ela passa a pertencer ao campo artístico ainda mais. Nessa fase destacam-se os europeus Edvard Munch e Paul Gauguin. A chamada

xilografia de arte esteve presente entre os expressionistas alemães do Die Brücke e dos fauvistas franceses.

No século XX, artistas como Picasso, Matisse e Kandinsky praticaram a gravura com o uso do linóleo, que possibilita resultados visuais semelhantes aos obtidos com madeira.

Na América Latina, explica Herskovits (2005), a imprensa foi responsável pela chegada da xilogravura. No Brasil, isso aconteceu em 1808, com a vinda da Família Real portuguesa e sua corte ao Rio de Janeiro. Contudo, Costella (2006) afirma que, antes disso, os índios já faziam pintura corporal com carimbos de madeira. A Imprensa Régia e o Arquivo Militar utilizavam a gravura em metal. Já o Colégio das Fábricas empregava a xilogravura.

Houve o declínio da xilogravura de reprodução, que perdeu espaço para o clichê metálico. Costella (2006) afirma que Adolf Kohler foi o último mestre nessa arte e, mesmo com o esquecimento dessa técnica, ele foi importante devido à Escola de Xilografia do Horto Florestal, em São Paulo, de 1940 a 1950.

Nessa época, o Brasil já conhecia alguns pioneiros dessa linguagem artística: Lasar Segall, Oswaldo Goeldi e Lívio Abramo. Segall foi o primeiro a valer-se da xilogravura de fio, de acordo com Herskovits (2005). O gravador Oswaldo Goeldi, “é o primeiro a fazer uso da cor na xilogravura, procurando não apenas colorir as suas gravuras, mas utilizando-se da cor gravada” (HERSKOVITS, 2005, p. 132). Já Lívio Abramo conheceu o trabalho de Goeldi por meio de publicação em jornais. Ele também foi influenciado por Lasar Segall, por meio de suas obras e publicações a respeito de seu trabalho, confirma Herskovits (2005).

Abramo ainda orientou diversos artistas posteriormente, como Fayga Ostrower, Renina Katz, Marcello Grassmann, Gilvan Samico e Maria Bonomi. Foi com esta última que fundou, em 1960, o Estúdio Gravura, na cidade de São Paulo.

Explica Costella (2006) que, por volta do século XVI, quando a xilogravura de fio já havia se difundido por toda a Europa, a gravura em metal começou a ganhar força. Com a produção em série de livros xilográficos, cada página deveria ser entalhada, com todas as palavras e letras em uma só madeira. Como essa tábua serviria apenas a impressão de uma mesma página de livro, mais útil seria separar as letras, para assim compor páginas diferentes. E, depois de tentarem com a madeira, os tipos foram feitos em metal.

Martins (1982, p.13) explica:

A gravação do metal como se fosse uma xilogravura ou um nielo tem origem na atividade dos ourives. O uso dessas técnicas, com o objetivo de fornecer uma matriz, desapareceu logo. No fim do século o surgimento do talho doce permitirá um amplo desenvolvimento da gravura.

Sendo utilizado primeiramente para a gravura em relevo, na tipografia, o metal serviu depois à impressão a entalhe, que é a técnica de gravação por meios químicos ou mecânicos gerando sulcos que recebem a tinta para a impressão. De acordo com Costella (2006), essa transição ocorreu por volta de 1446, data da mais antiga gravura de entalhe.

Dentre esses procedimentos, existem gravações químicas, como a água-forte, a água-tinta; e mecânicas, como a maneira negra, o buril e a ponta-seca. Em geral, muitos gravadores usam mais de uma técnica simultaneamente, obtendo resultados riquíssimos.

Costella (2006) comenta que data do século XVI o mais antigo registro da gravura em metal por corrosão química, pela autoria de Urs Graf. Para Martins (1982) pode-se atribuir a invenção da gravação com água-forte a Dürer.

No século XVII, destacam-se os artistas dos países baixos, como Rembrandt van Rijn, Rubens e Van Dick. Herskovits (2005) explica que foi um alemão, Ludwig Von Siegen que, em 1642, descobriu a técnica da maneira negra.

No século XVIII, um espanhol exibe grande maestria na gravura. Francisco de Goya empregou especialmente a água-forte e a água-tinta – um processo recente na época – e às vezes a ponta seca.

No século XIX há o surgimento de associações de gravadores. Na França, a Sociedade dos Água-fortistas buscava o reconhecimento da gravura original, contando com nomes como Manet, Degas e Courbet. Na Inglaterra, o *Etching Club* fortaleceu o uso da água-forte no local. Também ressaltamos o brilhantismo de Turner.

A partir da segunda metade do século XX é que a gravura em metal toma espaço no Brasil. No início com Carlos Oswald, passando por Lasar Segall, Marcelo Grassmann e Fayga Ostrower.

Freddi (1995, p. 16-17) ressalta que as particularidades técnicas da gravura em metal influem na concepção artística. É necessário que o gravador, bem como o teórico e o professor de artes, conheça a fundo essa modalidade artística para uma prática eficiente, já que, na gravura, os aspectos tecno-formais estão agregados à expressão e à temática.

O universo gráfico da calcogravura oferece ao artista alguns parâmetros inerentes à técnica, como, por exemplo, o espelhamento ou inversão de imagem, o encavo, a tala, a contra-talha, as manchas ou linhas provocadas pelo ácido. O artista gravador, no exercício pleno de sua expressão, elabora seu discurso plástico de tal maneira que técnicas, temas e materiais se fundem, gerando o que Pierre Francastel (4, pp.1-18) chama de Forma (assim em maiúscula): produto artístico onde é impossível o seu desmembrar, sem que se perca sua informação estética.

Dentre os calcogravuristas contemporâneos estão Cláudio Mubarac, Marcelo Grassmann e Evandro Carlos Jardim.

A litografia, técnica de impressão plana cuja matriz é de pedra, passou a ser empregada a partir de 1798, por Alois Senefelder, diz Costella (2006). O autor comenta que “os expoentes do Romantismo, por sinal, interessar-se-iam pela litografia” (COSTELLA, 2006, p. 95), como Géricault e Delacroix. Posteriormente, esta técnica seria empregada na confecção de cartazes, quando podemos citar as obras de Toulouse-Lautrec. Mais recentemente, no século XX, Picasso, Miró e Chagall “incorporaram a litografia ao seu trabalho artístico” (COSTELLA, 2006, p. 100). No Brasil, artistas como Lasar Segall e Renina Katz usam esta técnica.

Mais recentemente, os artistas passaram a empregar técnicas diversas, como a serigrafia, usada por Alfredo Volpi e Carybé. Esta técnica de gravura por permeação surgiu no início do século XX. Costella (2006) afirma que Samuel Simon foi o primeiro a obter a patente da serigrafia.

Mais tarde, surgiria a fotocópia, de Hudinilson Jr; as plottagens de Regina Silveira; e as fotolitogravuras de Glauco Pinto de Moraes.

A palavra gravura surge do verbo gravar. Para Costella (1984), entende-se por gravar, entre outros significados, entalhar, esculpir, fixar, perpetuar e reter na memória. Ou seja, “gravar é fazer uma marca para comunicar algo” (1984, p. 8). Mubarac (1998) afirma que, a princípio, a palavra gravura não possui ligação com reprodução, “[...] mas sim com a produção de imagens ou sinais” (1998, p. 22).

Costella (1984) explica que o ato de gravar tanto se dá de forma direta, quando o objeto produzido por este ato é a obra final, ou por gravação indireta, quando gera uma matriz, um molde. A partir deste molde ou matriz é que se obtêm a obra final. No caso da matriz, por meio da impressão obteremos uma gravura.

Esse processo de impressão pode gerar um exemplar único – a monotipia, que, para Costella (2006), não é considerada gravura justamente por não gerar múltiplos, mas sim apenas um exemplar, o monótipo –, ou gerar múltiplas cópias. As cópias sucessivas podem ser impressas à tinta ou a seco.

Ainda que se considere a gravura como modalidade artística de impressão de múltiplos exemplares, e exclua-se a monotipia por gerar apenas o monótipo, existem artistas que produzem apenas uma impressão, trabalhando tanto com técnicas mistas entre metal e monotipia quanto a calcogravura em si. Para Freddi (1995), a prática da imagem única na gravura em metal revela uma subversão: a desconstrução do próprio código construtivo da gravura, evidenciando uma maneira de olhar contemporânea, de fragmentação, efemeridade.

A artista plástica Renina Katz (2002, p.13), a partir de sua experiência como gravadora, comenta sobre a importância da reflexão no fazer artístico.

[...] qualquer atividade artística, como qualquer outra atividade, exige concentração, precisa de tempo para ir esquentando, precisa de reflexão. Com as artes visuais e com a gravura, que tem procedimentos um atrás do outro, muito lentos, se não houver o mínimo de disciplina, não dá certo. A disciplina não é uma coisa que prende a imaginação, ao contrário, quanto mais se disciplina mais você vai conhecendo as técnicas e vai ter tempo para experiências novas, para errar, para acertar, para refazer.

Outros artistas plásticos brasileiros contemporâneos exaltam o valor da gravura para a expressão, sua singularidade no processo criativo.

Adir Botelho (2000, p.78) enfatiza a importância expressiva desta modalidade artística, que, com suas características peculiares leva o gravador a uma expressão exclusiva. Ele afirma a respeito das possibilidades existentes no universo da gravura:

A arte da gravura deve ser encarada pelo seu enorme poder de expressão, seu poder de multiplicar-se e sua possibilidade de atender a parcelas de cultura espalhadas por toda parte. A gravura tem influenciado pintores e escultores que vêm neste meio de expressão – que melhor representa hoje a produção artística brasileira – um campo fértil de estímulos, de estudos, e um extraordinário instrumento propagador de idéias, constantemente marcado pelas reflexões que constituem os fundamentos da arte atual. (2000, p. 78)

Para o artista Botelho (2000, p.78), a importância do projeto é vital. É ele que viabilizará as idéias formuladas pelo gravador, com a estrutura formal adequada à linguagem da gravura.

De certa forma, o próprio fazer da gravura ensina o gravador a expressar-se sem restrições, a se fiar no seu instinto e encontrar o que procura ou o que quer descobrir. Leva-o, naturalmente, à simplificação expressiva da forma. Às vezes, a própria imagem ocorre sem que o artista saiba exatamente por quê. A gravura é basicamente criativa, tem suas normas, exige continuidade e disciplina. (2000, p. 78)

Ainda a respeito das características das técnicas de gravura, o gravador Sérulo Esmeraldo (2000, p. 123) acrescenta:

A xilogravura é o meio mais simples da gravura. A gravura é sempre surpreendente. Você escreve e lê ao contrário. A xilo dificilmente permite correções. É por isso que estimo que pra mim ela foi uma grande lição. Continuo um aprendiz de xilógrafo. A xilogravura é um concentrado de pensamentos.

Já o gravador Evandro Carlos Jardim (2000, p.196) aponta uma maneira própria de olhar para a multiplicidade característica da gravura:

“Não uso a técnica da gravura como multiplicadora de imagem, uso-a como uma forma de pensar meu trabalho” conta, para explicar por que faz edições de no máximo cinco cópias. “Não gosto de

entregar o trabalho de edição a um técnico impressor. O processo de fazer e editar a gravura me ajuda a entender as imagens que crio e como devo reorganizá-las” (p. 196)

Essa afirmação do artista paulistano remete ao pensamento de Freddi (1995) explicitado acima, no qual a multiplicidade nem sempre está presente nas técnicas da calcogravura. Com essa afirmação, Jardim (2000) ressalta ainda a grande importância do fazer artístico nos processos criativo e cognitivo, na organização mental durante o fazer artístico reflexivo.

Anna Letycia Quadros (2000, p. 112) também reforça a questão do trabalho coletivo dos gravadores. “Os gravadores geralmente trabalham em conjunto, o que muita gente chama de panelinha. Eles se entendem melhor porque se reúnem por uma questão de necessidade”.

A artista fluminense Quadros (2000, p.112) ainda confirma o valor do professor na descoberta de novas modalidades artísticas, dizendo:

Eu nunca havia pensado em me dedicar à gravura. Era aluna do Iberê Camargo num pequeno ateliê que ele tinha na Lapa. Como o Iberê havia feito um concurso para professor de gravura no Instituto Municipal de Belas-Artes [...] eu o acompanhei. Comecei a freqüentar as aulas levada pelo entusiasmo do professor. (QUADROS, 2000, p. 112)

O artista Alberto Martins freqüentou aulas de gravuras no meio acadêmico. Essas aulas foram na Faap e na ECA-USP, a partir de 1981, com Evandro Carlos Jardim como professor. Nessas aulas também havia gente de vários cursos que não as artes visuais. Martins era estudante de Literatura. Em seu interesse por essa modalidade artística, o gravador afirma sobre sua experiência que proporcionou um novo entendimento de gravura:

O que ficou para mim e os meus colegas foi entender a gravura como um pensamento poético próprio. Ou seja: não um gênero, não a tradução de algo que é pensado em outro meio e depois transposto para a gravura. Mas um pensar em si mesmo - um fazer vertical. Gravura como fazer vertical quer dizer que a gravura é um modo específico de apreender o mundo, diverso da pintura, diverso da escultura. (MARTINS, 2000, p. 206)

Essa passagem reforça a importância da gravura não apenas como fazer artístico, mas como expressão particular de pensamento, como Maria Bonomi afirma sobre suas reflexões a partir da vivência nos Estados Unidos.

2. O relato de Maria Bonomi

Maria Bonomi é uma gravurista contemporânea. Nascida em Meina, na Itália, em 1935, ela vem ao Brasil trazida por sua família devido à II Guerra Mundial. Aqui, iniciou seus

estudos artísticos sob a orientação de Yolanda Mohaly. Também estudou com Karl Plattner. Em 1950, com muita dedicação, torna-se aprendiz de Lívio Abramo, quem lhe deu as primeiras lições sobre gravura, fazendo-a tomar contato com os materiais e ferramentas da xilogravura antes de começar a gravar. Em 1958, a artista segue para a Europa e posteriormente para os Estados Unidos.

Nos Estados Unidos, ela foi estudante da *Columbia University*, em Nova Iorque. Lá, fez cursos com Hans Müller e Meyer Schapiro. Conta que nas aulas de gravura havia alguns estudantes de outras áreas, o que a fez questionar seu professor sobre sua presença:

“Por que essa gente está aqui? Eles vão fazer gravura?”, eu estava até um pouco chateada, porque atrapalhavam, faziam umas perguntas bobas o tempo todo, faziam uns trabalhos meio precários. “Ah, não, estão aqui para ganhar pontos (créditos), essa área de gravura dá muitos pontos porque o curso ensina a pensar”. Então essa gente que tinha de aprender a pensar (da mesma maneira que se ensina matemática às crianças e elas aprendem a pensar numericamente) se organizava mentalmente e se aguçava através da gravura. Por isso ela é um aprendizado útil mas difícil, duro, extenuante. (BONOMI, 2002, p. 25)

Esse relato nos mostra a relação íntima da gravura com a reflexão. A gravura possui uma forma de pensamento que, bem como o pensamento matemático, estimula a reflexão e o raciocínio, sendo importante não só para os artistas visuais, mas para os outros estudantes, independente da área. E ainda estimula a organização mental.

Ela explica que, na gravura, o fazer e o refletir andam juntos.

O tempo do fazer e o tempo do pensar do gravador são uma coisa só. Ele é um ser que está ‘processando’ seu tempo e espaço de maneira um pouco diferente de um pintor, de um escultor, que possuem universos bem diferentes (BONOMI, 2002, p. 23).

Para ela, esse universo singular do gravador também se diferencia no olhar, pois do gravar se aprimora a observação. “O gravador trabalha como avesso, o direito, esquerdo, esquerdo, direito, trabalha com o reflexo, e como o rebatimento, o gravador aprofunda muito o seu discurso de observação, que já é por princípio muito diferenciado”. (BONOMI, 2002, p. 28).

Neste comentário, Bonomi destaca a importância da prática da gravura para os estudantes, aprimorando o raciocínio. Assim como havia afirmado Anna Letycia e Danúbio Gonçalves, a artista também frisa a contribuição do trabalho em grupo para a gravura:

Volto a lembrar aqui como a gravura é arte coletiva, até nisso ela é contemporânea, por ser coletiva no fazer, no difundir-se de preferência em cursos em que há artistas veteranos trabalhando e artistas jovens que se associam, É o melhor percurso para desenvolver ‘sua’ arte praticando e vendo como os outros a praticam, lado a lado, experimentando e trocando idéias, incorporando todas as tecnologias e possibilidade contemporâneas comunitárias. (BONOMI, 2002, p. 26).

É esta troca de idéias e sugestões que enriquece o trabalho em grupo, além de estimular a cooperação entre artistas.

3. Características da criança entre 10 e 12 anos

“A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento” (LOWENFELD-BRITAIN, 1977, p. 19).

Entre os 10 e os 12 anos, as crianças, em geral, estão entre o 6º e o 7º ano do ensino fundamental, antigas 5ª e 6ª séries. De acordo com Bee (2003), essa faixa etária faz parte de uma faixa etária maior, chamada por ela de “anos do Ensino Fundamental”. Nesta idade, observa-se melhora na habilidade física em relação à infância média e a imitação de modelos do mesmo sexo.

Para a autora, é neste período que surgem amizades duradouras e grupos do mesmo sexo. Bee (2003, p. 526) afirma que “Os relacionamentos com as outras crianças tornam-se centrais para as emergentes habilidades sociais da criança e para o desenvolvimento de uma cognição social mais hábil”. A autora explica que, nessa idade, as crianças definem que grupo são aqueles com quem, principalmente, se faz algo junto, ou seja, possuem atividades compartilhadas. Ela ainda acrescenta que nesta faixa etária surgem os “melhores amigos” ou as amizades recíprocas. Segundo Bee (2003), as crianças desta idade passam a incluir a confiança como característica da amizade com seus pares.

Bee (2003), comenta que, entre os 9 e 12 anos, as crianças já estão aplicando o pensamento operacional concreto, focando mais em padrões gerais e já aplicam a lógica indutiva. Em relação à forma de processar informações, elas empregam estratégias executivas. Porém, para a autora, acontecem muitas mudanças no período:

De modo mais geral, a criança parece prestar menos atenção às propriedades superficiais dos objetos e mais atenção a continuidades e padrões subjacentes, ser menos capturada pelas aparências e centrar-se na realidade subjacente. (BEE, 2003, p. 511).

Também é nesse período que Bee (2003) destaca o entendimento da conservação de espaço/volume, que é a capacidade da criança entender que o mesmo líquido ou massa, em diferentes recipientes ou formatos continua a ter o mesmo volume. A reversibilidade também é compreendida pelas crianças desta etapa.

A autora ainda inclui como característica do desenvolvimento da cognição social a entrada no estágio 3 de Kohlberg, do nível convencional. Neste estágio moral, o indivíduo passa a almejar a aprovação de pessoas próximas, fazendo aos outros o que deseja para si, preservando os relacionamentos mútuos, a confiança e o respeito. Acordos coletivos têm prioridade em relação aos interesses individuais.

Erik Erikson, psicólogo alemão, estudou o desenvolvimento do ser humano ao longo da vida. Para ele, o desenvolvimento se dividia em 8 estágios psicossociais. Essas fases são marcadas por conflitos específicos. De acordo com Bee (2003), a resolução destes conflitos depende das interações do indivíduo com as pessoas e com os objetos que o cerca. Durante os anos do Ensino Fundamental, as crianças passam pelo 4º estágio de desenvolvimento de Erik Erikson, chamado Diligência versus inferioridade, quando a criança pode tomar confiança em suas habilidades e capacidades produtivas. Ao entrar em contato com o universo escolar, a criança passa a testar suas potencialidades. Com os novos aprendizados, a criança estabelece novos objetivos e reconhece suas limitações.

De acordo com as teorias piagetianas, por volta dos 12 anos há a transição do estágio das operações concretas para o estágio das operações formais. Isso quer dizer que além de conseguir pensar a respeito de situações não vivenciadas e possíveis acontecimentos, os jovens nesta etapa organizam seu pensamento de forma sistemática e metódica, mas também empregando estratégias já elaboradas em novas situações, generalizando e experimentando. Além disso, as crianças deixam a função simbólica e começam a internalizar signos.

Nesta etapa também é comum que o autoconceito mude. Crianças mais jovens tentam a se descrevem com base em características físicas, como altura, cor dos cabelos, cor dos olhos. Já por volta dos 11, 12 anos, as crianças partem para uma descrição mais abstrata, como traços da personalidade e crenças, além de mais comparativa.

Bee (2003, p. 223) ainda acrescenta: “a criança em idade escolar parece desenvolver algumas capacidades “executivas” ou “metacognitivas” – ela sabe que é capaz de *planejar* uma estratégia pela primeira vez”. Ou seja, nesta faixa etária, a criança é capaz de organizar-se mentalmente para executar tarefas, planejando.

Lowenfeld-Brittain (1977) compreendem o período de 9 a 12 anos como o alvorecer do realismo ou a idade da “turma”. Este nome é dado por, nessa faixa etária, haver grupos de amizades, geralmente divididos por sexo, e maior conscientização da vida em sociedade, do eu e do ambiente, melhorando a capacidade de trabalhar em grupo, cooperativamente.

Devemos observar que o realismo citado por Lowenfeld-Brittain (1977) não corresponde ao naturalismo e à representação fiel do ambiente, mas sim à real percepção que se tem do mundo ao seu redor.

Lowenfeld-Brittain (1977, p.232) descrevem a idade da turma como:

[...] o mais impressionante e saudável período de descobertas, como pode ser claramente apreciado em suas obras de criação. O esquema deixou de ser adequado para representar a figura humana, durante a idade da “turma”. [...] a generalização esquemática já não pode servir. Desenvolve-se, nesta idade, uma conscientização maior; os modos de expressão da fase precedente já não se ajustam à expressão dessa crescente conscientização.

Ou seja, as crianças partem em busca de uma nova forma de representar sua visão de mundo, agora mais rica em detalhes, com maior percepção do seu eu e de seus pares, porém, sem os exageros e omissões comuns na fase esquemática. Como exemplo das alterações de representação, os referidos autores também citam o abandono das linhas e formas geométricas na representação humana, passando a traçar figuras que, retiradas de seu contexto, continuam sendo reconhecíveis. Além disso, com a descoberta do espaço, as crianças vão percebendo que desenhos tipo “raio-X” e a dobragem não representam tão bem seu ambiente e acontece a troca da linha de base pela linha de base múltipla e inserção do plano, com uma linha representando o céu que aos poucos se estende até embaixo, chegando à linha do horizonte, e então ela compreende a profundidade. Contudo, as figuras perdem um pouco do movimento, ficam mais rígidas no desenho. Ainda há o enriquecimento da percepção da cor, não se restringindo à relação cor-objeto. A criança passa a ficar mais atenta a diferentes matizes, como a diferença entre verde amarelado e verde azulado. Mas, as cores ainda podem ser empregadas simbolicamente, obtendo efeitos emocionais, bem como o exagero e a distorção. Mas elas não compreendem ainda o papel que a luz desempenha na percepção da cor.

Este aumento da consciência e da sensibilidade é notado pelo alto senso crítico das crianças em relação a si e aos colegas.

Ainda de acordo com Lowenfeld-Brittain (1977, p. 239), os materiais devem servir de ponto de partida para as obras infantis, para que a criança conheça as particularidades intrínsecas de cada matéria: “Os resultados dessas relações entre a criança e os materiais serão decisivos em anos subseqüentes, habilitando-a, deste modo, a adaptar, intuitivamente, qualquer plano às qualidades inerentes ao material”.

Martins (1987, p. 202) frisa a importância do processo no fazer artístico: “A técnica não deve ser um objetivo final em qualquer processo educativo, mas um meio de que o

professor se utiliza para estimular o aluno individualmente ou em grupo para que possa atingir a expressão”.

Para Herskovits (2005, p151), as descobertas também fazem parte do processo do gravar, quando não se restringem ao uso repetitivo da técnica.

Ela (a técnica) deve ser usada não como uma limitação ao trabalho mas, sim como uma ferramenta que possibilitará novas descobertas. O processo de execução de uma gravura é fonte constante para essas descobertas. Como num jogo, a cada prova devemos fazer opções que farão com que os resultados sejam inesperados, às vezes totalmente diversos do planejado a princípio.

A artista plástica Renina Katz (2002, p.13), a partir de sua experiência como gravadora, comenta sobre a importância da reflexão no fazer artístico.

[...] qualquer atividade artística, como qualquer outra atividade, exige concentração, precisa de tempo para ir esquentando, precisa de reflexão [...]. Com as artes visuais e com a gravura, que tem procedimentos um atrás do outro, muito lentos, se não houver o mínimo de disciplina, não dá certo. A disciplina não é uma coisa que prende a imaginação, ao contrário, quanto mais se disciplina mais você vai conhecendo as técnicas e vai ter tempo para experiências novas, para errar, para acertar, para refazer.

Para Maria Bonomi, esse universo singular do gravador também se diferencia na observação. “O gravador trabalha como avesso, o direito, esquerdo, esquerdo, direito, trabalha com o reflexo, e como o rebatimento, o gravador aprofunda muito o seu discurso de observação, que já é por princípio muito diferenciado”. (BONOMI, 2002, p. 28).

Como a faixa etária escolhida é, segundo Lowenfeld-Brittain (1977), a idade da “turma”, este caráter comunitário, coletivo, da gravura poderá ser explorado por meio de suas técnicas, incentivando a troca de opinião, a ajuda mútua, a apreciação coletiva. Entretanto, os autores afirmam que a criança que evita o grupo pode estar precisando de maior apoio de seu professor.

4. A Gravura e o ensino infantil: aspectos reflexivos do fazer expressivo da criança

Em relação aos materiais artísticos empregados nessa faixa etária, Lowenfeld-Brittain fazem algumas indicações, lembrando que o material adequado é aquele que “contribui para satisfazer as necessidades da criança e a ajuda a transmitir o que tem em mente” (LOWENFELD-BRITAIN, 1977, p. 261). Para eles, a tinta de cartazes e a têmpera podem ser empregadas, pois há melhor manejo destes materiais nesta idade. Como o uso da cor está mais refinado, é possível incentivá-las a realizar misturas a fim de obter novos matizes. Com diferentes pincéis, as crianças podem obter o detalhamento desejado.

A madeira também é outro material sugerido pelos autores citados acima, com atividades que incluam martelar e serrar. O barro ceramista também é mencionado pelos autores, que frisam a importância de não reproduzir objetos alheios ao universo infantil, especialmente apreciando mais o processo que o produto.

Ainda de acordo com Lowenfeld-Brittain (1977, p.265), “o trabalho com materiais que a criança está pouco familiarizada, pode, muitas vezes, exercer efeito positivo sobre os desenhos e as pinturas”. Portanto, propiciar o contato com as técnicas de gravura pode enriquecer a expressão artística das crianças.

Para Martins (1987, p.200), a gravura é uma grande aliada na educação, estimulando a criatividade, além de ampliar o repertório de técnicas artísticas. Segundo ele:

[...] ela propicia um vasto campo de estudos e, aliados ao lazer, contribui para a integração dos adolescentes através do trabalho individual ou de equipe. Suas características permitem a multiplicação de tiragens e lhe dão a tônica de arte documentária, o que por si ativa a possibilidade de divulgação de idéias. (MARTINS, 1987, p. 200).

O autor ainda enfatiza a importância da arte nas descobertas, trazendo o sabor do lúdico ao aprendizado. “O ambiente de arte é fascinante e induz a criança a viver num clima de descobertas, porque canaliza, pelas suas características, um ambiente de liberdade” (MARTINS, 1987, p. 202).

Ou seja, mais do que trabalhos visualmente agradáveis, bonitos, é papel do professor proporcionar um aprendizado completo aos alunos, que abranja estética, reflexão e expressão, dando importância ao passo a passo na construção do saber, antes da obra final.

Moreira (1999, p. 38) comenta a proximidade da criança e do adulto em seus processos de criação: “seja através da pintura, da música ou da palavra, o artista adulto, no momento da criação está próximo da criança, na qualidade do envolvimento que vivem”. O que nos levou a contextualizar no primeiro capítulo deste artigo os processos de reflexão nas gravuras feitas por artistas adultos.

A faixa etária escolhida é, segundo Lowenfeld-Brittain (1977), a idade da “turma”, este caráter comunitário, grupal, da gravura poderá ser explorado por meio de suas técnicas, incentivando a troca de opinião, a ajuda mútua, a apreciação coletiva, como Anna Letycia, Maria Bonomi e Danúbio Gonçalves afirmam, nas citações presentes no primeiro capítulo, a respeito da prática conjunta nos ateliês de gravura.

Para Martins (1987) na gravura, muitas técnicas diferentes podem ser propostas para crianças, indo muito além das técnicas convencionais. Para este autor, é possível começar desde os 4 a 6 anos, com a impressão das mãos e monotípias. A partir dos 7 inicia-se o

trabalho com linóleo, moldes-vazados e impressão de relevos. Ele afirma que a partir dos 8 anos já é possível desenvolver atividades como a impressão de flâmulas, usar carimbos de batatas, produzir relevos fabricados, realizar monotipias com máscara e também fazer carimbos de legumes, além de linóleo e xilogravura. Acima dos 14 anos, técnicas da calcogravura, serigrafia, xilogravura a uma e duas cores e monotipias com desenho. Na faixa etária escolhida para esta pesquisa, as técnicas mais próximas seriam as indicadas por Martins (1987) para acima dos 8 anos.

Lowenfeld-Brittain (1977, p. 107), porém, deixam claro sua oposição ao emprego da gravura de água-forte para crianças, devido aos intrincados procedimentos necessários:

Existem, por exemplo, processos gerais para se fazer uma gravura a água-forte. Consistem eles na preparação da placa metálica e da cera, no emprego do ácido, nos métodos usados para controlar a gravação, na forma como a tinta é aplicada à placa, etc. Estes processos podem ser explicados aos estudantes, e é necessário, freqüentemente, desenvolver e adquirir uma considerável experiência antes que eles se tornem tão automáticos que a gravura possa ser usada como meio de expressão. Evidentemente, esses processos seriam excessivamente complexos para o trabalho infantil.

Porém, esses mesmos autores indicam a impressão de figuras geométricas feitas com carimbos de batatas sobre o pano.

5. Considerações finais

Embora explicitem suas indicações para cada faixa etária, os autores referidos acima não apresentam os porquês de suas sugestões, mas somente os procedimentos a serem seguidos.

Dentre as técnicas recomendadas por Martins (1987) para os 8 anos, estão técnicas de gravura em relevo, permeação e monotipias. Essas técnicas podem ser realizadas com menor número de procedimentos, com passo a passo mais simples, o que facilita bastante para crianças que ainda estão no estágio das operações concretas descritas no segundo capítulo por Bee (2003) e aplicam a lógica indutiva e um pensamento mais sistematizado, porém ainda não são capazes de processar situações abstratas.

A calcogravura não é recomendada Lowenfeld-Brittain (1977) por seu grande número de procedimentos, os quais possuem muitas várias, como o tempo de exposição ao ácido em cada região, sendo mais complicado para quem ainda não iniciou a lógica dedutiva.

Independentemente da técnica adotada, é importante que o educador valorize as conquistas durante o processo, não somente o aspecto do resultado final.

6. Referências bibliográficas

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 223, 511, 526.

BONOMI, M. In: CAIXA de gravura: história e técnica. Conceção Itaú Cultural. Núcleo de Projetos Educativos; apresentação Ricardo Ribenboim, Flávia Aidar. São Paulo: Itaú Cultural, 2002. (Programa Multiplicador. Caixa de cultura, 3). p. 23, 25, 26, 28.

COSTELLA, A. **Introdução à gravura e História da Xilogravura**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 1984. p. 8.

_____. **Introdução à gravura e à sua história**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2006.

FREDDI, Helena. **Natureza gráfico-poética da gravura em metal contemporânea (1980-1994)**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995. Dissertação de Mestrado. p. 16-17.

HERSKOVITS, A. **Xilogravura: arte e técnica**. Porto Alegre: Pomar, 2005. p. 99-104, 109, 132, 151.

KATZ, R. In: CAIXA de gravura: história e técnica. Conceção Itaú Cultural. Núcleo de Projetos Educativos; apresentação Ricardo Ribenboim, Flávia Aidar. São Paulo: Itaú Cultural, 2002. (Programa Multiplicador. Caixa de cultura, 3). p.13.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977. p. 19, 107, 232, 239, 261, 265.

MARTINS, I. **Gravura: arte e técnica**. São Paulo: Laserprint: Fundação Nestlé de Cultura, 1987. p. 200, 202.

MARTINS FILHO, C. B. **Introdução ao conhecimento da gravura em metal**. Rio de Janeiro: PUC – Solar Grandjean de Montigny, 1982, 2 ed. P. 13

MOREIRA, Ana Angélica A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 38.

MUBARAC, L. C. **Notas sobre incisão**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998. Tese de Doutorado. p. 22.

RELATO
O NOME VISUAL ENQUANTO ARTE PESSOAL:
UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
ARTES VISUAIS

Christiane de Faria Pereira ARCURI

Fernanda PEQUENO da Silva

Marina Pereira de MENEZES

(Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAP-UERJ)

RESUMO

Este relato apresenta o projeto “o nome visual enquanto arte pessoal” realizado no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp) em 2007 com turmas do 5º ano do ensino fundamental como proposta de uma possível reformulação curricular no ensino de artes visuais. As autoras buscam integrar a História da Arte com os aspectos visuais das propostas plásticas realizadas ao pensamento crítico-estético sobre a temática da identidade e da avaliação em artes.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Nome Próprio; História da Arte

INFRA-ESTRUTURA: data-show, retroprojektor, DVD.

1. Introdução

O presente relato é fruto das experiências de três professoras do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / CAP-UERJ. Há particularidades na instituição que são importantes de serem destacadas: primeiramente o fato de esse ser um colégio vinculado à universidade e assim, manter-se em constante articulação com as discussões realizadas a nível acadêmico; um segundo aspecto relevante diz respeito a sua estrutura curricular, com a presença de Artes Plásticas, Teatro, Música, Fotografia, Design Gráfico e História da Arte como disciplinas que o aluno vivencia ao longo de sua formação escolar – sendo que as artes plásticas são oferecidas na grade escolar desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o segundo ano do Ensino Médio. Apesar do contexto ímpar desta instituição, ainda há nas autoras, a preocupação em promover mudanças que possibilitem um currículo que integre melhor as aulas práticas de artes com a teoria da História da Arte.

É importante ter em mente que relatos de práticas são sempre produtos de ações localizadas, decorrentes de contextos específicos, referindo-se sempre a locais únicos que envolvem sujeitos com trajetórias particulares. Cada professor traz consigo uma formação, uma compreensão e uma experiência que são elementos integrantes de suas aulas e essas repercutem sempre em proposições artísticas diversas. No entanto, a estrutura curricular comum integra os diferentes projetos.

Objetiva-se no presente texto não apenas descrever a prática realizada com os alunos, como também a fundamentação que deu origem às propostas de aula. Essas propostas surgiram da necessidade de articular teoria e prática artísticas, de maneira que se optou primeiramente pela exposição das discussões que influenciam na prática docente das professoras, para posteriormente apresentar detalhadamente o projeto: “o nome visual enquanto arte pessoal”, desenvolvido com o 5º ano do CAP-UERJ em 2007 e foco principal do presente relato.

2. Discussões Iniciais

2.1. Fundamentos práticos e conceituais

A busca por uma prática significativa, que estimule a poética pessoal dos alunos e que permita a ampliação de seu conhecimento sobre experiência artística são os objetivos que permeiam o pensamento das professoras envolvidas no projeto. Incentivar a experimentação de materiais, de idéias e de soluções plásticas abrindo espaço para a descoberta e a invenção também são questões que impulsionam as práticas do CAP.

A Proposta Triangular, difundida por Ana Mae Barbosa, vem auxiliar as propostas em sala de aula. A História da Arte (e sua apreciação) como um referencial estético para as criações artísticas vem complementar as iniciativas de novas criações estéticas com os nomes dos alunos. A partir de uma obra de arte ou expressão artística de algum período histórico, o aluno pode iniciar um processo de criação atento às características e às particularidades pertinentes a esta imagem selecionada que se dispõe como um referencial e ponto de partida para a execução de um trabalho plástico. A História da Arte contribui para os alunos entenderem algo de algum lugar e tempo nos quais as obras de arte (e as imagens em geral) estão situadas, já que nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. O relacionamento com o presente, com a contemporaneidade vai variar, dependendo do olhar do aluno em relação, inclusive, com o que já faz parte da história e dessa maneira os educandos vivenciam a própria consolidação de valores artísticos, entendendo que a História da Arte não é um panteão onde apenas os escolhidos adentram, mas um valor construído coletiva, socialmente. Fica implícito, ainda, que a importância de um determinado artista, movimento ou estilo de época também é uma construção histórica. Como aponta a autora:

Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social

da época, mas analisar as características formais do seu objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. Cada geração tem o direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma. (BARBOSA, 2005, p. 38)

Marcel Duchamp (1975, p. 71-74) no texto "O ato criador", clama para a criação artística uma consciência, desmistificando a figura do gênio que lida apenas com intuições, visto que “recebe uma inspiração” e que, portanto, não possui controle algum sobre esse processo. Para tal, o artista analisa o ato criador a partir de escolhas e opções que o artista faz ao longo de sua produção, mas sem excluir o fato de que o artista lida também com percepções durante a produção dos trabalhos, que não necessariamente sofreram intervenção do raciocínio. Dessa maneira, Duchamp não opõe teoria e prática, sensibilidade e razão, intuição e consciência, mas enfatiza que durante o ato criador uma cadeia de reações se processam: esforços, sofrimentos, satisfação, recusas, decisões que não são nem totalmente racionais (conscientes), nem absolutamente intuitivas. Marcel Duchamp abre, ainda, espaço para o público, chegando mesmo a afirmar que o ato criador não é realizado pelo artista sozinho, mas que é esse público quem estabelece o contato entre a obra e o mundo exterior.

O que é preciso rever hoje em dia é essa noção de que uma teoria é necessariamente normativa ou enclausuradora da produção dos alunos, como se teoria e prática fossem coisas distintas. É necessário enfrentar que as teorias podem ser possibilitadoras, instigando, abrindo e problematizando o vocabulário plástico dos alunos, sem fechá-los. Desse modo, a história da arte torna-se uma exigência em sala de aula, um imperativo.

A criação do aluno vem de encontro ao signo imagético, que permite respostas a questionamentos e novos modos de ver este mundo. O nome, neste projeto, é apenas um dos meios imagéticos para entender a possível proximidade com o que se tornou, ao longo da história, imagem institucionalizada. Imagens que inicialmente parecem distantes e pouco conhecidas passam, a partir do momento da existência da produção estética do aluno, a ser um referencial em questões ligadas aos elementos da linguagem visual, inclusive. A metodologia utilizada vem confirmar que as obras de arte devem ser analisadas em seu contexto estético e cultural para que a imagem possa ser lida e entendida. Esta leitura, no entanto, é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico.

A Proposta Triangular auxilia e inter-relaciona o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte, ao partirmos de algum referencial existente no vocabulário imagético. A criação, assim, é encorajada por este leque de opções culturais. O aluno, com isso, facilita a contemplação de todo o processo ao chegar ao final. A obra artística, o referencial estilístico,

passa a estar lado a lado com a produção do aluno uma vez que este se supera na investigação do que corresponde ao apenas fazer artístico.

2.2. Propostas visuais de identidade

O uso do nome do aluno em propostas artísticas no ensino de Artes Plásticas no CAP-UERJ, vem sendo mais uma experiência educacional bastante surpreendente, com grande envolvimento por parte dos alunos e resultados bastante interessantes, pela identificação e proximidade desses com o processo e o resultado já que a matéria plástica é o seu próprio nome.

O conceito de identidade traduz dois modos antagônicos de pensá-la. Identidade pode ser qualidade de idêntico ou pode ser sinônimo de semelhante, análogo, substanciado. Apesar de estes significados conceberem a identidade como estática, as propostas visuais em sala de aula, vêm arrumar o nome em novas linguagens que se multiplicam artisticamente, dinamizando a identidade.

O nome próprio designa uma nomenclatura que, por sua vez, implica determinada localização e posição na sociedade. Contudo, ele é apenas uma representação da identidade do sujeito, de si mesmo. Seu objetivo inicial é diferenciar-se, como indivíduo, dos outros familiares, assim como o sobrenome o iguala a eles. A identidade se desenvolve dentro dessa articulação: igualdade e diferença. A dialética entre a identidade dada pelos outros e a auto-identificação faz-se necessária. Quando passa a se reconhecer naquele nome, com o seu significado, para si e perante os outros socialmente, sua identidade assume maior coerência entre o pensar e o fazer. O aluno acredita ser capaz de equilibrar a realidade objetiva com a subjetiva. Quando maior a simetria entre essas duas realidades, mais bem-sucedida a socialização e a criação artística.

O nome para o aluno do ensino fundamental (e médio) é uma identidade desprovida muitas vezes de uma aceitação, já que não escolhemos nosso nome ao nascer. Daí a importância maior dada muitas vezes ao apelido, quando incorporada à identificação repetida pelos outros. Ao repetir o nome em diferentes propostas artísticas, o aluno começa a se descobrir subjetiva e socialmente, a se organizar internamente e a inferir significados diferentes numa estrutura visual que modifica seu significado a cada nova experimentação. A representação artística do nome reproduz algo que pode estar na consciência do aluno. Associações artísticas são anunciadas repetidamente. Como signo de expressão, o nome passa a adquirir valor de símbolo, representando intencionalmente características pessoais (objeto

de referência) que nunca são as mesmas que as de outro aluno. Na verdade, a representação estética do nome o representa como um objeto que significa alguma coisa, diferente de quando o nome expressa sentimentos ou outras qualidades intrínsecas limitadas ao sujeito.

Na verdade, o nome (ou o signo) não representa apenas uma coisa (o nome), mas a idéia de uma coisa (uma imagem), ou seja, ao subjugar o nome a uma representação artístico-visual, o aluno representa a ligação de duas idéias, uma coisa que representa e outra coisa representada. Por isso o resultado final da proposta artística consegue ser satisfatório: uma expressão interior (sua identidade) e exterior (o resultado da proposta visual). As sínteses, através da palavra (nome) e da imagem (o trabalho artístico), permitem ao nome ser vários a partir das representações de tipos diferentes de atividades ou apercepções mentais e/ou sensíveis de impressões e idéias onde o nome passa a ter e ser várias formas, apesar de estar em apenas uma, na essência.

Com o deslocamento das relações sógnicas do mundo das coisas a um mundo dos signos das coisas (SANTAELLA, 2005), o sistema de signos se torna a moldura de relação dos signos, ou melhor, a idéia da auto-reflexividade dos signos. Ao ser considerado enquanto signo, o nome e as coisas, em geral, tornam-se distintas, apesar de se conservarem na sua identidade. Desfazem-se e se ligam.

Os nomes podem ser considerados, no entanto, com a qualidade de signos, que se remetem a outros significados e que representam aspectos do mundo visível ou, quanto em si mesmas, como formas geometrizadas, figurativas, abstratas ou através de suas cores e texturas. As imagens como semelhança de signos retratados pertencem à classe dos ícones. O signo plástico é um signo completo com expressão e conteúdos próprios. O conteúdo de um signo plástico resulta de cada significado que o observador une às qualidades como forma, cor, textura, etc.

A relação entre a imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Mas e quando a palavra é a imagem? Ou a imagem surge através da palavra, do nome, no caso? Parece que para o aluno, o sentido da imagem-palavra é próprio de sua identidade. Já para o outro, o sentido pode se referir à palavra, ora à imagem. Se a referência estética for visual, a palavra dá lugar a sustentar o nome como imagem e se a ligação for diretamente ao reconhecimento do aluno, a imagem é escrita. A palavra se mantém predominante. Neste caso, a imagem estaria relacionada fatalmente à palavra. A identidade do aluno está diretamente comprometida com a palavra e com a imagem, sem a predominância de nenhuma. A interpretação da imagem é modificada, especificada, mas também generalizada pelas

mensagens do contexto imagético. O contexto mais importante da imagem é a linguagem verbal. A vantagem da complementaridade do texto com a imagem é especificamente observada no caso em que conteúdos de imagem e de palavra utilizam os variados potenciais de expressão semióticos de ambas. Neste caso, a disposição lado a lado do texto e da imagem, não se trata de uma mera adição de duas mensagens informativas diferentes: a palavra está inscrita na imagem.

O que os estudos demonstram é o fato de que o contexto da imagem não precisa ser necessariamente verbal. Imagens podem funcionar como contextos de imagens. Entretanto, num sentido semiótico mais geral, no qual as imagens são apenas um dos tipos possíveis, não há signo sem contexto, visto que a mera existência de um signo já indica seu contexto. Assim como as imagens só podem se tornar símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda do código de uma convenção cultural.

3. Análise do projeto “o nome visual enquanto arte pessoal”

3.1. Objetivos e procedimentos

Como objetivos gerais do projeto, a inclusão da História da Arte e de referenciais artístico-visuais mais próximos do cotidiano dos alunos (como o grafite e a publicidade) de maneira a ampliar o seu vocabulário plástico, acionado durante o seu processo criativo; buscase, ainda, a pesquisa de soluções visuais individuais nas quais os alunos podem vir a construir poéticas pessoais partindo de algo que é seu (o nome), mas exteriorizando este processo visto que o resultado final será apreciado e discutido pelos colegas de turma.

Outros objetivos específicos são almejados, tais como: a reflexão sobre a importância do nome em nossa sociedade (sua relevância e significância); a realização de um projeto que articule continuidade e aprofundamento, já que são realizadas diversas propostas a partir de um mesmo tema: o nome e a exploração de diferentes suportes e materiais.

Os alunos trabalham plasticamente com seus nomes seguindo a proposta fornecida pelas professoras: trabalhar a partir das questões vistas e discutidas por um determinado artista, movimento ou estilo. A idéia de produzir “de acordo” significa que o aluno possa se apropriar de questões que este observe como relevantes na obra ou na produção de um artista escolhido.

A introdução do projeto é feita a partir da problematização do nome, sobrenome ou apelido dentro da vida dos alunos. Qual é a sua importância? O que você acha do seu nome? Eles congregam significantes e significados? Os nomes além de inteligíveis podem ser visuais? Foram algumas das questões que iniciaram a discussão que incluiu a participação dos

alunos com histórias que envolvem seus nomes, o de outras pessoas, permitindo uma prazerosa troca.

Em seguida, refletimos sobre a relação entre palavra e imagem. Partindo de imagens da História da Arte e de grafites, os alunos realizam composições com os seus nomes, incorporando os elementos visuais das obras apresentadas. Assim, para além dos significados e das identidades dos nomes, sobrenomes e apelidos, a visualidade de sua aparição, seus significantes e demais elementos plásticos também devem ser considerados: criação e escolha de fontes e tipos (uniforme, crescente, decrescente, irregular), disposição das mesmas no espaço do papel (horizontal, vertical, diagonal), uso de sombras, cores, contornos, linhas e outros recursos compositivos.

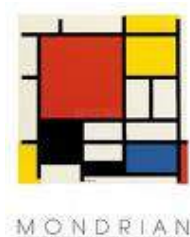
3.2. Descrição das propostas

A idéia de se produzir a partir do nome do aluno, pensando-o não apenas como escrita, mas também como imagem, desdobrou-se em cinco diferentes propostas de aula, que foram trabalhadas por todos os alunos. São as propostas:

a) *A partir do artista Piet Mondrian*

Esta proposta permite que o aluno construa o seu nome com as características das obras do artista Mondrian: linhas pretas retas e cores primárias. As linhas têm o sentido de realçar as cores amarelo, vermelho e azul. O fundo branco do papel dá o contraste entre as três cores, destacadas pelas linhas pretas que vêm organizar tantas variações em sentidos lineares. O elemento visual figura-fundo é predominante no momento em que o nome do aluno tem destaque em relação às características das obras do artista. A escolha pessoal do destaque ao nome com a cor preta ou com as coloridas faz parte do desafio estético de organizar tantas cores, apesar de sempre serem as mesmas, num contexto visual que tem como objetivo principal uma nova representação do nome do aluno.

*Composição com Vermelho, Amarelo e Azul.
1930. óleo s/ tela.*





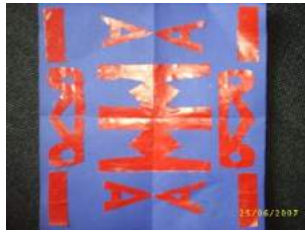
b) *A partir de Robert Indiana*

Seguindo uma obra da Pop Art, a criação de "azulejos" onde o nome do aluno é visualmente disposto por letras isoladas e complementares simetricamente. A cor azul, ora no fundo, como suporte, ora nas letras, como palavra, figura-imagem, e a cor vermelha, também seguindo estas variações, são propositais, já que interferem na leitura visual com efeito de figura-fundo, perspectiva e movimento visual. Em $\frac{1}{4}$ do papel, o aluno tem o objetivo de distribuir, com no máximo cinco letras do seu nome (ou apelido), uma nova interpretação geométrico-figurativa. A simetria proposital contribui para que, em muitas leituras, seja esquecido que se trata de também uma palavra (nome) e não somente de uma imagem com características estéticas.

Robert Indiana, *Love Rising, Painís, 1968*
Museu Viena



BIA



MARI



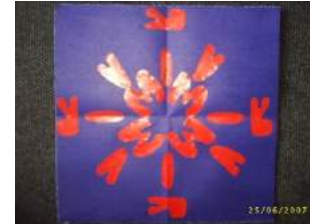
JUJU



TATI



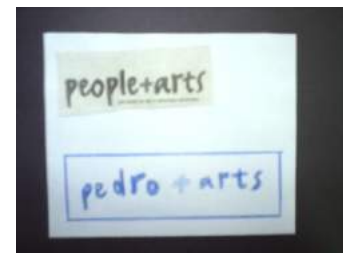
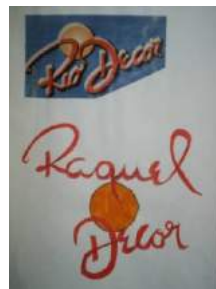
JOAO



MARI

c) *A partir de marcas publicitárias renomadas no mercado*

Esta proposta tem a intenção de levar o aluno a se identificar com uma marca de mercado que comece com a primeira letra do seu nome. Além disso, ao adaptar seu nome ao tipo de letra, cores e tamanho da marca escolhida, outra nova marca original e personalizada surge no mercado artístico da sala de aula.



d) *A partir da Op Art*

Assim como na Op Art o aluno, nesta proposta, desenvolve em torno de seu nome, linhas paralelas que, repetidas e sucessivamente, dão a idéia de movimento e profundidade. A figura-fundo é outro elemento visual que surge com o destaque do nome em relação à repetição de linhas.

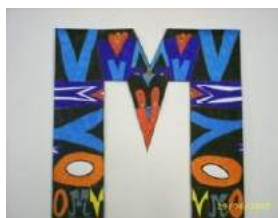


Current, por Bridget Riley, 1964.



e) *A partir dos caleidociclos do artista M. C. Escher*

Os caleidociclos do artista parecem jogos de quebra-cabeças com imagens repetidas e que se encaixam, mesmo quando com formas diferenciadas. A utilização de cores diferentes para cada elemento é que faz com que possamos perceber a distinção destes que são tão unidos visualmente que parecem um só elemento ou forma. Com as letras dos nomes dos alunos, tornam-se possíveis novas composições imagéticas e de palavras, talvez novos nomes, inclusive.



f) *Nomes espelhados*

Escrever o nome espelhado quer dizer ter o desafio de ver seu nome ao contrário, como um novo nome. E mais: entre os nomes, agora dois, um novo, a criação de alguma forma que pode ser uma figura humana ou outra forma que pareça estar escondida entre eles. A figura-fundo e a simetria são elementos importantes a serem desenvolvidos.



Pietro



Alex



Marina



Michel

g) *A partir de grafites*

As tags (assinaturas) dos grafiteiros são entendidas como marcas, que devem ser apreendidas instantaneamente. Muitas vezes, não é possível sequer ler ou entender o que está escrito, visto que se trata de uma informação essencialmente visual. Assim, o formato e a escrita da letra, as cores, a disposição do nome no papel, a existência ou não de sombra são elementos importantes para que seja atingido um padrão, uma identidade visual para a assinatura, o nome, sobrenome ou apelido. Em um primeiro momento a escrita era realizada com grafite e lápis de cor e em um segundo momento, foram realizados moldes (estêncil) utilizando as iniciais dos nomes ou os apelidos e tinta guache para imprimi-los.





4. Resultados

Acreditamos que os resultados atenderam aos objetivos propostos, de maneira que inferimos ser produtivo trabalhar na consonância entre arte e História da Arte, não para que os trabalhos dos alunos virem ilustrações de movimentos já ocorridos ao longo da História da Arte, mas sim que surjam como comentários, atualizações, reinterpretações autorais. Os alunos envolveram-se com as proposições e motivaram-se ainda mais com os resultados. A variedade de “respostas” a um mesmo estímulo foi surpreendente e acreditamos que isso se deva ao fato de que uma mesma obra pode suscitar diferentes leituras.

Tal proposta efetivou-se no CAP-UERJ mas pretendemos que sirva como sugestão plástica que poderá ser aplicada em todo contexto escolar e cujos resultados serão obrigatoriamente positivos.

No que se refere à viabilidade de integrar a prática e teoria, o projeto confirmou a inquietação de uma nova proposta curricular para as aulas de Artes Visuais no Instituto de Aplicação. Esta experiência vem reforçar que uma reformulação seja feita o quanto antes, a fim de atender a demanda da atualização da prática docente.

5. Bibliografia

- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. São Paulo: Papirus, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- DE LIMA, Sueli (Org.). *Tinta no morro*. Rio de Janeiro: Centro de Artes da Mangueira - UNESCO, 2004.
- DORFLES, Gillo. *O Devir das Artes*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DUCHAMP, Marcel. "O ato criador". In BATTCKOCK, Gregory. *Nova Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. *Imagem – Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

O ENSINO DA ARTE DENTRO DO PRIMEIRO APRENDER

Eleonora Nunes Cavalcanti

Professor do Departamento de Educação Física da URCA
Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

Maria Eduarda Bezerra Sousa

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

1. Introdução

O Governo do Estado através da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola - CDESC, desenvolve numa ação conjunta e articulada das diversas disciplinas do Ensino Médio o Projeto “Primeiro Aprender” com o lema “Ler bem para aprender pra valer” que é parte de um projeto mais amplo desenvolvido pela mesma, intitulado “Aprender pra valer”.

Este projeto é específico para os docentes do “1º ano” do ensino médio das escolas estaduais, daí também a justificativa do nome, “Primeiro” por ser a primeira ação do governo nesse sentido e ser na “1ª série”. Tem por objetivo melhorar o índice de aprendizagem desses alunos no que diz respeito às habilidades de leitura e de raciocínio lógico-matemático onde segundo as estatísticas das avaliações externas de caráter internacional, nacional e estadual realizadas pelo Programa Internacional do Sistema de Avaliação – PISA; Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB; Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE, os resultados não são satisfatórios nesses aspectos.

Os resultados do SPAECE de 2006 revela que 62% dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa se situam em nível de 4ª série e em Matemática 55, 96% estão bem abaixo da série, não estão nos níveis desejáveis. Constatou-se diante dos resultados, que a maioria dos alunos que ingressam na 1ª série

do Ensino Médio não possui as competências e habilidades necessárias para o bom desempenho na aprendizagem dos conteúdos a lhe serem ministrados. Sinalizou-se então a necessidade de intervenções urgentes para com essas habilidades no primeiro semestre da série em questão. (CADERNO DO PROFESSOR, PROJETO PRIMEIRO APRENDER, 2008)

A SEDUC/CDESC formou uma equipe de professores por disciplina, sob a direção de um coordenador. Essas equipes são de professores externos da Rede Estadual de Ensino e por docentes que fazem parte da assessoria técnica da CDESC. Um treinamento/formação foi realizado aos professores onde acontecerá um acompanhamento da execução do programa. Coube aos que estão em sala de aula de 1ª série o estudo do material e repasse destes às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDES.

Os conteúdos abordados nos cadernos foram estabelecidos diante os resultados obtidos no Programa de avaliação bem como das matrizes curriculares do Ensino Médio. Existe um caderno para professor e aluno contendo textos e atividades a serem desenvolvidas, tendo como disciplinas-eixos a Língua Portuguesa e Matemática. Estas entretêm-se com relações instrumentais e conteudistas com as demais disciplinas, entendendo que o baixo nível de proficiência em leitura trás conseqüências na totalidade das disciplinas e no caso da Matemática as que servem de cálculos e raciocínios aritméticos e geométricos para o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus conteúdos.

O caderno é sistematizado para alunos e professores de todas as áreas de atuação do sistema de Ensino Médio, apoiando o professor numa ação para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes utilizando 30% da carga horária anual de 1.000h/a.

O caderno do aluno é organizado em dois blocos de disciplinas que segundo o entendimento da SEDUC são aliadas a Língua Portuguesa as disciplinas de História, Filosofia, Artes, Educação Física e Língua Inglesa e o outro entorno da Matemática com Física, Química, Biologia e Geografia, sendo o Caderno I (para um mês) e o Caderno II (para dois meses). No caderno do aluno cada aula inicia com um texto-base de diferentes tipos como: prosa, documentos, listas, formulários, gráficos e diagramas. No caderno do professor, as orientações didático-metodológicas gerais e específicas, apresentando os objetivos de cada aula, procedimento de como conduzir a aula e explicação de cada atividade/questão, incluindo objetivo, conhecimento/conteúdos envolvidos e respostas com notas explicativas.

Deteremos-nos aqui ao material didático referente à disciplina Arte por ser nosso objeto nesse estudo. O mesmo é constituído de 12 aulas, correspondente a um período de 3 (três) meses, apresenta-se dividido nas quatro linguagens artísticas: música, dança, artes visuais e teatro e cada conteúdo dessas linguagens serão explorados em 3 (três) aulas sendo 1 por semana, entendendo-se que estas são o suficiente para que o conteúdo seja totalmente estudado. Ainda solicita do docente que as atividades contidas no material sejam adaptadas às condições de aprendizagem dos alunos, almejando que por meio da arte e da leitura sejam construídos conhecimentos significativos, inventivos e libertários (IDEM, 2008).

Como membros do Grupo de Pesquisas “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq da Escola de Arte Reitora Violeta Arraes/Universidade Regional do Cariri – URCA, que tem como objetivo estudar e pesquisar o ensino das Artes, não poderíamos deixar de estudar o material que muito contribui para o grupo, como também fazer uma análise do conteúdo das Artes Visuais e se a metodologia utilizada para a aprendizagem do aluno irá atingir de fato o objetivo esperado.

2. O Projeto “Primeiro Aprender”

2.1. A metodologia

A metodologia utilizada por cada disciplina para o desenvolvimento das habilidades e competências deve ser utilizada de forma que seja do mais simples para o mais complexo. O mais simples por conta do nível em que se encontra o aluno e mais complexo por ser o nível necessário para o Ensino Médio. Deverá acontecer uma transição de um nível para o outro. Nessa sistemática cada disciplina deverá abordar:

1. O conjunto dos portadores de leitura (textos, em sentido amplo) deve expressar a totalidade das habilidades e competências a serem exercitadas e desenvolvidas;
2. A seqüência dos portadores de leitura deve corresponder a uma progressão das habilidades e competências almejadas, conforme um planejamento em que fique claro o objetivo de cada aula/texto e de cada questão.
3. Do mesmo modo, as questões relativas a cada um dos textos devem também obedecer a uma progressão do mais simples para o mais complexo, segundo as habilidades e competências a serem desenvolvidas e consolidadas.

4. Na elaboração das questões, a exploração compreensiva dos textos deve partir do entendimento literal – localização de informações – e chegar ao entendimento analítico-conceitual dos mesmos. Em conformidade com essa orientação, devem constar as questões que requeiram tanto das respostas de reconhecimento (múltipla escolha, verdadeiro ou falso, relacionar palavras e sentenças, dentre outras) quanto de construção (curtas e externas, conforme o princípio da progressão do simples ao complexo).
5. Na elaboração dos textos deve-se fazer uso também da técnica do cloze (a presença de lacunas nos textos a fim de sugerir ao leitor a inferência, com base no contexto, dos termos ausentes). Em consonância com a técnica do cloze, haverá questões de identificação das palavras-chave dos textos.

As tarefas de leitura devem estimular as habilidades cognitivas próprias do leitor maduro, tais como:

- Identificar e recuperar informações; desenvolver uma compreensão geral do texto; refletir sobre o conteúdo e a forma de texto; construir argumentações para defender um ponto de vista; identificar o uso ou finalidade para o qual o texto foi construído.

Estas são as principais habilidades a serem desenvolvidas e consolidadas, no caso da leitura na qual a disciplina Arte está inserida.

2.2 Conteúdos do Caderno Arte

No Caderno 1 do Professor tem-se como sugestão:

Aula 1: A Linguagem Visual.

Objetivos: Desenvolver as habilidades de observação;

Analisar as informações visuais

Perceber a visualidades como linguagem comunicativa.

Texto utilizado: Mundo das Imagens

Nesta aula é colocada também como possibilidade a sugestão de três experimentos, aqui no caso vamos elencar apenas um, este tem como objetivo: *Explorar*

a *habilidade motora do aluno* e uma das atividades proposta é construir um *caleidoscópio* e observá-lo.

No Caderno 2 do professor

Aula 2: Os Elementos da Linguagem Visual

Objetivos: Perceber os elementos da comunicação visual;

Decifrar e ler os códigos visuais;

Reconhecer a importância e a influência dos elementos na visualidade.

Texto utilizado: Decodificando a Imagem

Nesta 2ª aula há a experiência de visualizar duas pinturas “As Bailarinas” de Flexor e uma imagem da Internet – google. Os alunos devem expressar seus sentimentos (alegria, tranquilidade, desordem, etc) em relação às mesmas. Em outro as imagens dos quadros de Paul Signac “*Intention*” e de Georges Seurat “*Carnaval de Alecrim*” onde os discentes devem realizar uma composição abstrata com linhas que expressem dinâmica, agitação e até de confusão.

Contém ainda nesses cadernos sugestões de exercícios, entre estas é, “*completar frases*”, e colocar “*falso*” ou “*verdadeiro*”.

Como não tivemos acesso ao caderno três não poderemos apresentar o conteúdo existente no mesmo.

3. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Traremos aqui o que sugere as Orientações Curriculares do Ensino Médio para o ensino da Arte onde pode ser feito uma análise comparativa entre as sugestões do projeto Primeiro Aprender e as Orientações e se as mesmas serviram de suporte ao Projeto.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.179) “O ensino de arte está inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que tem como eixo as faculdades de representação e comunicação”. O objetivo desta é desenvolver as capacidades de produzir e interpretar textos e representar o mundo a sua volta.

Diferença entre a Arte e a Linguagem.

“A linguagem permeia o conhecimento e a forma de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir”. (...) a linguagem tem uma função instrumental, medindo de modo transversal a experiência cotidiana, bem como a sistematização do conhecimento científico, filosófico, religioso e também artístico”. “Por meio da Arte não produzimos apenas textos avulsos sobre temas variados. (...) é um tipo particular de narrativa sobre o ser humano, a natureza e o cosmo, sintetizando as visões de mundo de cada época e cultura (IDEM, p.181).

Pode-se trabalhar com o uso das diversas linguagens: verbal, musical, visual, gestual tanto nas manifestações artísticas, profissionais e cotidianas.

Abordaremos o estudo no campo da linguagem visual, que segundo as Orientações para o ensino médio deve-se trabalhar as *estruturas morfológicas* (ponto, linha, plano, textura, cor) e *estruturas sintáticas* (efeitos de movimento, ritmo, peso e direção visual). Efeitos de volume, profundidade espacial, representação em perspectivas, entre outros, pois são fundamentos já sedimentados no ensino das artes visuais. Esses fundamentos são os conteúdos do ensino das artes visuais onde existe um bom acervo bibliográfico neste assunto. Através do conhecimento dessas estruturas o aluno passa a ter uma leitura do mundo visual.

O documento recomenda ainda que a abordagem desse tema ocorra de forma contextualizada das manifestações concretas da linguagem (...) “para não resumir-se aos seus aspectos formais e abstratos, pois se pode tornar desinteressante para o aluno, não entendendo bem o seu sentido. Ao contrário de que se o aluno identificar os traços que o desenhista utiliza para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos e que esses efeitos são também utilizados na arte, distinguindo os estilos das diversas tradições, épocas e artistas, o entendimento torna-se mais efetivo e interessante” (IDEM, p.185).

É necessário então que durante a investigação da obra em questão o aluno conheça como se dá o processo, que elementos a compõe até que percebam de que forma se dá à conclusão desta, distinguindo os elementos incluídos e a partir daí reconhecê-la e ter autonomia nos seus trabalhos artísticos.

4. Arte como conteúdo na escola

Conforme a Lei 5.692/71, o ensino da arte faz parte da área da Linguagem, hoje denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, essa nomenclatura foi inserida após a inserção dos PCN's. É fundamental destacar que hoje existe uma confusão ou equívocos na compreensão de tal concepção, ou seja, na maioria das escolas brasileiras professores de português, educação física, idiomas estão assumindo as aulas de artes como justificativa de todos fazerem parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para muitos governos tem sido uma estratégia para não realizar concurso público para contratação do professor de artes com a devida formação.

No documento das Orientações Curriculares afirma-se que (...) “a arte hoje estabelece vínculos muito estreitos com o cotidiano e com todas as outras formas de saber” (2006, p.168). No entanto deve ser claro que enquanto linguagem é salientada a dimensão simbólica e estética do ser humano, o estudo deve ser sobre as diversas linguagens (visual, sonora, corporal e também verbal) permitindo os mais diversos aspectos da cultura ligados ao cotidiano, ao entretenimento, aos ofícios, etc. (IDEM)

Em relação à arte seria a especificidade da experiência simbólica e estética da mesma, que gera – na tradição ocidental um tipo de narrativa sobre o mundo, diferente da narrativa científica, da filosófica, da religiosa e dos usos cotidianos da linguagem. (IDEM)

A relação da arte com a linguagem possibilita uma transversalidade e interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento e que também resgata sua identidade como forma específica de conhecimento, mediação e construção de sentido.

Para que esse entendimento seja alcançado é importante levantar questões que são inclusive discutidas nestas *orientações*, como: superar a polivalência do professor; a formação de nível superior especialista em cada uma das linguagens artísticas e que nas escolas de nível fundamental e médio a atuação seja de acordo com a área que este foi qualificado. Releva-se ainda a importância de manter políticas de formação para os profissionais tanto em nível de graduação, pós-graduação e formação continuada com acesso aos equipamentos necessários e apoio à participação de eventos na área.

5. Análise sobre o Projeto

Percebe-se que as Orientações para o Ensino Médio serviram de base para o projeto só quando diz respeito às *estruturas morfológicas das Artes Visuais*. A metodologia nos cadernos dá mais ênfase a uma tendência tecnicista centrando o ensino da Arte ao livro e ao professor, além de seu caráter polivalente.

Ao nosso ver os elaboradores não levaram muito em conta o nível de cognição dos alunos desconhecendo o conhecimento informal que os mesmos já absorvem nos meios externos (midiáticos e outros). Quando solicitam como objetivo o *desenvolvimento da coordenação motora*, ignoram que são jovens na faixa etária de 14 anos acima e subentende-se que eles têm uma capacidade motora já elaborada.

Os níveis de exercícios utilizados como recursos pedagógicos para os alunos são ultrapassados como, por exemplo, os de *“completar frases”* e *“falso e verdadeiro”*. Além disso, os exercícios para o “aprender” a fazer arte são muito infantilizados, como a colagem com papel picado e os desenhos de alguma coisa que tenha chamado a atenção no percurso casa-escola.

Quando solicitam para fazer uma observação das pinturas, gravuras e ou imagens dos quadros, os mesmos encontram - se em preto e branco e como analisar textura, cor, forma, luz, sombra numa mera reprodução da imagem, esta muitas vezes em um grau de difícil visualização. Como poder dizer que se está lendo uma obra de Arte se nem a obra esta em sua frente, e como poder afirmar que as obras com linhas e sinais são obras abstratas, se todas as obras possuem linhas e sinais.

Os conceitos que os cadernos do projeto apresentam também são confusos e nem sempre verdadeiros. A questão de a pintura abstrata existir apenas no terreno das idéias, não correspondendo às imagens de figuras reais é equivocada, não estaríamos nós falando de surrealismo?

Como o professor que não tem nenhuma experiência com Arte poderá diferenciar um conceito de outro, e o aluno que muitas vezes nunca foi ou ouviu falar em uma exposição de um artista. Seria Arte apenas o que os grandes e renomados artistas produziram ou o que vemos no nosso dia-a-dia como, por exemplo, os outdoors, o grafite que é cada vez mais constante com suas cores fascinantes e a mensagem que nos transmite, não seria arte ou dimensões estéticas e artísticas?

Por que não buscar outras formas de apresentar arte aos alunos, buscar outras maneiras de se trabalhar e vivenciar esse mundo cativante. Trabalhar com o

computador, analisar outras imagens. Porém sabemos que a certa dificuldade já que na maioria das escolas o professor de Arte é um professor de História que pegou a disciplina para completar sua carga horária e muitas vezes não tem o conhecimento das Artes e nem procura tentar conhecê-lo.

O projeto em si não respeita também a área de abrangência profissional das linguagens artísticas (visual, corporal, teatral e musical) um único professor trabalhando como se cada um desses não tivesse um corpo de conhecimento, compreendendo o ensino das Artes como mera atividade.

6. Conclusão

Entendemos que o projeto *Primeiro Aprender* é uma iniciativa plausível e justificável por parte da SEDUC, pois somos sabedores das deficiências que o ensino público enfrenta, com a falta de concursos para professores, deficiência de profissional habilitados em sua área de formação, formação continuada, recursos didáticos entre outros, e isso acarreta prejuízo para o ensino/aprendizagem do aluno e não podemos ao nosso ver deixar de ressaltar as deficiências do “*projeto*”.

Sabe-se que as escolas públicas tem como norte tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares por ter uma orientação específica tanto da área, no caso a Arte, como da especificidade do nível de ensino (médio) e nos parece que esses documentos não foram consultados neste processo.

Se pensarmos talvez na possibilidade de um ensino com qualidade e no caso o das Artes como coloca as *Orientações* utilizando as múltiplas linguagens, as artísticas, profissionais e cotidianas com dados da realidade do aluno com suas características culturais, políticas e socioeconômica, talvez ao longo desse nível de ensino (médio) o jovem obtivesse a capacidade de representar e compreender o mundo.

7. Bibliografia

Primeiro Aprender! Ler bem para aprender pra valer. Governo do Ceará, Secretaria de Educação. Caderno do Aluno, SEDUC, Fortaleza, 2008.

Primeiro Aprender! Ler bem para aprender pra valer. Governo do Ceará, Secretaria de Educação. Caderno do Professor, SEDUC, Fortaleza, 2008.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SITUAÇÃO DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: ATUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS (DAV/UFPB)

Erinaldo Alves do Nascimento (Professor do DAV¹ - UFPB)
Sicília Calado Freitas (Professora do DAV - UFPB)
Cláudia Oliveira de Jesus (Estudante da Licenciatura em Ed. Artística - UFPB)
Elane Teles Carneiro (Estudante da Licenciatura em Ed. Artística - UFPB)
Fabrícia Cabral Jordão (Estudante da Licenciatura em Ed. Artística - UFPB)
Thais Catoira (Estudante da Licenciatura em Ed. Artística - UFPB)

Resumo:

Este texto relata a atuação do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, vinculado ao Departamento de Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba, no desenvolvimento da pesquisa “O Ensino de Artes Visuais nas Escolas Públicas Municipais de João Pessoa”. Na seqüência, analisa os dados coletados na pesquisa com as escolas do Pólo VI, um dos nove pólos existentes no município, os quais integram o universo a ser investigado. O pólo VI, focado, contempla as escolas dos bairros do Padre Zé, Mandacaru, Bairro dos Estados, 13 de Maio e Bairro dos Ipês.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa em artes visuais – ensino das artes visuais – rede municipal de ensino

Introdução

O Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais, do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba - **GPAV/DAV/UFPB**, iniciou suas atividades no ano de 2006. O objetivo principal é promover e realizar pesquisas sobre o ensino das Artes Visuais no Município de João Pessoa e na Paraíba. É coordenado pelo prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento e pela profa. Ms Sicília Calado Freitas.

O **GPAV/DAV/UFPB** é certificado pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da UFPB e registrado no Diretório Nacional de Grupos de Pesquisa do CNPQ, desde 03.10.2007. Ajuda a compor uma infra-estrutura intelectual e institucional articuladora do ensino e da pesquisa na área de Artes Visuais na UFPB. Julga imprescindível a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística e em Artes Visuais, bem como de áreas afins, sobretudo as conectadas com a educação para dinamizar a renovar as pesquisas. Atualmente, contamos com a

¹ DAV – Departamento de Artes Visuais

participação de, aproximadamente, oito estudantes de graduação, que voluntariamente e com persistência participam das atividades cotidianas.

No momento, estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem em artes visuais existentes nas escolas públicas municipais de João Pessoa. Trata-se de uma pesquisa que muito contribuirá para ajudar a conhecer o ensino das artes visuais ministrado na Rede Municipal de João Pessoa.

1. Pesquisando o ensino das artes visuais da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa

A pesquisa, intitulada “O Ensino de Artes Visuais nas Escolas Públicas Municipais de João Pessoa”, surgiu da necessidade de obter maiores informações sobre os diferentes contextos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais na capital paraibana. Conta com o apoio do PROGRAMA PROLICEN – 2008 –, da Pró-reitoria de Graduação, mediante a contratação de um bolsista oficial e de material de consumo - e do Programa ENXOVAL / UFPB 2007, promovido pela Pró-reitoria de Pós-graduação, ao fornecer equipamentos e infra-estrutura básica de pesquisa.

Trata-se de uma alternativa para dinamizar e tornar mais significativos os saberes difundidos pelas Licenciaturas em Educação Artística e pela recente Licenciatura em Artes Visuais. Entendemos que os saberes oriundos do contexto e da prática educativa são de suma importância para dialogar com as provocações teóricas e metodológicas sistematizadas em textos acadêmicos e oficiais.

A pesquisa também resulta do envolvimento e engajamento dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais na coordenação e ministração das atividades relacionadas com a formação continuada do professorado de artes visuais na rede de ensino municipal, no ano de 2007. No ano de 2008, integramos a equipe que, mediante concorrência pública, foi a selecionada para desenvolver o projeto de formação continuada da referida rede de ensino. Trata-se de um projeto e de um Grupo de pesquisa que articula, efetivamente, ensino, pesquisa e extensão.

A investigação é, também, um desdobramento da vivência na gestão pública municipal, na Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, quando o coordenador do **GPAV/DAV/UFPB** - teve a oportunidade, entre 2005 e 2006, de, ao atuar como assessor em gestão curricular, conceber, implantar e implementar políticas

públicas para o ensino das artes visuais, resultando em uma reformulação do ensino de artes na rede municipal.

Procura dar continuidade às pesquisas sobre o ensino de artes, desenvolvidas anteriormente no município de João Pessoa/PB, nas escolas da Educação Básica. Podemos citar, como exemplo, as pesquisas coordenadas pela profa. Dra. Maura Penna (2002a e 2002b), promovida pelo PROLICEN, envolvendo um mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa, abrangendo o ensino fundamental e o médio. As pesquisas anteriores foram mais abrangentes, uma vez que abrangeram os professores de artes, das diversas linguagens, da rede pública e estadual. A atual pretende ser mais específica, uma vez que é focada no ensino das artes visuais da rede municipal.

A pesquisa, nesse momento, parte da necessidade de conhecer, de maneira mais focada, como o ensino das artes visuais está sendo ministrado na rede municipal de João Pessoa/PB. A pergunta que norteia a investigação é a seguinte: como se caracterizam as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem em artes visuais nas escolas públicas da cidade de João Pessoa?

A escolha da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa/PB justifica-se pela sua atitude de pioneirismo na implantação de políticas basilares para o ensino das Artes. Merece destaque o encaminhamento que resultou na aprovação da resolução 009/2006, pelo Conselho Municipal de Educação. Trata-se de um documento que oficializa a obrigatoriedade do ensino de Artes, em cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), nas diversas séries e modalidades de ensino. Oferece, ainda, uma formação continuada sistemática para cada linguagem artística, a partir de editais públicos.

A relevância da pesquisa está fundada no entendimento que a atuação das escolas públicas de educação básica é uma das principais alternativas para promover o acesso da população à arte e à cultura historicamente produzida pela sociedade, em diversos contextos. Reconhecendo o papel democrático das escolas no acesso à educação e o valor educativo particular às artes visuais, acreditamos ser a escola pública um dos ambientes propícios para promover formas de ensino que propiciem a experimentação, vivência, o questionamento e o conhecimento efetivo das artes visuais. Nesse sentido, torna-se de fundamental valor compreender os processos e concepções que caracterizam o ensino de artes visuais nesse contexto, para que possamos constituir

procedimentos e metodologias atualizadas de atuação no universo escolar, atendendo suas expectativas e necessidades.

O objetivo geral é compreender as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem em artes visuais existentes nas escolas públicas municipais de João Pessoa. Os objetivos específicos são: a) Realizar um levantamento das escolas públicas municipais de João Pessoa que têm aulas de artes visuais; b) identificar as principais características das práticas e atividades de ensino e aprendizagem de artes visuais desse universo; c) verificar os procedimentos metodológicos adotados pelo professorado nas aulas de artes visuais; d) compreender as dinâmicas particulares de cada universo, destacando as diferenças e/ou similaridades das concepções, estratégias e processos existentes entre essas realidades; e) verificar as condições materiais, os recursos utilizados e o perfil profissional do professorado de artes visuais desse universo.

Inicialmente, elaboramos um questionário prévio para testar sua viabilidade, o qual foi aplicado em uma escola escolhida aleatoriamente. Após o primeiro contato, percebemos a necessidade de reformular algumas questões e introduzir outras para possibilitar maior eficiência na coleta das informações.

No município de João Pessoa, encontramos um total de 91 escolas distribuídas em nove pólos. Após a elaboração dos questionários, os estudantes-pesquisadores foram divididos em duplas e distribuídos pelos respectivos pólos, com o propósito de fazer a coleta definitiva dos dados para serem tabulados e analisados posteriormente. Foram entrevistados professores de Artes Visuais e os diretores e/ou coordenadores de cada escola municipal visitada. A presença do aluno-pesquisador em campo possibilitou a observação criteriosa dos dados coletados, tornando possível constatar, por exemplo, que algumas escolas municipais possuem profissionais de outras áreas de ensino atuando como professores de artes visuais e a ausência do ensino das artes visuais em outras escolas.

Após a coleta dos dados, iniciamos a tabulação e a análise das informações obtidas. No processo de tabulação das questões abertas utilizamos uma estratégia de adequar as respostas obtidas com termos ou categorias que possibilitem uma maior abrangência dos resultados apresentados por cada questionário .

2. O Ensino das Artes Visuais nas Escolas do Pólo VI

Observando os dados que compõe o questionário, escolhemos dentre os nove pólos, o pólo seis para apresentar e analisar algumas questões encontradas nos questionários dos professores. O pólo seis integra as escolas situadas nos bairros do Padre Zé, Mandacaru, Bairro dos Estados, 13 de Maio e Bairro dos Ipês.

Conforme indicadores divulgados em 2007, no documento intitulado “Distribuição dos Indicadores por Bairro e por Região Orçamentária do Orçamento Democrático do Município de João Pessoa”, fornecido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, o bairro do Padre Zé tem 7.202 habitantes, com uma renda mensal média de R\$ 275,73, com índice de miséria de 0,127 e IDH com 0,655. O Mandacaru tem 14.561 habitantes, com uma renda mensal média de R\$ 423,17, com índice de miséria de 0,099 e IDH com 0,505. O Bairro dos Estados é mais privilegiado economicamente. Tem 6.360 habitantes, com uma renda mensal média de R\$ 2 603,61. O índice de miséria é de 0,127 e o IDH é zero. O Treze de Maio tem 8.242 habitantes, com uma renda mensal média de R\$ 1 104,54, com índice de miséria de 0,060 e IDH com 0,16. O Bairro dos Ipês tem 10.274 habitantes, com uma renda mensal média de R\$ 1 180,94, com índice de miséria de 0,049.

Observa-se, a partir dos índices expostos, uma população bem heterogênea do ponto de vista da renda financeira e do acesso aos bens materiais e imateriais nos bairros onde as escolas estão situadas. O pólo seis é composto por oito escolas municipais, trabalhando o Ensino Fundamental, a saber: Aylton Cavalcanti de Ataíde, Francisca Moura, Hugo Moura, José de Barros Moreira, Ângelo Francisco Notare, Rodrigo Otávio, Senador Rui Carneiro e Ubirajara Pinto Rodrigues.

O quadro de professores contempla sete profissionais nas oito escolas do pólo. Uma escola não oferece o ensino de artes visuais. Dos sete professores atuantes deste pólo, apenas um professor (14,6%) informa não freqüentar a formação continuada oferecida pela Prefeitura Municipal de João Pessoa. Dos sete, seis professores (86%) não freqüentam o Pólo Arte na Escola, deixando de usufruir de um acervo de materiais diversos, tais como: DVDs, livros, catálogos, imagens fixas, entre outros. Esta informação aponta para a necessidade de divulgar mais os serviços oferecidos pelo Pólo Arte na Escola, na UFPB.

Em relação ao perfil, constatamos que cinco deles (71%) possuem Licenciatura plena em Ed. Artística, com habilitação em Artes Plásticas; dois (29%) possuem Licenciatura plena em Ed. Artística com habilitação em outras áreas, e apenas um

(14%) possui outro tipo de formação. Do total, em relação à pós-graduação, apenas dois possuem especialização na área e um possui mestrado em outra área. Os dados expostos aqui apontam para a necessidade imperiosa de investimento na pós-graduação específica em Artes Visuais.

Analisando como os professores fundamentam suas aulas, a partir de uma questão que permitia marcar múltiplas alternativas, observamos que apenas um professor afirma seguir a orientação da direção; três afirmam que discutem ou planejam as aulas com a equipe de professores de artes; dois dizem seguir a orientação da coordenação pedagógica, cinco afirmam que fazem pesquisa bibliográfica na área; seis utilizam a proposta curricular da SEDEC; quatro se apóiam nos PCNs; seis elaboram suas aulas a partir do interesses dos alunos e dois possuem outros métodos de seleção e escolha dos conteúdos, os quais não foram especificados. As informações registradas neste pólo demonstram a pouca, embora persistente, influência da direção da escola na escolha dos conteúdos. A coordenação pedagógica como uma alternativa para romper com a solidão docente e a significativa influência da proposta curricular da SEDEC e dos PCNs. Outro indicativo interessante é que as necessidades passam a ser tomadas, de forma marcante, como um referencial para a escolha e seleção dos conteúdos.

Questionamos, ainda, permitindo múltiplas escolhas, quais os procedimentos privilegiados de ensino nas aulas desses professores. Obtivemos as seguintes respostas: todos os sete professores utilizam o fazer artístico em suas aulas, quatro trabalham também com a análise de imagens, quatro utilizam a “história da arte” e dois possuem outros modos de atuação metodológica. Os dados apontam para uma preponderância das atividades voltadas para o “fazer artístico”, sem uma articulação com os demais procedimentos mencionados. Isso parece remeter a forte persistência da livre-expressão e do expressivismo na área de Artes Visuais, que ganharam ampla repercussão a partir da década de 1970.

Ainda pensando nos procedimentos de ensino adotados, perguntamos se planejavam suas aulas a partir de projetos, os quais indicam maior flexibilidade curricular. Quatro disseram que utilizam projetos e três não utilizam. Os dados indicam que ainda há um forte conservadorismo, com resistência e um desconhecimento de recentes possibilidades metodológicas.

A atuação interdisciplinar também foi questionada. Seis professores afirmam trabalhar com a interdisciplinaridade e apenas um diz não trabalhar. As disciplinas

envolvidas são “Língua Portuguesa” (5), “História” (2), “Geografia” (2), “Matemática” (2) e “Ciências” (2). Um problema aqui é verificar como a interdisciplinaridade é desenvolvida, especialmente porque persiste a confusão entre polivalência e interdisciplinaridade, bem como a visão das artes como acessório das demais matérias do currículo escolar.

Também questionamos se contemplavam, de forma sistemática, os temas transversais. Quatro professores dizem utilizar os temas transversais sistematicamente, dois eventualmente e um diz que suas aulas não contemplam os temas transversais.

Quanto aos recursos de ensino empregados, numa questão que permitia múltiplas escolhas, todos os sete professores afirmam trabalhar com materiais artísticos (tintas, pincéis, lápis de cor, papel, etc.) e utilizar DVDs em suas aulas. No que concerne aos outros recursos, temos um número menor de professores que utilizam esses materiais; tais como retro-projetor (2), laboratório de informática (2), biblioteca com acervo de arte (2), videocassete (1), projetor de slides (1). Três professores alegam que ainda encontram outros recursos para trabalharem nas salas de aulas e ninguém afirma empregar o equipamento de “data show”. Os dados parecem indicar que ainda é um desafio o acesso e utilização dos recursos da informática e a otimização do acervo da biblioteca como auxiliares das aulas de Artes Visuais. Só uma observação da dinâmica das aulas para conferir a maneira de usar os materiais artísticos e o DVD.

Perguntamos aos professores qual era o objetivo do ensino de artes, hoje. Encontramos diversas respostas, tais como: trabalhar a contemporaneidade, formação do cidadão, ampliação do conceito de arte, formar para apreciação da arte, estimular a produção artística, favorecer a auto-estima do aluno, promover o respeito e a valorização das diferenças culturais, valorização da cultura local, encaminhar os alunos interessados para a formação artística, desenvolver habilidades manuais, incentivo a cultura, incentivo a cognição do aluno e incentivo ao desenvolvimento em geral. Os enunciados dos objetivos apontam para finalidades do ensino das Artes Visuais mais afinadas com a contemporaneidade, embora ainda persista a herança dos trabalhos manuais, vigente a partir da década de 1930, e a expressividade bastante enfatizada nos livros didáticos.

A Pesquisa em foco, em suma, permite um contato inicial com a realidade do ensino das Artes Visuais na Rede Municipal de João Pessoa, convidando-nos a

continuar o diálogo e a enveredar por outras pesquisas, que, sem dúvida, poderão tornar a formação inicial e continuada muito mais relevantes.

REFERÊNCIAS

PENNA, Maura (coord.). **A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa**. João Pessoa: D' ARTES/ UFPB, 2002a. Relatório de Pesquisa.

_____ **A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa**. João Pessoa: D' ARTES/ UFPB, 2002b. Relatório de Pesquisa.



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

O ENSINO DAS ARTES E INTERDISCIPLINARIDADE

A REPRESENTAÇÃO DA MORTE COMO ORIGEM DA ARTE DA NARRATIVA EM WALTER BENJAMIN

Benedito Elói RIGATTO (UECE – Universidade Estadual do Ceará)

Resumo: Este estudo sobre o ensaio *O narrador* de Walter Benjamin pretende comentar a concepção benjaminiana da morte como origem da arte narrativa através da análise comparativa das representações pictóricas do tema morte em três momentos históricos: o medieval, a renascença e o barroco. As iluminuras dos livros monásticos medievais representam, pela imagem, uma concepção de morte totalmente diversa dos outros períodos: traduzem a própria relação humana no trabalho artesanal, pela sua característica de atividade comunitária, onde se trocam experiências, onde se dão conselhos e onde se ensina e se aprende. Com o advento do sistema capitalista de produção na era moderna, revolucionaram-se as relações humanas no trabalho - problema analisado exaustivamente por Karl Marx - o que significou historicamente o fim da arte narrativa e o aparecimento do romance e, mais tarde, no capitalismo industrial, o domínio da informação. A representação pictórica da morte é o elemento revelador da idéia benjaminiana de origem como o momento final que resume a totalidade das experiências vividas e, simultaneamente, a necessidade de perpetuação dessas experiências pela capacidade de narrá-las. Narrar é portanto um ato de reminiscência. As iluminuras e gravuras medievais e a pintura de Jerônimo Bosch são exemplos claros da expressão da morte como passagem natural, como meio da aprendizagem e da lucidez criativa, em total contraste com as pinturas fúnebres de uma renascença idealista ou de um barroco conflituoso. De fato, a representação da morte na modernidade capitalista segue a concepção asséptica burguesa como algo negativo, algo tenebroso a ser evitado a qualquer custo ou escondido do olhar ávido de progresso e felicidade.

PALAVRAS-CHAVE: experiência; narrativa; origem; morte.

Walter Benjamin, no seu ensaio de 1936 *O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, demonstra que a arte de narrar está cada vez mais distante e em vias de extinção. O texto escrito no cenário de uma Alemanha conturbada do entre guerras, soa como um alerta contra o empobrecimento de experiências humanas dignas de serem intercambiáveis e comunicáveis, o que se traduz na incapacidade de narrar, como se, naquela paisagem do pós-primeira guerra, nada sobrasse além da fragilidade e pequenez do ser humano. É importante notar que esse momento de perplexidade ante a devastação da guerra provoca toda espécie de rompimento com a tradição tanto na filosofia como na arte. Com esse sentimento de desolação e, ao mesmo tempo, determinado a encontrar um novo sentido para a vida do homem angustiado e derrotado, Benjamin se volta para a obra de Nikolai Leskov, escritor russo do final do século XIX, como exemplo da arte de narrar, isto é, da arte de comunicar experiências. A compreensão do ensaio deve levar em conta a efervescência intelectual européia pós-moderna da releitura e interpretação dos pensamentos hegeliano e marxiano e, em particular, estar atento ao método de investigação filosófica benjaminiana.

A experiência, categoria central deste ensaio, é a própria sabedoria comunicada oralmente de pessoa a pessoa. Todos os narradores estão vinculados a esta necessidade humana primeva de contar histórias, necessidade do marinheiro comerciante, viajante ávido para narrar suas aventuras, como também do camponês sedentário pronto para expor os ensinamentos da tradição. Os dois personagens, em seus diferentes estilos de vida, são na realidade dois tipos arcaicos de narradores, tipos que se interpenetram através da história, o que ajuda a entender hoje todo o valor e extensão da arte de narrar. É exatamente nas corporações medievais que encontramos a fusão dos dois tipos de narradores anônimos: o aprendiz migrante e o mestre, os dois convivendo na mesma oficina. O mestre, que antes de se fixar na cidade, fora também um aprendiz ambulante, está sempre prestes a dar conselhos graças ao que aprendeu tanto no campo como na cidade. As corporações representam um aperfeiçoamento na arte de narrar pela interpenetração do sedentário e do migrante, do camponês e do marujo. Marx, em sua análise histórico materialista do processo capitalista, expõe a forma de trabalho das corporações.

A concorrência crescente dos servos que fugiam em massa para as cidades prósperas, a estrutura feudal de todo país – deram origem às corporações; os pequenos capitais economizados pouco a pouco pelos artesãos isolados e o número estável destes numa população crescente desenvolveram a condição de oficial e de aprendiz, engendrando nas cidades uma hierarquia semelhante à do campo.(MARX, 1986, p. 34).

Benjamin revela seu interesse pelos contos de Leskov justamente pela influência que este escritor recebeu dos camponeses quando viajava pelo interior da Rússia como funcionário representante de uma firma inglesa. Leskov, nas suas narrativas, contrapunha a burocracia da igreja ortodoxa à sabedoria popular cujo personagem principal é o homem simples, ativo e justo, que não se prende a este mundo, mas o aceita naturalmente, desvinculado de moralismos burocráticos. Neste ponto, Benjamin faz a aproximação da arte narrativa com o trabalho, pelo próprio senso prático de muitos narradores que se destacam como capazes de dar conselhos úteis para a vida cotidiana. Dar conselhos faz parte da natureza da narrativa, uma vez que ela é voltada para a vida prática ou, mais precisamente para o utilitário, no sentido bem amplo do ensinamento moral, de uma norma de vida. Se a arte da narrativa está se extinguindo é porque narrar, mais que dar respostas às perguntas, é sugerir a continuidade da história, quer dizer, dar conselhos, que decorrem da sabedoria. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome:

sabedoria” (Benjamin, 1985, p. 200). Maimônides, filósofo do século XII, escreve o mais importante livro das leis do judaísmo, dentro do espírito prático oriental de dar conselhos para incontáveis situações do cotidiano do povo hebreu. Esta sabedoria o narrador assimila no trabalho, atividade mais importante do ser humano. Benjamin começa o ensaio *Experiência e pobreza* com a parábola do pai que, em seu leito de morte, chama os filhos para lhes dizer que existe um tesouro enterrado no seu vinhedo. Os filhos passam a cavar a terra a procura do tesouro e nada encontram, mas em compensação a colheita daquele outono foi a maior de todos os tempos. Só então os filhos perceberam o ensinamento do pai: a riqueza está no trabalho. “Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração?” (BENJAMIN, 1985, p.114).

Benjamin considera a obra do escritor russo Nikolai Leskov, o verdadeiro narrador, cada vez mais distante do progresso capitalista da sociedade moderna. As transformações surgidas com o capitalismo do início da idade moderna dizem respeito diretamente às relações humanas do trabalho, que aliadas à descoberta da imprensa, vão engendrar a morte da narrativa. Diz Marx na sua análise da história: “Esta consequência da divisão do trabalho entre as diferentes cidades foi o nascimento das manufaturas, ramo da produção que escapa dos limites do sistema corporativo”.(MARX, 1986, p. 85).

Se as atividades do trabalho coletivo nas corporações medievais significavam o enriquecimento de experiências do narrador, o trabalho do sistema capitalista de manufatura, no início do período moderno, significou a própria morte da narrativa e, em seu lugar surge o romance. A dinâmica da narrativa prevê a participação do ouvinte e é uma ação coletiva de experiências intercambiáveis. O romance, ao contrário é uma atividade, por assim dizer, individual do leitor diante de um herói dissociado da experiência coletiva. Historicamente o romance coincide com a descoberta da imprensa, quando o livro passa a ser seu meio mais adequado de comunicação e a burguesia o campo fértil para seu desenvolvimento. O exemplo mais acabado do romance é *Dom Quixote*. Nele não existe o menor vestígio de sabedoria. O leitor, envolvido na trama da descrição psicológica, busca a identificação com o herói e a história se fecha em três letras: f-i-m. Poder-se-ia afirmar que é exatamente isso que o teatro de Brecht procura evitar quando mantém o expectador a um certo distanciamento propício à reflexão.

O jornal, depois do livro, representa uma nova forma de comunicação, a informação, que, assim como a narrativa, tem sua origem na epopéia. A informação nada tem a ver com a narrativa e é uma ameaça ao romance. A informação se encerra em si mesma, visto que é compreensível em si e para si e aspira a uma verificação imediata.

Cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte da narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1985, p. 203).

A distância que separa a narrativa da informação é a mesma que separa o trabalho artesanal do trabalho na grande indústria, como analisa Marx: “Não é apenas a relação com o capitalista, mas é o próprio trabalho, que a grande indústria torna insuportável para o trabalhador”.(MARX, 1986, p.95). A massa trabalhadora, levada pelo desejo de se apossar da mercadoria, consome avidamente a barbárie e a catástrofe em forma de notícia, mostradas ao vivo pela televisão ou pela Internet ou por outros meios sofisticados de comunicação. Márcio Seligmann-Silva compara a tradução, um ato criador, com os meios de comunicação atuais, o cadáver gelado da informação.¹

Para chegar à origem da narrativa, Benjamin recorre a Paul Valéry, quando este escritor observa que a perfeição existente na natureza é resultado de uma seqüência de causas, como camadas superpostas lentamente ao longo dos tempos. As iluminuras eram elaboradas pacientemente no exíguo espaço dos manuscritos até atingir a perfeição das linhas e das cores na composição expressiva do sobrenatural eterno. É o homem imitando a natureza, sem se preocupar com o tempo, envolvido no trabalho e em estado de distensão (Cf. *Figura 1*). A ação do trabalho prolongado contém em si a idéia de eternidade, em contraste com o trabalho dentro do sistema capitalista de que fala Marx.

Neste ponto da reflexão desenvolvida no ensaio *O narrador*, se esclarece a proposta de analisar a representação da morte em períodos diferentes da história da arte.

¹ Cf. o artigo *Double Bind: Walter Benjamin, a tradução como modelo de criação absoluta e como crítica*. Seligmann-Silva aproxima a tradução da narrativa, enquanto ambas são atos de criação, de interação e de intercomunicabilidade no reino da diferença. Se a narrativa, assim como a tradução, é trocar e vivenciar experiência, isso só é possível no espaço aberto do contínuo diferenciar, bem longe do espaço fechado, unívoco da comunicação de massa da notícia imediata que se encerra em si mesma. (SELIGMANN-SILVA, p. 38).

A idéia da eternidade sempre teve na morte sua fonte mais rica. Se essa idéia está se atrofiando, temos que concluir que o rosto da morte deve ter assumido outro aspecto. Essa transformação é a mesma que reduziu a comunicabilidade da experiência à medida que a arte de narrar se extinguiu. (BENJAMIN, 1985, p. 207).

Evitar o espetáculo da morte parece ter sido o objetivo da sociedade capitalista impregnada da idéia de progresso, da velocidade na busca do bem-estar imediato, principalmente no século XIX quando programas de saúde associavam morte à doença. Na Idade Média, entretanto a morte significava o momento da aprendizagem e em torno do morto o povo se reunia como que para uma celebração. Ela fazia parte do cotidiano dos vivos; hoje porém, faz parte de uma cena de medo e terror que ninguém gosta de presenciar. O agonizante, no último instante de lucidez, tem a visão das imagens de tudo o que ele viveu, percebendo num rápido momento a riqueza de todas as experiências vividas e, mais que isso, toda sabedoria que ele poderia transmitir aos que continuam vivos. Essa transmissibilidade do inesquecível estampada no semblante do moribundo, essa autoridade a ele conferida é a origem da narrativa.

Fig. 1: A morte do usuário e do mendigo, iluminura do séc. XII



A iluminura medieval (Cf. Fig. 1) é a visualização bem nítida do que é eterno, do que é inesquecível, pois a linguagem da pintura trabalha o elemento superfície. A superfície é a

expressão do tempo aprisionado, onde nada flui, ao contrário, tudo acontece simultaneamente, no mesmo espaço. As cenas atemporais enriquecem o cotidiano envolvido pelo sentido do eterno sobrenatural nesta representação da morte, que nada tem de dramático ou fúnebre no sentido mais negativo da palavra. Não há a menor insinuação de tristeza, dor ou perda. Gombrich trata da pintura sagrada medieval como ensinamento para os fiéis analfabetos, com métodos narrativos simples e diretos.² Nada pode ser acrescentado ou tirado desta obra, ao mesmo tempo rica em detalhes ornamentais e econômica nos traços e cores, cujo objetivo é representar a passagem e a transição da extinção da vida para a perpetuação das experiências e da sabedoria. Nessa hora extrema, o perdão divino vence os demônios do mal e o fiel é conduzido ao reino dos céus.

Fig. 2: Jerônimo Bosch, A morte e o avarento.



² No capítulo 6 *Bifurcação de caminhos, Roma e Bizâncio, séculos V a XIII*, de sua obra *História da arte*, Gombrich esclarece que foi o papa Gregório Magno quem disciplinou, no final do século VI, o uso da pintura nas igrejas do ocidente. “A pintura pode fazer pelos analfabetos o que a escrita faz pelos que sabem ler”, afirmou o papa, determinando ainda que tal linguagem se ativesse ao essencial, ao sagrado e que fosse abolido tudo o que pudesse desviar a atenção. (GOMBRICH, 1995, p.135).

A pintura de Jerônimo Bosch *A morte e o avarento* do início do século XVI (Cf. Fig. 2) tem a mesma temática da arte pictórica medieval e o mesmo objetivo, ou seja, o de ensinar os fiéis, entretanto Bosch utiliza outro elemento da linguagem próprio do período renascentista: o volume. O volume cria a profundidade de um ambiente natural, um cenário real onde as pessoas vivem o cotidiano. Abandonando a expressividade do plano específica da representação do sobrenatural, a arte se volta para o mundo, para o terreno. Com certeza o papa Gregório Magno não aprovaria tal descrição repleta de detalhes em um ambiente tão real que poderia desviar a atenção da essência do ensinamento sagrado. Tal mudança equivale à passagem da narrativa para o romance: aquela econômica e direta, este envolvido nas sutilezas psicológicas, onde a morte é o temido fantasma vindo de fora para ceifar a vida humana.

Fig. 3: Michelangelo Buonarroti, Estudo para Pietà.



Michelangelo (Cf. Fig. 3), personifica o espírito do renascimento onde a arte, desvinculada do espiritual, é ela mesma objeto de culto, ou melhor, uma forma profana de culto do belo. Nesta passagem do medieval para o moderno, a obra de arte não perde seu caráter de unicidade, isto é, sua aura, mas, por outro lado, se instaura um novo modo de

percepção provocado pelas transformações da incipiente sociedade capitalista. As conquistas do homem renascentista estão estampadas neste desenho de Michelangelo: a anatomia dos corpos perfeitos, a distribuição geometricamente harmoniosa da composição, a simetria matemática da figura centralizada em um fundo iluminado, enfim uma arte para que se contemple o poder do homem junto à natureza. O tema da morte é tratado na percepção renascentista como o ideal perfeito muito distante das experiências do homem comum, completamente diferente da iluminura medieval, onde todos acorrem para o leito de morte, com se reverenciassem a sabedoria das experiências vivenciadas pelo morto.

Fig. 4: Pieter Rubens, A lamentação.



O barroco, como que se dando conta da incapacidade humana para conseguir a felicidade terrena ou eterna por meio da ciência, faz da arte a representação do drama e do conflito. Na pintura de Rubens *A lamentação* (Cf. Fig. 4), a serenidade idealizada do sábio homem renascentista dá lugar à extrema dramaticidade de alguém abandonado à própria sorte diante da morte, um destino implacável. Para conseguir tal efeito na imagem, o artista só poderia utilizar o elemento luz, nem a linguagem da superfície atemporal, nem a linguagem do volume e da profundidade da representação da natureza. É a luz que joga com os extremos do claro e do escuro e cria uma atmosfera de dúvida e de conflito. A composição em diagonais substitui a composição em perspectiva frontal, única possível na visão humanista do renascimento. Walter Benjamin, na sua tese de livre docência *A origem do drama barroco*

alemão, vê a possibilidade de redenção deste homem melancólico e desenganado, no momento em que o alegorista, isto é o dramaturgo ou o pensador, recolhe as ruínas e destroços da destruição e as re-significa. Esse instante acontece como o fulgor de um clarão na noite, representado nesta pintura pela tênue chama da tocha.

Fig. 5: José Bernardo da Silva, *Morre o homem e fica a fama*.



A arte popular, como a tradição da literatura de cordel e a xilogravura da região do Cariri, no estado do Ceará, está muito mais próxima da narrativa do que da idealização do romance ou da informação de fatos imediatos da notícia. As xilogravuras de José Bernardo da Silva foram publicadas no volume I da coleção *Personagens do Juazeiro*. A gravura *Morre o homem e fica a fama* (cf. Figura 5) representa expressivamente a morte numa cena familiar que transpira serenidade: em perspectiva de largos planos, aparece a figura toda do morto, visto de cima, como nos desenhos infantis. As pessoas a sua volta, como se tivessem muito a aprender com as experiências de uma vida que se extingue, permanecem respeitosamente em pé, prontas para perpetuar a sabedoria através da narrativa. É o que faz outro artista popular, Expedito Sebastião da Silva, que completa este volume com a biografia de José Bernardo em versos:

Com o coração em luto
 Cheio de melancolia
 Este pequeno folheto
 Vou narrar em poesia
 De Zé Bernardo um resumo
 Da sua biografia. (Casimiro, 2001, p. 39).

Benjamin afirmou, como foi mencionado acima, que na autoridade do moribundo está a origem da narrativa. Origem: eis uma categoria central de seu pensamento. Segundo Janne Marie Gagnebin é “... a entelêquia, mônada: trata-se sempre da mesma idéia de totalização a partir do próprio objeto e nele, da referência a uma pré-história irredutíveis ao desenvolvimento cronológico, que lhe seja anterior ou posterior”. (GAGNEBIN, 2007, p. 11). Não é a gênese de onde emanam os fenômenos, mas a idéia que está nos próprios fenômenos e os explica, está diretamente relacionada a outra categoria: a reminiscência e elas são a chave da compreensão do ensaio *O narrador*, sem as quais restam apenas constatações até edificantes, porém separadas da totalidade do pensamento filosófico benjaminiano.

Todas essas categorias vão convergir para o *tempo do agora* que padece da incapacidade de comunicar experiências, de dar conselhos, de manter viva a sabedoria dos antepassados, incapacidade de narrar, enfim. Eternizar a sabedoria, através da reminiscência e da experiência da origem, é como encontrar as sementes guardadas desde a longínqua antiguidade nas pirâmides e fazê-las germinar para salvar o futuro do presente desfigurado pelo progresso, diz Benjamin. O sentido histórico da reminiscência, quando se reflete sobre a distante arte de narrar, ou seja, o que ela significa enquanto transformação pelo ato de conhecimento no *tempo do agora*, está bem claro na obra póstuma *Sobre o conceito da história*.

O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?(BENJAMIN, 1985, p. 223).

É a experiência da origem que cada indivíduo realiza no *ato de conhecimento*.

BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas, vol. I: O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CASIMIRO, Renato (org.). *Personagens do Juazeiro, álbum de xilogravuras, vol. I*. Juazeiro do Norte: Expressão Gráfica, 2001.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GOMBRICH, Ernest. *História da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1995.
- MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.
- _____. *O Capital, crítica da economia política, vol. I, livro primeiro*. Trad. Régis Barbosa e Flávio K. Kothe. São Paulo: Abril cultural, 1983.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.) *Leituras de Walter Benjamin, Doublé Bind: Walter Benjamin, a tradução como modelo de criação absoluta e como crítica*. São Paulo: Anna Blume, Comunicação, 2007.

AMÁLGAMA DE UNIVERSOS ARTÍSTICOS BRASILEIROS

*Cristiane Patrícia Barros Almada
(Prefeitura Municipal de Fortaleza / Universidade Estadual do Ceará)*

Resumo

Este trabalho pretende discutir o ensino de artes no Brasil, a partir de um recorte temporal que abrange do período colonial até os anos trinta (1600 – 1930). Se atualmente o conhecimento artístico apresenta-se como um caminho que pode sedimentar a formação tanto cognitiva como subjetiva dos educandos, faz-se necessária a busca dos fundamentos e de metodologias que têm fomentado vivências significativas nas práticas pedagógicas ao longo do tempo. Objetivando apreender historicamente experiências estéticas que marcaram cada movimento artístico-cultural em sua articulação com os demais, distinguirei encontros e, amiúde, rupturas absolutas que constituem esta dinâmica, mediante análise de um conjunto de seis filmes: *Gregório de Matos, O Aleijadinho – paixão glória e suplício, Cruz e Sousa, o poeta do desterro, O Homem do Pau-Brasil, Villa-Lobos – uma vida de paixão e Poeta de sete faces*. Distribuídos por bimestres, tais filmes serão apreciados, contextualizados e reinventados durante um ano letivo. A pesquisa assumirá os matizes das situações específicas de análise dos filmes, confrontadas com o panorama de cada período. Com o acompanhamento do corpo pedagógico da unidade de ensino e dos professores envolvidos neste processo, a respectiva ação será avaliada bimestralmente pelos atores em questão e, no final do ano, uma amostra será organizada na qual as conclusões dos estudos serão expostas com uso de diversas linguagens artísticas. Essa *intervenção* será inicialmente realizada no Colégio Municipal Figueiras Lima, no município de Fortaleza, estado do Ceará. No entanto, tal iniciativa poderá ser desenvolvida em qualquer outra unidade de ensino. Utilizando o método da pesquisa-ação, várias áreas do conhecimento serão contempladas. A fundamentação teórica se fará ante uma contextualização das obras cinematográficas, mediante breve passeio pela história da literatura mundial e, em especial, no Brasil, menção a alguns representantes, com ênfase naqueles apresentados como objeto deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte no Brasil; cinema e literatura; história e arte.

O presente trabalho foi pensado na perspectiva de oferecer sugestões para educadores (re)discutirem suas práticas pedagógicas e tem como intuito primordial a valorização da ligação entre produção cinematográfica e literatura, de modo que esta junção seja vista como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, a qual pode mediar e suscitar várias idéias e descobertas no âmbito da arte e educação.

Propõe a formação de um grupo, composto por professores regentes das seguintes disciplinas: arte educação, história, literatura e informática, estabelecendo metas a serem alcançadas, ou seja, um grupo docente que trabalhe conteúdos de modo transversal e interdisciplinar,

dialogando com uma gama de informações utilizadas nas diferentes áreas da educação para discutir o percurso do ensino de arte no Brasil. Constituem possíveis unidades de análise, desde os próprios elementos estruturais da forma cinematográfica (tomadas, enredo, argumento, cenário) até o questionamento do discurso nela presente (estrutura narrativa; concepções e valores difundidos).

Este trabalho apresenta duas orientações intrinsecamente ligadas: uma composta pela interseção dos conhecimentos trazidos pelos educadores das citadas áreas envolvidas neste processo (arte educação, história, literatura e informática), no intuito de transpor as barreiras das disciplinas específicas, caminhando de forma sistemática e interdisciplinar; outra composta pelos recursos tecnológicos disponíveis e decisões tomadas coletivamente pelo grupo de educadores envolvidos.

Alguns filmes brasileiros foram selecionados para nortear este trabalho, contemplando cada período histórico-cultural (*Gregório de Matos, O Aleijadinho – paixão glória e suplício, Cruz e Sousa, o poeta do desterro, O Homem do Pau-Brasil, Villa-Lobos – uma vida de paixão e Poeta de sete faces*). No entanto, reconheço que em outro momento este trabalho pedagógico pode dar-se a partir de uma infinidade de outros títulos, tais como *Pindorama (1500 – 1600), Carlota Joaquina, Os Inconfidentes (1700), Luzia Homem, O Guarani, Memórias Póstumas de Brás Cubas, A Cartomante, Dom, O Enfermeiro (1800), Macunaíma, Policarpo Quaresma, Um só coração – minissérie (1900)*, de acordo com o enfoque escolhido, levando sempre em conta o planejamento interdisciplinar.

Por tratar-se de uma pesquisa-ação, este projeto assume o desafio de intervir no espaço escolar, contribuindo efetivamente para mudanças na dimensão metodológica do ensino de artes e referenciando experiências futuras. Assim, ao abordar a produção cinematográfica em função de outras linguagens artísticas, creio que essa ação repercutirá no âmbito escolar mediante incentivo à formação de cineclubes e dinamização de atividades culturais de modo geral. O conteúdo exposto é capaz de promover uma reflexão/ação com base em linguagens artísticas, em suas diferenças e proximidades, ressaltando valores sociais, políticos, culturais e estéticos, revelados pela exibição de filmes, mas também por atividades práticas que coloquem em movimento conhecimentos de literatura, cinema e história da arte, sendo todo o processo mediado pelos educadores envolvidos. Através da leitura de obras audiovisuais, pretende, portanto, refletir sobre os modos de pensar e fazer arte, observando as relações entre percepção/apropriação, formas visuais e modos de expressão, possibilitando experimentações diversificadas.

Os vídeos serão exibidos aos educandos em etapas, obedecendo à cronologia proposta. Depois de cada momento, proceder-se-á a um mapeamento, via internet, de todos os movimentos artísticos e literários contemporâneos ao contexto do filme inicialmente estudado. Pontuarei ainda eventos e escritos de vanguarda que aconteceram concomitantemente e/ou dialogam entre si e, principalmente, a contribuição artística e cultural que ofereceram em seu tempo e a repercussão e influências que têm até os dias atuais. Serão feitas, finalmente, observações sobre o ponto exato da ruptura de um movimento com o outro.

Ao realizar a pesquisa via internet, tomarei como base os seguintes princípios: relevância do tema, delimitação da tarefa, definição das etapas, consistência do produto final, objetividade da avaliação e preservação das fontes. Esta metodologia visa à formatação das pesquisas com o objetivo de fomentar a produção e socialização do saber artístico incitando no educando a disposição criativa de apropriação do conhecimento mediado pelos sentidos.

Dando seqüência a proposta metodológica, dividirei em tópicos comuns o já citado conjunto de seis filmes: *Gregório de Matos, O Aleijadinho – paixão, glória e suplício, Cruz e Sousa, o poeta do desterro, O Homem do Pau-Brasil, Villa-Lobos – uma vida de paixão e Poeta de sete faces*.

Os tópicos comuns a serem aplicados para cada filme partem da discussão acerca da filmografia apresentada, o que será iniciado pela leitura de um texto relacionado às obras artísticas e literárias, conforme o período enfocado, abordando especialmente os seguintes aspectos: (i) estabelecer relações entre a produção cultural em estudo e aspectos da produção cultura contemporânea, (ii) fazer relações entre os aspectos da produção cultural do período com outros aspectos da cultura atual, tais como cinema, música, moda, fotografia, internet etc., e (iii) levar o aluno a desenvolver a capacidade de avaliar o papel da arte, partindo do aspecto subjetivo e do impacto que tais manifestações artísticas produzem no indivíduo.

Outro tópico comum a todos os períodos abordados por cada filme é o ‘Estudo da Língua’, que cuida dos aspectos da textualidade, estilo, coerência, articulação de palavras, idéias etc. Recorrendo a um conjunto de atividades (discussões, leituras, análises), examina-se a estilística e a semântica do discurso fílmico e, diante de tais observações e intervenções, o aluno é levado a construir um raciocínio crítico.

Partindo do filme exibido e estudado, busca-se estabelecer relações com o contexto histórico, social e cultural, inserindo e destacando o movimento artístico (e literário) predominante no período de abrangência da época em questão. O objeto de estudo básico é uma panorâmica ampla dos diversos movimentos culturais e artísticos identificados no momento histórico em que é contextualizado cada filme, orientando a atenção do aluno aos aspectos conceituais de cada movimento artístico que o diretor tenha procurado enfatizar.

Considerando que, historicamente, o Brasil de 1500 – seu “descobrimento” – a 1889 – Império – não contou com manifestações artísticas propriamente brasileiras, por serem estas cópias ou adaptações de estilos europeus trazidos pelos colonizadores, podem, os educandos e educadores encontrar, neste estudo, algum vestígio de uma arte diferente da trazida da Europa, ou seja, uma arte com características mais próximas do nosso povo, quebrando a barreira da temporalidade, a qual poderia um escritor, a serviço da verdade, ter registrado.

1 Sobre a Filmografia Escolhida.

1.1A vida e obra do personagem retratado – Gregório de Mattos

Gregório de Matos Guerra (1623-1696) nasceu na Bahia, irmão de Frei Eusébio, formado em Coimbra. Travou íntimo contato com os poetas líricos europeus. A poesia lírica no Brasil obedecia aos moldes europeus e sujeitava-se à influência decisiva de Camões. A característica constante em toda a atividade poética do Brasil-colônia é a influência de Luís Vaz de Camões, com sua temática amorosa, sua inspiração na natureza, suas preocupações transcendentais.

A partir de breve histórico da vida e obra de Gregório de Mattos, teremos o elo que une o diálogo com toda a produção cultural da época em estudo, ou seja, obras artísticas e literárias de demais autores dele contemporâneos, peças que apresentem características do período em confronto com as atuais – do dia-a-dia do aluno –; compreendidas dentro do momento estabelecido; e com obras e/ou movimentos culturais distintos da arte e literatura, compreendendo o período de estudo.

Para o estudo das informações sobre autores e obras artísticas e literárias do período, serão observados os critérios tradicionalmente adotados na literatura, ou seja, terão destaque os autores e aspectos estéticos de obras e movimentos consagrados.

Este tópico, além das informações gerais citadas, incluirá diversos tipos de leituras, tais como manifestações atuais da crítica especializada, contextualizadas no período trabalhado.

Como indicações de apreciação de obras de arte, textos e filmografia complementares, serão apresentadas sugestões que visam a oferecer subsídios e roteiros de leituras e de filmes, favorecendo o contato direto do aluno com a produção artística do período trabalhado, buscando desenvolver e aumentar a capacidade de análise e interpretação de tais obras, estabelecendo, também, as diferentes linguagens que abordam temas afins.

1.2 Sobre a vida e obra do Aleijadinho

O filme levará a um estudo sobre os principais aspectos da vida e obra de Aleijadinho, nascido Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), com formação de arquiteto, trabalhando em esculturas. Enfrentou conflitos políticos com o próprio pai. A amizade com o inconfidente Cláudio Manuel da Costa rendeu-lhe alguns aborrecimentos. Foi acometido por doença rara aos 46 anos de idade que se prolonga até os 76, situação que lhe causou bastante sofrimento, de tal forma que, para trabalhar, os instrumentos eram amarrados em suas mãos. Em vista de tão grande sofrimento, chegou ao ponto de profanar a figura de Jesus Cristo.

Com esta obra filmográfica, os principais aspectos a serem abordados são: o século do ouro, os santos, a pintura oitocentista, a música e literatura, os escultores, entalhadores e pintores, a arte profana, a contribuição do negro e a presença dos holandeses.

1.3 Sobre a vida e obra de Cruz e Sousa

Cruz e Sousa, (1861-1898), *o poeta do desterro*. Nasceu em Florianópolis, Santa Catarina. Filho de escravos, foi amparado por uma família aristocrática, que o ajudou nos estudos. Começa a trabalhar na imprensa catarinense, escrevendo crônicas abolicionistas e participando de campanhas em favor da causa negra. Morre aos 36 anos, vítima de tuberculose. Suas únicas obras publicadas em vida são *Missal* e *Broquéis*.

Considerado o mais importante poeta simbolista brasileiro e um dos maiores poetas nacionais de todos os tempos, sua obra poética apresenta diversidade e riqueza.

De um lado, encontram-se aspectos noturnos do Simbolismo, herdados do Romantismo: o culto à noite, certo satanismo, o pessimismo, a morte. De outro lado, há certa preocupação formal, que aproxima Cruz e Sousa dos parnasianos, ou seja, a forma lapidar, o gosto pelo soneto, o verbalismo requintado, a força das imagens. Há ainda a inclinação para a poesia meditativa e filosófica, que o aproxima da poesia realista portuguesa.

Na indicação de apreciação de obras de arte, filmografia e leituras complementares, serão feitos comentários e sugestões com o intuito de oportunizar subsídios e roteiros para diversas interpretações e possibilitar o diálogo com todos os movimentos artísticos contemporâneos a Cruz e Sousa.

Indicação de fontes que tratam dos temas relacionados ao Simbolismo, cujas características são: subjetivismo, linguagem vaga, fluida, que busca sugerir em vez de nomear, abundância de metáforas, comparações, aliterações, assonâncias e sinestésias, pessimismo, dor de existir, interesses pelo noturno, pelo mistério e pela morte, retomada de elementos da tradição romântica.

Indicação de fontes debatedoras dos temas relacionados ao Parnasianismo, e de suas seguintes características, que são: linguagem precisa, objetiva, culta, busca do equilíbrio formal, preferência pelo soneto, materialismo, racionalismo, paganismo greco-latino, interesse por temas universais (natureza, amor, poesia, etc.).

1.40 Homem do Pau-Brasil

Trata-se de uma comédia sobre a vida, paixão e obra do escritor modernista Oswald de Andrade (1890-1954). Neste filme, estão presentes as grandes figuras que conviveram com o escritor, como Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, Anita Malfatti, Paulo Prado, Blaise Cendrars, Patrícia Galvão (Pagu), Heitor Villa-Lobos, dentre outros. Como nem todos permanecem com os seus respectivos nomes ou identificações físicas, exige-se do espectador que tenha referências prévias destas proeminentes figuras que fizeram parte daquela

geração de modernistas. Pode-se dizer, porém, que o “espírito” daqueles personagens que conviveram com Oswald de Andrade permanece nas sutilezas e entrelinhas do filme. Basta lançar um olhar mais atento para que sejam percebidas tais nuances.

1.5 Sobre a vida e a obra de Villa-Lobos

Filho de violoncelista nasceu no Rio de Janeiro em 1887. Muda-se para Minas Gerais onde trava contato com o folclore e passa a tocar violão nos cinemas e teatro. Compõe peças. A partir de 1905 excursiona pelo interior do Brasil e, em 1913 escreve sua primeira ópera (Izhat).

A Música de Villa-Lobos é essencialmente brasileira. Suas peças mais conhecidas no Brasil e exterior são as nove ‘Bachianas Brasileiras’ e seus ‘Choros’. Escreveu quase todos os gêneros de música, desde sacra e profana – para pequenas e grandes orquestras, de câmara, coral, e também para piano, violino, violoncelo, órgão, violão e canto, e óperas, até modinhas bem ao gosto popular.

Na indicação de leituras e filmes complementares, encontramos também comentários e sugestões que visam a oferecer subsídios e roteiros de leituras e de filmes, favorecendo o contato direto do aluno com a produção artística do período trabalhado, buscando desenvolver e aumentar a capacidade de análise e interpretação de tais obras, estabelecendo, também, as diferentes linguagens que abordam temas afins.

Indicação de fontes que tratam dos temas relacionados à Semana da Arte Moderna de 1922, destacando-se aspectos relacionados à ruptura da produção cultural com o modelo importado da Europa. Busca na música popular a fonte que inspirará suas obras. Tendência nacionalista. Do movimento iniciado em 1922, emergiram muitos outros compositores de grande valor: Francisco Mignone, Camargo Guarnieri, Radamés Gnattali, Cláudio Santoro, César Guerra Peixe, Edino Krieger são alguns deles.

1.6A vida e a obra de Carlos Drummond de Andrade

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), o ‘poeta de sete faces’, é considerado o principal poeta brasileiro do século XX. Mineiro de Itabira, Drummond proveio de família ligada às tradições da região, de fazendeiros e mineradores. Formou-se em Farmácia, mas nunca

exerceu a profissão. Dedicou-se ao jornalismo e ingressou no funcionalismo público. Em 1925 editou a ‘A Revista’, que era uma publicação modernista.

Em 1928, em sintonia com o grupo modernista de São Paulo, Drummond publicou na ‘Revista de antropofagia’, provocando escândalo, o poema ‘No meio do caminho’.

A indicação de leituras e filmes complementares favorecerão o contato direto do aluno com a produção artística do período trabalhado, buscando desenvolver e aumentar a capacidade de análise e interpretação de tais obras, estabelecendo, também, as diferentes linguagens que abordam temas afins.

Indicação de fontes que tratam dos temas relacionados à poesia da segunda geração modernista, com característica de questionamento, da existência humana, do sentimento de ‘estar-no-mundo’, das inquietações social, religiosa, filosófica, amorosa.

2Processo Avaliativo

A avaliação dar-se-á de forma lúdica que possibilitará ao educando construir uma peça (texto-painel-vídeo-teatro), por meio de oficinas com mostra da síntese dos trabalhos resultantes dos conteúdos visitados e apreendidos e ainda um documento com todos os registros relevantes elaborado pelo grupo de educadores à frente do projeto. Os avanços dos trabalhos devem ser discutidos no percurso de cada etapa de estudos do grupo, sofrendo (re)adaptações sempre que se fizerem necessárias.

Detendo a preocupação de representar a escola como um espaço social, com suas dificuldades, suas possibilidades e potencialidades, durante todo o processo de realização dos trabalhos ocorrerão avaliações periódicas, com os envolvidos diretamente no projeto. Os resultados alcançados serão divulgados a toda a comunidade, através de cartazes, da página eletrônica da escola e de um *blog* em que será apresentada a relevância das ações desenvolvidas, bem como mostrará aos alunos oportunidade de verem seus feitos extrapolando os muros da escola.

BIBLIOGRAFIA

- AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- CÂNDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.
- _____. *Vários escritos*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- _____. *A educação pela noite*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. *Nossos Clássicos Nº 53 – Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Agir, 1996.
- DONATO, Hernâni. *Brasil 5 séculos*. 2ª. ed. São Paulo: Green Forest do Brasil Editora, 2000.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 34. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio/INL-MEC, 1998.
- GOMES, Paulo Emílio Sales. *Crítica de cinema no suplemento literário*. Vol II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LIMA, Rossini Tavares de. *Abecê do folclore*. 5. ed. São Paulo: Ricordi, 1972.
- PRADE, Péricles. *Revoluções culturais: filosofia, ciência, tradições e letras*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- <http://antonioluizcosta.sites.uol.com.br/Historia1700.htm> (Em: 10/10/2008)

FILMOGRAFIA

- A Cartomante*. Direção de Wagner de Assis e Paulo Urange. Brasil, 2004.
- A Moreninha*. Direção de Glauro Mirko Laurelli. Brasil, 1971.
- Caramuru – a invenção do Brasil*. Direção de Guel Arraes e Jorge Furtado. Brasil, 2001.
- Caravaggio*. Direção de Derek Jarman. Itália, 1995.
- Carlota Joaquina princesa do Brasil*. Direção de Carla Camurati. Brasil, 1994.
- Chica da Silva*. Direção de Cacá Diegues. Brasil, 1976.
- Cruz e Sousa, o poeta do desterro*. Direção de Sylvio Back. Brasil, 1999.
- Desmundo*. Direção de Alain Fresnot. Brasil, 2003.
- Dom*. Direção de Moacyr Góes. Brasil, 2003.
- Gregório de Matos*. Direção de Ana Carolina. Brasil, 2001.
- Inocência*. Direção de Walter Lima Jr. Brasil, 1983.
- Luzia Homem*. Direção de Fábio Barreto. Brasil, 1984.
- Macunaíma*. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1969.
- Madame Bovary*. Direção de Claude Chabrol. França, 1991.
- Memórias póstumas de Brás Cubas*. Direção de André Klotzel. Brasil, 2001.
- O Aleijadinho – paixão, glória e suplício*. Direção de Geraldo Santos Pereira. Brasil, 2003.
- O Enfermeiro*. Direção de Mauro Farias. Brasil, 1999.
- O Guarani*. Direção de Norma Bengell. Brasil, 1996.
- O Homem do Pau-Brasil*. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1981.
- Os Inconfidentes*. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1972.
- Pindorama*. Direção de Arnaldo Jabor. Brasil, 1970.

Poeta de sete faces. Direção de Paulo Thiago. Brasil, 2002.

Policarpo Quaresma herói do Brasil. Direção de Paulo Thiago, 1988.

São Bernardo. Direção de Leon Hirszman. Brasil, 1973.

Tiradentes. Direção de Oswaldo Caldeira. Brasil, 1998.

Um só coração. Direção de Carlos Araújo, Carlos Manga, Gustavo Fernandez, Marcelo Travesso e Ulysses Cruz. Minissérie. Brasil, 2004.

Vidas Secas. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1963.

Villa-Lobos – uma vida de paixão. Direção de Zelito Viana. Brasil, 2001.

Yndio do Brasil. Direção de Sylvio Back. Brasil, 1995.

ANEXOS

AMÁLGAMA DE UNIVERSOS ARTÍSTICOS BRASILEIROS - (MAPA CRONOLÓGICO E SITUACIONAL – 1600/1939)

DATA	NA CULTURA MUNDIAL	NA CULTURA NACIONAL	NA POLÍTICA	SUGESTÃO DE VÍDEOS
------	--------------------	---------------------	-------------	--------------------

<p>1600</p> <p>-</p> <p>1700</p>	<p>Kepler(1571-1630) publica a sua <i>Astronomia Nova</i>, na qual provava que os movimentos dos planetas não desenham círculos, e sim elipses. Padre Antônio Vieira nasceu em Lisboa, em 1608</p>	<p>Poema <i>Prosopopéia</i> de Bento Teixeira. Barroco. Gregório de Matos (o Boca do Inferno/Boca de Brasa) faz poesias dos seguintes temas: religiosa, satírica e erótica.</p>	<p>Eventos ocorridos na Europa prejudicaram o desenvolvimento verificado na colônia. Quando o Rei Sebastião de Portugal morreu em 1578, Felipe II da Espanha o sucedeu no trono em Lisboa. De 1580 a 1640, os dois reinos peninsulares foram unidos sob a Coroa Espanhola. Durante esse período, pela união dos dois países, a América do Sul se tornou parte do mundo hispânico. Desenvolve-se na maior parte da América Espanhola uma economia auto-suficiente, baseada no trabalho de índios agrupados pelos <i>encomenderos</i> em grandes fazendas que criam gado. Na África, os portugueses dominam o reino de Zimbábwe em 1660 As civilizações da África Ocidental são devastadas pelas guerras originadas pelo tráfico de escravos, que já leva para as Américas 50.000 pessoas por ano.</p>	<p><i>Pindorama</i> <i>Caravaggio</i></p>
<p>1701</p> <p>-</p> <p>1800</p>	<p>Johann Sebastian Bach – Mestre na arte da fuga, do contraponto e da coral, ele é um dos grandes compositores da história da música ocidental – compõe <i>BWV 211 Cantata do café</i>. Neste período todo o fervor cultural existente na Europa ocorria nos cafés, onde formadores de opinião, políticos, músicos e aristocracia se reuniam.</p>	<p>Arcadismo Cláudio Manuel da Costa Tomás Antonio Gonzaga Basílio da Gama Santa Rita Durão</p>	<p>Nessa época os holandeses dominam o comércio de café na Europa. Este é o período de expansão do café pelo mundo, incluindo o Brasil. Em Portugal, sob a influência britânica, ocorre uma evolução: a escravidão indígena é abolida no Brasil (mas não a africana) e os jesuítas são igualmente expulsos, sob a administração iluminista do Marquês de Pombal. Os bandeirantes de São Paulo já haviam descoberto enormes jazidas de ouro e diamantes em Minas Gerais.</p>	<p><i>Carlota Joaquina princesa do Brasil,</i> <i>Chica da Silva,</i> <i>Os Inconfidentes,</i> <i>Tiradentes,</i> <i>Caramuru – a invenção do Brasil.</i></p>
<p>1801</p>	<p>Teoria dos Quanta. Freud: <i>A interpretação dos sonhos</i>. Morte de Eça de Queirós. George Gordon Noel Byron em</p>	<p>Romantismo. Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Fagundes Varela, Álvares de</p>	<p>Chegada da Família Real ao Brasil. Independência do Brasil. Lançamento do Manifesto Republicano. Abolição da escravatura. Governo Prudente de Moraes.</p>	<p><i>Luzia Homem,</i> <i>A moreninha</i> <i>O Guarani,</i> <i>Memórias Póstumas de</i></p>

	<p>1807 publica <i>Horas de Ócio</i>. <i>Madame Bovary</i>, de Gustave Flaubert (realismo)</p> <p>Literatura internacional: Charles Baudelaire – autor da obra <i>As flores do mal</i> (1857) que é considerada um marco no simbolismo literário. Arthur Rimbaud, Stéphane Mallarmé, Paul Verlaine. Oscar Wilde publica a primeira versão de <i>O Retrato de Dorian Gray</i> no Lippincott's Monthly Magazine.</p> <p>Artes Plásticas: Paul Gauguin, Gustave Moreau, Odilon Redon.</p> <p>Teatro Maurice Maeterlinck Gabriele d'Annunzio.</p>	<p>Azevedo, Castro Alves, Joaquim Manoel de Macêdo, Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar, Bernardo Guimarães, Franklin Távora, Martins Pena, Realismo. Machado de Assis: <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>, <i>Dom Casmurro</i>. Vitor Meireles de Lima (pintor) Raul Pompéia, Visconde de Taunay, Naturalismo. Aluísio de Azevedo Parnasianismo. Publicação de <i>Fanfarras</i> de Teófilo Dias consolida o parnasianismo no Brasil em 1882 Olavo Bilac. Raimundo Correia, Alberto de Oliveira Francisca Júlia Vicente de Carvalho Simbolismo. Cruz e Sousa: <i>Missal</i> (prosa), <i>Broqueis</i> (poesia), <i>Faróis</i>(obra com publicação</p>		<p><i>Brás Cubas</i> <i>Madame Bovary</i> <i>Inocência</i> <i>A Cartomante</i> <i>Dom</i> <i>O Enfermeiro</i></p>
--	--	---	--	---

1900		póstuma e conteúdo de vanguarda – foge ao simbolismo). Alphonsus de Guimaraens.		
1901	<p>A relatividade. Croce: <i>Estética</i>. Vôo de Santos Dumont em Paris. Skinner: o behaviorismo. Estréia de Jorge de Lima: <i>XIV alexandrinos</i>. Modernismo em Portugal: <i>Orfeu</i>. Estréia de Gilka Machado: <i>Cristais partidos</i>. Proust: <i>Em busca do tempo perdido</i>. Apollinaire: <i>Caligramas</i>. T. Tzara: Manifesto Dadá. Maiakovski: <i>150.000.000</i> (poema). Morgan: teoria da hereditariedade. Desintegração do átomo (Rutherford). Teoria dos ciclos climáticos. Joyce: <i>Ulisses</i>. Raul de Leôni: <i>Luz mediterrânea</i>. Breton: <i>Manifesto surrealista</i>.</p> <p>Descoberta da penicilina. Lorca: <i>Romancero gitano</i>. Primeiras experiências com</p>	<p>Pré-modernismo e Modernismo Euclides: <i>Os sertões</i>. Augusto dos Anjos: <i>Eu</i>, Monteiro Lobato Lima Barreto: Graça Aranha: <i>Canaã</i>. Nascimento de Carlos Drummond. Estréia de Bandeira: <i>Cinza das horas</i>. Estréia de Mário: <i>Há uma gota de sangue em cada poema</i>. Estréia de Guilherme de Almeida: <i>Nós</i> Semana de Arte Moderna em São Paulo (fev.) Mário: <i>Paulicéia desvairada</i>. Mário: <i>Macunaíma</i>. Estréia de Schimidt: <i>Canto do brasileiro</i>. Estréia de Drummond: <i>Alguma poesia</i>. Estréia de Rachel: <i>O quinze</i>.</p>	<p>Theodore Roosevelt, Presidente dos EUA. Governo Rodrigues Alves. Assassinato do Príncipe Francisco Ferdinando da Áustria em Sarajevo: início da 1.ª Guerra Mundial. Abertura do canal do Panamá. União Itália-Inglaterra-França contra a Alemanha. Revolução soviética: os comunistas no poder (Lênin). Declaração de guerra dos EUA à Alemanha. Fim da 1.ª Guerra Mundial. Tratado do Brest-Litovski. Derrota da Alemanha. Início da República de Weimar. Os 14 pontos do Presidente Wilson dos EUA. Conferência de Paz em Paris. Fundação da 3ª Internacional em Moscou. República soviética na Hungria. 1ª manifestação nazista de Hitler na Alemanha. 1º congresso do Partido Fascista na Itália. Criação da Liga das Nações, origem da ONU. 1ª Reunião da Liga das Nações. Fundação dos partidos comunistas da China e da Itália. Golpe fascista na Itália: Mussolini no poder. Fundação da URSS. Morte de Lênin: Stalin no poder. Pacto sino-soviético. Vitória da esquerda na</p>	<p><i>Macunaíma</i>, <i>Policarpo</i> <i>Quaresma herói do Brasil</i>, <i>Um só coração / (minissérie)</i>, <i>São Bernardo</i>, <i>Vidas Seca</i>.</p>

1939	<p>computadores. Chaplin: <i>Luzes da cidade</i>. Invenção do náilon. Invenção do microscópico eletrônico. M. Mitchel: <i>E o vento levou</i>. Chaplin: <i>Tempos modernos</i>. Invenção da calculadora eletrônica. Picasso: <i>Guernica</i>.</p>	<p>Estréia de Jorge Amado: <i>País do carnaval</i>. Estréia de Graciliano Ramos com <i>Caetés</i>. Estréia de Cecília Meireles em 1919 o seu com: <i>Espectro</i>. Bopp: <i>Cabra Nonato</i>. Estréia de José Lins do Rêgo: <i>Menino do Engenho</i>. Estréia de Érico Veríssimo: <i>Fantoches</i>. G. Freyre: <i>Casa grande & senzala</i>. Estréia de Graciliano Ramos com <i>Caetés</i>. Estréia de Vinícius: <i>O caminho para a distância</i>. Graciliano Ramos publica <i>São Bernardo</i>; dois anos depois publica <i>Angústia</i> e em, 1938, publica <i>Vidas secas</i>.</p>	<p>Alemanha. Salazar no governo em Portugal. Vitória dos nazistas na Alemanha. Revolução de Getúlio Vargas. Crise econômica mundial. F.D. Roosevelt, presidente dos EUA. Levante constitucionalista de São Paulo. Hitler chanceler do II Reich na Alemanha Guerra civil na Espanha. Alemanha ocupa a Renânia. Pacto antiKomintern alemão-japonês (contra a URSS). Adesão da Itália ao pacto antiKomintern. Japão invade China. Estado Novo no Brasil. Invasão da Polônia pela Alemanha: início da 2ª Guerra Mundial. Franco no poder na Espanha.</p>	
------	--	---	---	--

Fontes: CÂNDIDO, Antônio. *Nossos Clássicos Nº 53 – Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Agir, 1996.
DONATO, Hernâni. *Brasil 5 séculos*. 2ª. ed. São Paulo: Green Forest do Brasil Editora, 2000.
PRADE, Péricles. *Revoluções culturais: filosofia, ciência, tradições e letras*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
<http://antonioluizcosta.sites.uol.com.br/Historia1700.htm> (Em: 10/10/2008)

ARTE E TECNOLOGIAS COMO NORTEADORES DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR CONSTRUÍDO À DISTÂNCIA

Fabiana Souto Lima VIDAL (Universidade de Brasília)

O presente artigo é parte da pesquisa do Projeto Interdisciplinar Reflexões sobre a atualidade a partir das obras de Portinari, construído por seis alunas do curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido na modalidade educação à distância, pela linha de pesquisa Arte e Tecnologia da Universidade de Brasília. Todo o projeto foi elaborado a distância e teve como problemática inicial uma pesquisa de campo realizada em escolas localizadas em quatro estados diferentes, em realidades escolares e níveis da educação básica distintas. Teve como objetivo despertar no aluno o interesse pela participação no processo ensino/aprendizagem visando contribuir na produção de conhecimento e na formação de um olhar crítico da realidade. Este estudo foi fundamentado nas ações da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa e teve a arte como eixo norteador de atividades interdisciplinares apoiadas no uso de tecnologias. Partiu da análise da obra de Candido Portinari e de reflexões ancoradas à realidade do aluno, de modo a contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa. Recorreu também aos pressupostos dos teóricos: John Dewey, Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Ana Amália Barbosa e José Manuel Moran. Ao final da aplicação deste projeto foi observado que alunos de estados, realidades escolares, culturas e níveis de educação diferenciados construíram produções envolvendo as áreas de dança, música e artes visuais, que proporcionaram o alcance dos objetivos propostos e redimensionou o olhar para a arte na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Portinari; Abordagem Triangular; Tecnologia.

1. Introdução

O presente artigo tem como tema: Arte e Tecnologias como Norteadores de um Projeto Interdisciplinar Construído à Distância. Resulta da experiência vivenciada no ano de 2007 como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas oferecido pela linha de Pesquisa Arte e Tecnologia, da Pós-graduação *lato sensu* Arteduca, da Universidade de Brasília.

O texto é parte da pesquisa de construção do Projeto Interdisciplinar “Reflexões sobre a atualidade a partir das obras de Portinari” e seus desdobramentos, que teve como orientadora a Professora Ms. Sheila Maria Conde Rocha Campelo e como co-orientadoras as Professoras Especialistas Adriana Conde Rocha e Márcia Rolim Pellissari.

O trabalho de conclusão de curso tinha como requisito principal a elaboração em grupo de um Projeto Interdisciplinar (PI) utilizando arte e tecnologias, além da aplicação do mesmo por todos os proponentes do projeto, tornando este trabalho enriquecedor pela diversidade de resultados apresentada.

Originou-se a partir de uma inquietação levantada pela pesquisa realizada por seis educadoras, sendo duas professoras regentes e quatro arte-educadoras, com escolas localizadas em quatro estados diferentes: Distrito Federal, Paraná, Pernambuco e São Paulo. Nesta pesquisa foram observados problemas comuns as seis escolas, sendo os principais deles a falta de motivação por parte dos alunos para participar de atividades propostas e a ausência do senso crítico nas atividades de leituras de imagens e na reflexão de problemas do cotidiano.

Assim, tendo como objetivo despertar nos alunos o interesse pela participação no processo ensino/aprendizagem, visando contribuir na produção de conhecimento e na formação de um olhar crítico da realidade é que foi dado início a construção do PI.

O projeto esteve fundamentado nas ações da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa e teve a arte como eixo norteador de atividades interdisciplinares apoiadas no uso de tecnologias. Sendo assim, cada educadora proponente do projeto buscou aplicá-lo em sua instituição trabalhando interdisciplinarmente, por meio de parcerias com outras áreas do conhecimento e desenvolveu atividades relacionadas ao projeto e ligadas a sua área específica de conhecimento trabalhada na escola.

O uso de tecnologias esteve presente desde a concepção inicial do projeto por meio de encontros virtuais via *Microsoft Service Network* (MSN) e de troca de mensagens eletrônicas utilizando a rede mundial de computadores, assim como também em sua aplicação nas escolas pelas educadoras proponentes do mesmo, por meio do uso de recursos tecnológicos como facilitadores do processo ensino/aprendizagem.

Visando trabalhar uma temática que proporcionasse ao aluno a construção de um olhar crítico e reflexivo frente à realidade que o cerca e torná-lo sujeito atuante na construção de saberes, foi escolhido como estratégia metodológica o estudo da vida e da obra do artista Candido Portinari e os confrontos/encontros das temáticas sociais discutidas por este e por artistas da contemporaneidade, promovendo situações de aprendizagem significativa¹, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e possibilitando-os adotar uma postura crítica diante dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea.

Além da Abordagem Triangular, o projeto recorreu aos pressupostos dos teóricos: (a) John Dewey, por apresentar nas suas concepções de experiência a importância da interação da pessoa com o meio que vive e por apresentar a prática artística como recurso para desenvolver

¹ Segundo David Ausubel, psicólogo da aprendizagem, para que a aprendizagem seja significativa, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Disponível em <http://www.ellerni.org/docs/apredizagem%20significativa.pdf> acesso em 04/06/07.

as capacidades de produção e apreciação; (b) Paulo Freire, por suas reflexões acerca das ações do professor como facilitadoras na promoção de uma educação baseada na crítica da realidade e pela importância dada a relação dialógica existente entre professor/aluno; (c) Jean Piaget, pela relevância dada aos estágios de desenvolvimento do sujeito para a construção do conhecimento, tendo em vista que o projeto foi aplicado com várias faixas etárias e níveis da educação básica diferenciados; (d) Lev Vygotsky, por suas proposições acerca da importância da interação do educando com o meio e pela valorização dada ao processo de construção do conhecimento; (e) Ana Amália Barbosa para tratar questões referentes à interdisciplinaridade; (f) José Manuel Moran para discorrer sobre a importância do uso de recursos tecnológicos como facilitadores na educação.

A aplicação do PI aconteceu em diferentes níveis da Educação Básica, nas seguintes escolas:

- a) Escola Classe Rural Riacho Fundo, escola pública localizada em Brasília, no Distrito Federal. Envolveu duas turmas de quarta série do Ensino Fundamental I, totalizando 56 alunos com idade entre 10 e 14 anos e foi aplicado pela professora regente, Silvia Araújo.
- b) Escola Municipal Professora Terezinha Mariano Theobald, localizada no Município de Araucária – PR, região metropolitana de Curitiba. O projeto foi aplicado pela professora regente, Jucilene Fernandes, em uma turma de quarta série.
- c) Espaço Cultural Ariano Suassuna – Centro Educacional, escola da rede privada localizada na cidade do Recife – PE. O projeto foi aplicado pela arte-educadora, Fabiana Vidal que contou com a parceria da professora de informática, em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental II, com 19 alunos de classe média, com idade entre 14 e 15 anos.
- d) Escola Municipal Professor Giuseppe Carnimeo, localizada na periferia da cidade de Barretos – SP. Aplicado pela arte-educadora, Ana Cláudia Sanches, em três turmas do 9º ano (8ª série do Ensino Fundamental II), totalizando 54 alunos entre 13 e 15 anos de idade.
- e) Colégio Rio Branco Campinas, escola da rede privada localizada no município de Barão Geraldo, Campinas – SP. Foi aplicado pela professora de música, Lílian Maria Gazoni que trabalhou em parceria com a professora de Artes, em quatro turmas da 4ª série do Ensino Fundamental I, totalizando 118 alunos entre 9 e 10 anos de idade.

- f) Escola Estadual Dr. Waldemiro Naffah, localizada na Vila União, em São José do Rio Preto – SP. Foram envolvidos alunos entre 14 e 21 anos de idade, das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio do período noturno e foi aplicado pela arte-educadora Rita de Cássia Bareia.

2. Referencial teórico

O modelo que permeou o curso de Especialização Arteduca esteve ancorado nos princípios da construção de conhecimento com autonomia, na colaboratividade, na auto aprendizagem e na articulação teoria e prática, tendo por objetivo à formação de professores, a elaboração e aplicação de projetos interdisciplinares apoiados na arte, na cultura e no uso de tecnologias por estes em seus contextos profissionais.

Ao longo da formação na Especialização, os professores/alunos construíram conhecimentos por meio de três pilares: os conhecimentos que integraram o programa de curso, os conhecimentos prévios de cada participante e o processo dinâmico e interativo ocorrido por meio do ambiente virtual, no caso, o ambiente virtual de aprendizagem do Grupo Arteduca, baseado na plataforma *Moodle*.

Deste modo, construíram saberes tecendo uma rede de informações que se entremearam por meio dos confrontos e encontros ocorridos entre os conteúdos aprendidos e os conhecimentos prévios, o processamento destes e o intercâmbio com experiências de outros participantes, resultando assim em novos saberes.

Estes princípios também estiveram presentes no decurso da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o Projeto Interdisciplinar, que foi acompanhado por três tutoras/orientadoras – Sheila Maria Campelo, Márcia Pelissari e Adriana Rocha – que desempenharam um papel relevante durante todo o processo, orientando a construção do TCC, oferecendo novas fontes de informação e propondo reflexões, visando auxiliar na compreensão e no aperfeiçoamento de idéias.

Para o alcance de resultados positivos na aplicação do PI, cada educadora proponente buscou despertar a motivação dos seus alunos pautando suas aulas em ações que promovessem a formação do olhar crítico, a valorização do processo de criação, afirmando a importância deste para a construção do conhecimento.

Assim, a elaboração e aplicação do projeto buscou fundamentação nos eixos epistemológicos² norteadores para uma prática pedagógica preocupada com a construção de conhecimentos, a relação dialógica, com os pressupostos contemporâneos para o ensino de arte e com o uso de tecnologias, contribuindo para que as educadoras envolvidas refletissem sobre suas ações docentes e planejassem suas intervenções, sentindo-se estimuladas a desenvolver o projeto e a modificar o olhar dos alunos para a arte na escola.

2.1 Eixos epistemológicos

Segundo Dewey (1971), a educação é uma prática social que deve estar voltada para os interesses dos alunos, transmitindo e difundindo idéias e conhecimentos. Propõe o desenvolvimento do aluno baseado num processo de experiências cognitivas, ou seja, este aprende fazendo, solucionando problemas e interagindo com assuntos do seu interesse, onde seus conhecimentos prévios e suas experiências são valorizadas, para tanto é importante ressaltar a importância da abordagem contextualizada.

O professor atua como um socializador de conhecimentos, um mediador motivador, permitindo ao aluno ser parte atuante do processo, tanto nas descobertas teóricas quanto na realização da prática artística. Sobre esse fazer Barbosa (1998, p.23) afirma: “A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da arte é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção-apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área”.

Reforçando a importância dada por Dewey ao fazer artístico, temos em Sampaio (apud Barbosa, 2002) que a metodologia de ensino usada por Dewey, era um processo “espontâneo-reflexivo” no qual a expressão era uma interpretação reflexiva e não uma descarga emocional da criança, em que é reforçada a importância da interação do aluno com o meio e com a experiência artística, ou seja, com a produção e o contato com materiais inerentes à Arte.

De Paulo Freire buscou-se suas proposições de educação fundamentada nas ações do professor, na importância da dialogicidade na relação professor/aluno e na necessidade em que se encontravam os alunos envolvidos neste projeto em preparar o olhar crítico para a vida, por meio de diálogos contextualizados.

² Epistemologia - estudo dos postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; teoria da ciência. Dicionário Digital Houaiss da língua portuguesa.

Para Freire cada aluno era um indivíduo especial, único, dotado de saberes, por isso acreditava que por meio do diálogo e de produções contextualizadas com as vivências do aluno, era possível subsidiar o processo ensino/aprendizagem, pois, desta forma, a percepção do mesmo iria aumentando. Conforme Freire (2005), para dialogar o professor precisa desconstruir a idéia de ser superior, detentor do saber, é preciso reconhecer o aluno como colaborador na construção de conhecimento.

Faz-se necessário, entretanto, destacar a importância dada por Freire à educação como proporcionadora de uma compreensão crítica da realidade, tendo o professor como um facilitador no processo de produção e construção do conhecimento, por meio de ações que provoquem no aluno a curiosidade, que os instigue a descobrir e produzir conhecimentos, que conseqüentemente serão facilitadores de processos criativos capazes de transpor o conhecimento adquirido, para uma melhor compreensão de mundo. Nessa linha de pensamento Freire (2007, p. 25) acrescenta que o educador nesse processo deve entender que “... ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

A teoria de Jean Piaget, construtivista, acerca da construção de conhecimento e sua relação com os estágios de desenvolvimento do indivíduo foi importante para compreender e adequar o mesmo projeto a diferentes níveis da educação básica. Piaget acreditava que o conhecimento é gerado por meio da interação do sujeito com o meio, a partir de estruturas já existentes no mesmo.

Para Piaget, a aprendizagem do indivíduo passa pelos processos de assimilação e acomodação. Assimilação quando o indivíduo incorpora a si elementos que pertencem ao meio, quando adquirem uma significação para o indivíduo em seu processo de aprendizagem. Já a acomodação é quando os conceitos que o indivíduo tem formado ao longo de sua vivência são modificados por novas experiências de aprendizagem.

Ao propor aos alunos estabelecerem paralelos entre o contexto em que foram produzidas as obras de Portinari e o diálogo destas com obras e imagens da contemporaneidade, buscou-se levá-los a olhar criticamente a realidade social onde estão inseridos. Daí a importância de tomar Vygotsky como referencial já que este defendia a dialética nas interações com o outro e com o meio, visando iniciar o processo de construção do conhecimento, enfatizava também a importância do meio no qual o sujeito está inserido para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A teoria Vygotskyana tem como objeto principal o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), nela a aprendizagem ocorre no intervalo entre o

conhecimento real e o conhecimento potencial, ou seja, entre o que o indivíduo já sabe e o que ele tem potencial para aprender. Após este conhecimento potencial ser alcançado, ele passa a ser o conhecimento real e a ZDP é redefinida a partir do que seria o novo potencial (VYGOTSKY, 1993, p. 239).

Segundo Vygotsky a criança necessita de uma referência para compartilhar seus pensamentos e suas ações. Dessa maneira, as relações sociais dos indivíduos são importantes para a aprendizagem. No contexto escolar esta partilha está diretamente ligada na relação professor/aluno e na relação aluno/aluno, cabe ao professor perceber o que o aluno é capaz de fazer sozinho e avaliar o que ele pode construir na relação com o outro.

É importante ressaltar que a grande diferença entre as concepções de Piaget e Vygotsky reside no fato de que para Piaget era importante o ser biológico, de modo que, o aprendizado e o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, ponderam sobre os externos. Vygotsky, por sua vez, privilegia os fatores externos, já que o desenvolvimento depende do ambiente social em que o indivíduo está imerso, ou seja, quanto mais houver interação com o meio, maior será o desenvolvimento.

2.2 Abordagem triangular

Em suas pesquisas Barbosa (1998) contribui para reconhecer o Ensino da Arte como área do conhecimento e aponta que por meio de produções de artes podemos conhecer o modo de vida, as tradições e crenças de uma determinada sociedade. Reforça também a importância da arte na educação como recurso para a identificação cultural e o desenvolvimento de um povo. Partindo desta premissa acrescenta ainda:

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada". (BARBOSA, 1998, p. 16)

Contribuindo para formar a consciência da importância do Ensino da Arte na escola Barbosa (2005) afirma que uma das funções deste ensino é formar apreciadores, fruidores, decodificadores, a fim de construir uma sociedade artisticamente desenvolvida.

As reflexões sugeridas por Ana Mae Barbosa relacionadas à epistemologia da Arte estão diretamente ligadas à apreciação estética, produção artística e informação histórica. Estes três pontos basilares foram definidos por Barbosa (1998), inicialmente de Metodologia

Triangular, posteriormente foi substituído por Proposta Triangular e mais recentemente, no artigo “Zig/Zag: Arte/Educação e Mediação”, publicado em 2006 pela mesma autora, denominado de Abordagem Triangular.

As três ações da Abordagem Triangular supracitadas foram utilizadas pelas proponentes do PI de forma aleatória, ou seja, não existia nenhum critério ou regra para a utilização destas ações, ficando a cargo da professora, dependendo da dinâmica de atividade, a escolha da ação que melhor se adequaria ao que iria ser proposto. Desta forma as ações apresentavam os seguintes propósitos: (a) realizar leituras de obras de arte com base na crítica e na estética, envolvendo, nesse processo o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade de se expressarem sobre o que vêem na obra e sobre o que a obra “fala”; (b) contextualizar, de forma a relacionar a obra com o contexto sócio-histórico, estabelecendo relações que permitam promover a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem e; (c) produzir músicas, desenhos, pinturas, danças; por meio do fazer artístico que é a ação da prática artística.

Dentro desta concepção para o ensino de arte, o projeto buscou uma aprendizagem significativa, onde os professores percebiam as características dos alunos e suas realidades, para buscar atividades que estabelecessem uma conexão da arte com o meio social, tentando propor uma construção onde eles se sentissem agentes e compreendessem o artista em estudo por meio de uma aprendizagem crítica e reflexiva.

2.3 Interdisciplinaridade

Um dos critérios para a elaboração e aplicação do PI nas escolas era que o mesmo fosse trabalhado numa perspectiva interdisciplinar, onde cada educadora envolvida planejasse na sua realidade escolar, as parcerias para a aplicação do mesmo, buscando também construir seus próprios conhecimentos por meio de um projeto que possibilitasse situações de troca de saberes, de ações dialógicas, movidas pelo desejo de levar para suas realidades propostas inovadoras.

Segundo Fazenda (2003), historicamente o eixo teórico, desde os anos 30, está fundamentado e organizado numa direção disciplinar. Ainda hoje é comum ver a separação das disciplinas, onde não existe conexão entre elas. Na maioria das escolas os professores apresentam dificuldades em trabalhar interdisciplinarmente, contribuindo assim para um distanciamento do processo de evolução da educação. É possível confirmar o pensamento de Fazenda a seguir:

A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas. A limitação disciplinar a que essas teorias se filiam impede uma visão multiperspectival dessa polifacetada realidade denominada sala de aula e, por conseguinte, fragiliza a evolução da ciência escolar atual. (FAZENDA, 2003, P. 62)

Segundo Fazenda (2005), trabalhar numa perspectiva interdisciplinar requer uma atitude ante o conhecimento, que se confirma na observação atenta das capacidades e incapacidades, nas possibilidades e nas dificuldades da disciplina e dos professores, e principalmente na valorização e reconhecimento de outras disciplinas e dos seus respectivos professores.

Para Ana Amália Barbosa (2002, p. 109), o professor é responsável por construir uma rede entre ele, outros professores e outras disciplinas para executar uma prática interdisciplinar e apesar do professor de arte poder ter “um papel muito importante nesta prática, é preciso cuidado, já que por anos, todos nós da área de artes ouvimos que devemos ser o elo integrador na escola”.

Deste modo, foi proposto realizar um trabalho interdisciplinar, entendendo a interdisciplinaridade como a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaísse, onde as disciplinas dialogariam e os professores adotariam uma postura de parceiros nesta construção

[...] a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. (FAZENDA, 2005, p. 86)

Esta interdisciplinaridade aconteceu não apenas nas escolas, durante a aplicação do projeto, mas também na elaboração do mesmo, onde cada professora, dentro da sua formação específica contribuiu com proposições para a realização do mesmo, dando sugestões que contribuíram para uma elaboração colaborativa do PI e para aumentar as possibilidades de aplicação do mesmo, visando à formação do olhar crítico e reflexivo do aluno.

2.4 Tecnologia como facilitadora na construção de saberes

Durante a construção do projeto as professoras envolvidas descobriram nas pesquisas realizadas em suas escolas que, mesmo as realidades escolares e condições sociais sendo heterogêneas, os alunos de alguma forma estavam ligados à tecnologia.

Hoje, a tecnologia está presente na vida cotidiana. Quando entramos em um ônibus e precisamos utilizar o cartão magnético do transporte público, quando utilizamos aparelhos celulares para realizar ligações ou enviar mensagens, no aparelho de televisão que utiliza meios de envio de imagens, ao ouvir música via rádio, ao jogar em um vídeo-game ou em casas de jogos de informática, comumente conhecidas como *lan house*, dentre outras situações do cotidiano. Deste modo, a tecnologia não pode estar ausente da sala de aula, que é o espaço reconhecido por promover o acesso a novos conhecimentos.

Ao ser elaborado o PI buscou-se em José Manuel Moram a fundamentação teórica para trabalhar a informática e as tecnologias como elementos motivadores e proporcionar uma mudança na atitude dos alunos diante da construção dos saberes.

O professor interessado em trabalhar a educação para a formação do aluno, deve estar preocupado com a integração entre o conhecimento e a vida, proporcionando condições para a realização de reflexões e ações. Assim, contribuirá para que o aluno construa sua identidade e desenvolva tanto a dimensão emocional quanto a cognitiva, necessárias para que se torne cidadão capaz de questionar, entender e contribuir no meio que vive. Segundo Moran:

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros na caminhada professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. (MORAN, 2006, p. 17)

As professoras trabalharam na perspectiva de utilizar a tecnologia também para contribuir no aumento de possibilidades de proposições de construção do conhecimento, por meio de várias situações didáticas, investigando em sites de busca, de forma colaborativa com os alunos; utilizando mídias como filmes e músicas na sala de aula.

A necessidade de incluir tecnologias textuais, orais, musicais, audiovisuais é essencial para que os alunos também reconheçam nas mídias, novas maneiras de “assistir aula”. Ver um vídeo pode modificar a postura do aluno, atraí-lo para o conteúdo e torná-lo bem mais interessante do que uma aula maçante onde o professor adota uma postura de narrador, em um modelo de educação denominada por Paulo Freire de concepção bancária de educação.

O uso de novas tecnologias sempre esteve presente na evolução da arte, seja na gravura, na invenção da tinta a óleo, na escultura, na fotografia, no cinema. Hoje, a utilização de tecnologias contemporâneas pelo arte-educador, exige que o mesmo esteja preparado para saber explorar as novas mídias, além do fazer artístico inerente a arte. Para isso Pimentel (2002, p. 118) nos esclarece que “imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias

contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo”.

Nesta perspectiva o uso de mídias contribuiu para tornar o acesso ao conhecimento atraente aos alunos que, de um modo geral, estão envolvidos com estas tecnologias direta ou indiretamente. Enfim, as tecnologias devem estar à disposição de alunos e educadores como mais uma ferramenta a serviço da educação e, se possível, tornando a aprendizagem mais leve e prazerosa.

3. Metodologia

3.1 Proposição e estruturação do Projeto Interdisciplinar

Durante a construção do projeto, foi usada a pesquisa exploratória, que segundo Gonçalves (2001, p. 65), “tem um caráter de desenvolvimento e esclarecimento de idéias a partir de dados propostos pelos sujeitos para uma reflexão crítica, devendo ser desenvolvida por meio de um processo dinâmico qualitativo, interativo e interpretativo”. Foi utilizada ao buscarmos colaborativamente o artista que seria norteador das ações da Abordagem Triangular, Candido Portinari e suas obras com temática social, bem como ao escolhermos os artistas que dialogariam com as produções de Portinari. Para esse diálogo foram escolhidos Hugo Denizart, Sebastião Salgado e Alexandre Mello.

Partindo das ações da Abordagem Triangular, foram propostos os seguintes procedimentos:

- a) Levantamento bibliográfico;
- b) Levantamento dos artistas que seriam trabalhados, bibliografia e obras;
- c) Elaboração do Projeto Interdisciplinar;
- d) Aplicação do projeto por cada professora envolvida na elaboração, em suas realidades escolares;
- e) Atividades de reflexões sobre o processo e trocas de relatos de experiência por meio do MSN e de correio eletrônico, a cada etapa de desenvolvimento do projeto pelas professoras proponentes.

3.2 Aplicação do Projeto Interdisciplinar nas escolas

Para a aplicação do PI foram utilizadas as três ações da Abordagem Triangular:

- **Leitura de imagens:** buscou-se relacionar as produções com temática social de Candido Portinari com obras da contemporaneidade, por meio de músicas, desenhos, pinturas, fotografias ou filmes. As leituras também foram realizadas articulando com imagens do cotidiano do aluno, suas vivências e seu meio.
- **Contextualização:** esteve relacionada com o tempo, o lugar, as disciplinas envolvidas, a história da arte, a vida e época dos artistas em estudo e com a tecnologia. Barbosa (1998, p. 38) afirma que “[...] a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista”.
- **Fazer artístico:** nas atividades de produção plástica, os alunos foram estimulados a experimentar os materiais da arte, disponíveis nas escolas, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre as possibilidades de produção. Além de participarem da elaboração e gravação de músicas, mesmo que de forma experimental e da organização de uma quadrilha junina com os referenciais das obras estudadas.

4. Considerações finais

A experiência de elaboração à distância do projeto interdisciplinar que serviu como base para este artigo e a aplicação pelas educadoras envolvidas proporcionou que um mesmo projeto apresentasse resultados ricos e diversos, adequados às realidades escolares, ao tempo que cada professora proponente dispunha e aos recursos disponíveis na escola.

As professoras/alunas envolvidas buscaram trabalhar colaborativamente para viabilizar um PI que tivesse como referências obras do artista brasileiro Candido Portinari e o diálogo das suas obras com obras de artistas da contemporaneidade.

Visando despertar nos alunos a percepção crítica dos problemas sociais existentes em cada comunidade onde o mesmo foi aplicado, as educadoras propuseram situações didáticas, atividades de contextualização, trocando relatos das experiências em andamento e sugeriram novos direcionamentos.

Os recursos tecnológicos foram utilizados como facilitadores das ações, inserindo novos elementos à aula e contribuindo para (re)construções, leituras e produções que favorecessem o processo de construção do conhecimento de forma motivadora.

Mesmo tendo sido aplicado em diferentes realidades escolares, estados, culturas e níveis da educação básica diferenciados, as educadoras proponentes do projeto perceberam

que os alunos envolvidos apresentaram facilidade de pesquisar o assunto, quando se sentiram sujeitos do processo, ao relacionar os temas das obras de Portinari com situações do cotidiano e ao perceber as reflexões sobre o social nas obras estudadas.

O projeto serviu como elemento motivador, não apenas para os alunos envolvidos, mas também para as educadoras proponentes, que perceberam que não existem barreiras quando se propõe desenvolver um trabalho discutido, pensado, organizado por ações e ousado, para as realidades escolares envolvidas.

5. Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ana Mae. **Zig/Zag: Arte/Educação e Mediação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20, 2006, Montenegro. Anais ... Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2006.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: Ana Mae Barbosa (Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. Experiência e Educação. In: Moacir Gadotti. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2003. 11ª Ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 36ª Ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 47ª Ed.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 12ª edição, 2006.

PIAGET, J. A. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, AM Produções, 2001.

SANCHES, A. C. et al. **Reflexões sobre a atualidade a partir das obras de Portinari**. Brasília. 2007. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol I, Madrid: Visor, 1993.

**Arte e desenvolvimento humano:
Percursos, desafios e aproximações.**

Lilian Quelle Santos de Queiroz¹
Vladimir Santos Oliveira²

Resumo

Pretendemos refletir a arte tomando como eixo de discussão sua dimensão educativa, entendendo-a como um campo do saber que contempla conteúdos significativos para a formação humana. Neste sentido entendemos que a arte numa perspectiva maior, compreende além da apreciação estética, um amplo espectro de expressões e manifestações de sentidos e valores culturais, sendo por isso fundamental o aproveitamento destes conteúdos para uma proposta de educação dos sentidos.

Palavras-Chave: Arte-educação; sociedade; práxis pedagógica; estética; cultura.

¹ Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Licenciada em Desenho e Plástica pela mesma Universidade. Pesquisadora do Grupo Hcel (História da Cultura Corporal, esporte, lazer e sociedade e) de Iniciação Científica (PIBIC-UFBA-CNPQ) por dois anos 2005-2007, estuda as relações entre cultura corporal e a afro-brasileira em espaços de educação formal e informal em Salvador.

² Mestrando em Artes Visual pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. Pesquisador do Grupo Hcel (História da Cultura Corporal, esporte, lazer e sociedade)

O Silêncio dos Sentidos

Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber.

(Paul Cézanne)

Pensando sobre os tempos de escola, com algum esforço recordamos a obrigatoriedade de freqüentar as aulas de arte, caso contrário seríamos reprovados. Isso se devia ao caráter ocupacionista ou de passatempo ocupado pela arte nas escolas, colocada na vaga entre as disciplinas consideradas mais sérias, as quais se atribuíam a responsabilidade por nossas futuras decisões profissionais. Assim a arte não era e ainda não é ensinada, mas utilizada de forma a suprir o intervalo da aula de ciência para matemática, entreter, ou servir como ferramenta de decoração na escola quando se recorda o dia folclore, do professor, das mães, e assim têm-se algum estímulo para decorar as paredes das escolas com corações, cartazes e balões coloridos. Diante destas constatações são oportunos os seguintes questionamentos: Qual será mesmo o papel da arte na vida dos seres humanos, além do lazer? A arte não constitui um campo de conhecimento dotado de conteúdos significativos para a formação humana? Como educar pela arte? . A partir destas indagações, este artigo tem como objetivo incrementar o debate acerca das relações entre Arte-Educação-Sociedade, propondo como linha de raciocínio a “crise dos sentidos” que afeta a sociedade contemporânea e sua incidência negativa sobre a relação *indivíduo-arte*, crise que tem inviabilizado a particularidade da arte e seu ensino, ignorando a necessidade de uma formação continuada que valorize o ser humano na sua totalidade.

Por diversas exigências da nossa civilização, vivemos uma realidade que nos condiciona a separar nossos sentimentos e emoções, de nosso raciocínio e intelecto. Segundo Duarte Junior, “estamos divididos e compartimentados num mundo altamente especializado, e se quisermos alcançar o ‘sucesso’, devemos manter essa compartimentação” (Duarte Junior, 1991, p. 11). Modelo vigente na contemporaneidade, esta fragmentação é

resquício da filosofia cartesiana que subdivide o homem em dois pólos que compreendem a razão e a emoção, acreditando que as informações recebidas pelos sentidos são freqüentemente enganosas, portanto não é prudente confiar nelas.

É assim na vida em geral e também nas escolas. Nossos sentidos estão apagados, silenciados. Nas escolas somos iniciados na técnica do esquartejamento mental e os raros momentos de sensibilização limitam-se as horas do recreio e a pseudo “aula” de arte. Na maior parte do tempo a escola exercita um adestramento intelectual concentrado numa formação fabricada e funcionalista, trabalhando conteúdos de forma isolada e sem nenhuma conexão com a realidade e as experiências de vida, ou seja; uma educação fundamentada na transmissão de informações descontextualizadas da dinâmica sócio-cultural dos educandos.

Um desequilíbrio se instala na sociedade no momento que nossa cultura considera o pensamento científico unicamente verdadeiro, atitude difundida e impregnada no nosso sistema educacional, fortalecendo a fragmentação do conhecimento e desarticulando sua relação com diversos saberes que compreendem a dimensão corporal, sensível, intuitiva e estética. O rompimento das relações entre o conhecimento lógico-conceitual (ou científico) e o saber sensível, gera certo mal estar social e individual, reforçando a impossibilidade de um indivíduo integrado em que razão e emoção possam desenvolver-se numa relação complementar.

A sociedade pós-moderna vem produzindo uma crise generalizada de subjetividade decorrente do sistema ideológico que prega o “ter” ao invés do “ser”. É o saber objetivo que se tornou o valor básico da moderna sociedade e a escola enquanto um dos espaços responsáveis pela formação humana, tem se responsabilizado apenas por comunicar fórmulas prontas, a fim de habilitar o sujeito a compreender o mundo somente à luz da razão e nele operar produtivamente. Conforme Duarte Junior,

“a escola surge para produzir mão-de-obra para o mundo moderno. Se este mundo está fracionado, que se eduquem os indivíduos

fracionadamente. Que se encaminhe desde cedo o cidadão para uma visão parcial da realidade. Que se separe a razão da emoção” (Junior, 1991a).

Assim, cabe a escola produzir mais e mais novas peças que irão compor o maquinário do trabalho alienado.

O processo do conhecimento humano compreende uma articulação entre o vivenciar e o simbolizar, daí a necessidade de uma aprendizagem construída a partir das **experiências vividas** e sobre elas o desenvolvimento e aplicação de símbolos e conceitos que a clarifiquem. O homem é uma criatura simbólica que abstrai e por isso a participação das artes em sua vida pode assumir formas variadas que estão vinculadas a apreensão e o entendimento desta, em relação direta com particularidades de suas vidas.

Para Howard Gardner, idealizador da teoria de inteligências múltiplas³,

“o conhecimento humano é inseparável da capacidade de fazer abstrações, de capturar e transmitir seu conteúdo em sistema de símbolos, tais como a música, a pintura e linguagens formais ou naturais. As artes têm suas origens evolutivas nas primeiras categorias generalizadas, que o homem primitivo constrói a partir de sua experiência e transforma nos fundamentos de sua linguagem, mitos e rituais; elas representam as tentativas dos homens de controlar os elementos dessas experiências, de dar significado às suas vidas privadas e sociais, de correlacionar à consciência subjetiva com os objetos materiais” (GARDNER, 1994, p. 40).

As artes estão vinculadas ao “sentir”, e sendo o sentimento uma forma de apreensão do mundo, pode-se definir a arte, enquanto criação de formas perceptivas expressivas do sentimento humano. O ser humano é dotado de uma dimensão sensível que pode ser ativada por suas diversas formas de experimentar o mundo, sendo a Arte um importante canal mobilizador do nosso ser-sensível, tão carente na sociedade contemporânea escamoteada pelos excessos da razão instrumentalizada. Duarte Junior (1991) entende que essa dimensão sensível muitas vezes chamada de intuição, é um processo que se vale de todas as informações captadas do mundo por meio do corpo como um

³ Gardner distingue sete inteligências primárias. São elas: a linguagem, matemática e lógica, música, raciocínio espacial, movimento, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. Ver (GOLEMAN, Daniel. *O espírito criativo*. Cultrix).

todo, que transcende os caminhos do pensamento simbólico. O saber sensível baseia-se na experiência direta, no saber corporal, na vida cotidiana e é a fonte do pensamento abstrato, ou seja; “todo conhecimento, por mais abstrato e racional que seja, tem suas origens nos processos sensíveis do corpo humano” (Junior, 1991b). Assim, ao considerar o saber intelectualivo como única forma de conhecimento, destitui-se a dimensão sensível do campo do saber. Isso contribui para a desvalorização da arte também como forma de conhecimento e saber do mundo.

Refletindo o ato criativo

A criatividade é comumente associada a atividades artísticas ou entendida como um “dom”. Considerá-la nestes termos constitui um equívoco, visto que a mesma pode se manifestar em qualquer atividade ou área de atuação. Segundo Fayga Ostrower “a criatividade é um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (Ostrower, 1976, p.7). Assim as potencialidades e os processos criativos não se restringem à arte e devem ser considerados num sentido global, como um agir integrado em um viver humano.

O ser humano vive dentro de um contexto sócio-cultural e por isso podem-se considerar os processos criativos na interligação dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural. Para Fayga,

“criar é formar. É dar uma forma a fenômenos que foram relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. Nas perguntas que o homem faz sobre o mundo e nas soluções que encontra, nas suas ações bem como na própria experiência do viver, o homem sempre forma”. (Ostrower, 1976a).

Conforme a autora, a criatividade se desenvolve e se faz presente na dinâmica da vida cotidiana, pela combinação de fatores sociais, culturais, que refletem nas ações do homem no mundo, ou seja; a criatividade é qualidade

característica humana a surgir junto com o homem, à medida que este transforma natureza e a si mesmo.

O homem surge na história como um ser cultural e ao agir ele age culturalmente apoiado na cultura e dentro de uma cultura. Seu potencial criador representa um fator de realização e transformação que afeta a própria condição humana, bem como os contextos culturais. O nosso ser-sensível está intimamente ligado aos processos de criação e o potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis no *ser-sensível-cultural* do homem. A criatividade como uma força crescente que se reabastece nos próprios processos através dos quais se realiza, desenvolve-se ao longo da vida através dos gestos e atitudes do homem dentro de seu contexto sócio-cultural, afim de mudar e transformar as coisas. Assim, podemos considerar a criatividade como uma potência de agir ligada a tarefas essenciais à vida humana.

Na sociedade contemporânea, e mais lamentável ainda, dentro das escolas, a criatividade tem sido esterilizada. Isso tem acontecido devido à construção do conhecimento está condicionada por interesses econômicos e de pequenos grupos preocupados unicamente com o poder de consumo alimentado pelo sistema neoliberal. A potência criadora tem sido sufocada pela reprodução de conhecimentos, o mecanicismo e uma formação extremamente funcionalista. A escola passa por uma *“crise de sentidos”*, na medida em que negligencia os sentidos humanos que podem ser desenvolvidos pelo ato criador. Vale destacar que a criatividade dentro do espaço escolar não se aplica exclusivamente nas aulas de artes, mas abrangem atividades que vão desde a escolha dos conteúdos que serão trabalhados pelas disciplinas, formas de avaliação e a organização do espaço físico da escola.

O exercício das artes representa um dos níveis de liberação da criatividade humana, pois indica um ato criador que busca se concretizar através de formas, que guardam sentidos e saberes particulares. Segundo Duarte Junior,

“precisamos notar que em qualquer ato criativo não há apenas uma mobilização da razão, da esfera lógica. Ao se criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados,

aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam a razão, ao pensamento” (Junior, 1991c).

Assim a arte lida com as esferas da razão e emoção no ser humano, entendendo a integridade destas, ativando o “sentir” que não inibe o “pensar”. Através da arte, sentimos, conhecemos, apreendemos e pensamos simultaneamente, já que não há pensamento puro, estritamente lógico, mas algo que mobiliza tanto os símbolos como os sentimentos a eles subjacentes. É por meio dessa lógica que acreditamos ser possível uma educação dos sentidos, do ser - sensível, uma educação através da arte.

O Significado da Arte na Sociedade

Ao longo dos tempos, diversas acepções têm se configurado acerca da arte, seus sentidos e significados, o que evidencia que esta é quase tão antiga quanto à origem do próprio homem. Ernst Fischer (1967) destaca que a arte pode ser entendida como “substituto da vida”, mas que não se encerra neste conceito, ou seja; *“a arte concebida como o meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante – trata-se de uma idéia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade”* (Fischer, 1967, p. 11). Em correspondência com o ser - humano, a arte foi, é e continuará sendo necessária a existência humana, distando cada vez mais de um “possível desaparecimento” como temia o pintor Mondrian, que não se precipitou ao perceber que a realidade no âmbito de todas as mudanças por qual passa e tem passado, deslocaria cada vez mais o sentido das artes na sociedade.

O homem é notadamente um ser coletivo, portanto deseja viver em sociedade e ser mais do que apenas ele mesmo. Em outras palavras, o homem busca, ainda que involuntariamente, a totalidade em sua existência individual e coletiva, portanto social, ou seja; busca ser um homem total, completo. Se o homem pudesse se bastar unicamente enquanto indivíduo, seria ele, por si só,

a totalidade, e não haveria inquietudes que o levassem a buscar algo além das suas capacidades, além de não sentir necessidade de contato com experiências que a humanidade como todo é capaz de realizar. Por isso, a arte surge aqui como uma espécie de “elo”, capaz de socializar a individualidade do homem, fazendo-o dialogar com experiências, possibilidades e idéias que circulam na sociedade e no mundo. Fischer acrescenta ainda que “a arte é um meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo” (Fischer, 1967a) e nesse sentido constitui um caminho através do qual o homem pode buscar sua plenitude, não de maneira passiva e receptiva mais que requeira também ação, decisão e consciência da realidade que o cerca.

A função da arte pode variar em relação ao período, ao momento histórico ou a sociedade a qual pertence, e por esta razão, a arte não desempenha o mesmo papel, o tempo todo, em todos os lugares, da mesma maneira. Isso é perfeitamente compreensível se pensarmos na arte desde o primitivismo das cavernas até os dias atuais, os caminhos por ela percorridos e as associações feitas no decorrer de todo esse tempo, ilustram quão mutável pode ser a arte de acordo com a influência exercida pela atuação do desenvolvimento da humanidade. Não pensemos neste aspecto como uma limitação historicamente imposta à arte, mas pensemos sim, como uma forma de superação, adaptação e resignificação que são características inerentes da própria arte. Formas estas que fazem com que a arte perpasse através do tempo e do momento histórico e assegure seu desenvolvimento, como ocorre com o desenvolvimento da própria humanidade: constante, contraditório e contínuo.

A arte também é linguagem, através da qual nos é possível comunicar à visão que temos das coisas e do mundo que não poderia ser expressa de outro modo. A possibilidade da leitura visual educa o olhar para uma interpretação com vocabulário próprio, pronto para ser compartilhado. Educa e não condiciona, uma vez que cada ser é único, munido de seu repertório particular, livre para agregar um novo valor a sua percepção, construindo uma espécie de “diálogo visual” (Janson, 1996) entre o observador e o que pode ser observado, associando uma racionalidade que pode ser sensível e uma

subjetividade que pode também ser racional, destacando a arte na importância da formação humana.

Nossa educação tem sacrificado à dimensão corporal e os processos de sentir no processo de escolarização, desconsiderando-as como parte integrante do ato de conhecer. Segundo Herbert Read (1968),

“(...) se ver e manusear, tocar e ouvir e todos os refinamentos da sensação que se desenvolveram historicamente na conquista da natureza e na manipulação das substâncias materiais não forem aperfeiçoados e educados desde o nascimento até a maturidade, o resultado é um ser que mal merece ser chamado de ser humano: um autômato de olhos lânguidos, entediado e indiferente, cujo único desejo é a violência numa forma ou noutra – ação violenta, sons violentos, quaisquer tipos de distrações que possam penetrá-lo até seus nervos amortecidos” (Read, 1968, p. 27).

Na perspectiva do autor, a arte é manifestada em nossa vida cotidiana e sua potência educativa reflete não somente no apuro dos sentidos – um aprender a ver, ouvir –, mas na possibilidade de sermos indivíduos mais integrados, a fim de apreender um conhecimento mais amplo do mundo e de si nos diversos níveis do ser.

Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão, dizia que a existência da arte se fazia necessária para que nós não morrêssemos de verdade. A verdade a qual Nietzsche se referia era tanto a contida em nosso interior, quanto à da realidade que nos cerca. Neste sentido, a arte aproxima o homem do reconhecimento e da possibilidade de transformação da sua própria realidade, embora não seja uma fiel descrição do real. A arte não substitui a realidade, mas é necessária para sua interpretação; faz-nos refletir sobre a nossa visão de mundo e nossa relação com a sociedade, mas talvez não seja esse o seu mérito principal; a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer a si mesmo e o mundo que o rodeia, para que possa desenvolver a capacidade de interagir com esse mundo transformando-se num ser social atuante e consciente, portanto completo.

Assim, quando nos referimos aos xamãs, os feiticeiros primitivos, a coexistência da arte com o poder nas antigas civilizações, os artesãos da idade média, a emancipação das cidades e o desenvolvimento mercantil, a elite

intelectualizada do renascimento, o artista que começa a assinar sua obra, do distanciamento entre arte e público na Idade Moderna, do surgimento da figura do Marchand – o mecenas da modernidade –, do conceitualismo do mundo Moderno, estamos falando do papel social da arte na humanidade, o que significa a atuação do homem ao longo do seu processo histórico.

Aproximações com Arte-educação e Cultura Popular em Salvador

*A maneira mais inteligente de “promover a cultura” e “animar” o desenvolvimento das ciências, das artes e das letras ainda é munir substancialmente o ensino e a pesquisa em todos os seus ramos . (Alfredo Bosi, *Cultura Brasileira: temas e situações*, 1988).*

Em Salvador estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa⁴ com o intuito de investigar e coletar dados sobre as artes da cultura popular, buscando compreender estas manifestações no âmbito histórico-cultural e estético, estabelecendo um arquivo histórico, mapeamento e catalogação desta produção artístico-cultural. Especificamente pretendemos identificar, catalogar e sistematizar manifestações da cultura popular e afro-brasileira em Salvador, mapeando espaços de educação não-formal que utilizam como proposta pedagógica a Arte-Educação, e que trabalham com o resgate e preservação da cultura local em suas expressões artísticas visuais (artesanato, cerâmica), orais (cordel, poesia, samba-de-roda, repente) e corporais (danças, jogos, lutas) que compõem o patrimônio imaterial da cultura brasileira.

O mapeamento feito até então, aponta que em Salvador há uma carência no que diz respeito ao estudo histórico, sistematizado e catalogado das manifestações da cultura corporal popular, reiterando a necessidade de

⁴ Este projeto tem apoio da Fapesb, através do Edital PIBIC/UFBA 01/2006-2007. É orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria Cecília de Paula Silva – Doutora em Educação Física, UFG-RJ, Professora Adjunta da Faculdade de Educação-Faced/UFBA-Dep. 3. O projeto foi apresentado na 58^a Reunião Anual do SBPC que aconteceu de 16 a 21 de Julho de 2006 na UFSC – Florianópolis/SC.

interpretar a sua trajetória histórica nesta cidade, seus contrastes e suas relações com a cultura na escola, apontando caminhos para que estes conteúdos possam receber melhor trato na prática pedagógica, visto que o conhecimento advindo destas expressões artísticas não vem sendo contemplado no espaço escolar. Tendo em vista estas constatações, esta pesquisa contribui para o acúmulo de futuras fontes de pesquisa sobre o tema, apontando a necessidade de apreensão deste conhecimento como saber escolar na perspectiva da educação enquanto um processo centrado no sujeito, que deve abranger todas as dimensões da vida, inclusive a estética, e possibilitar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Arte e ser - humano: da apreciação ao conhecimento

Há milhares de anos, o que conhecemos dos costumes e das crenças da humanidade, deriva das artes que sobreviveram, e só relativamente em tempos recentes da história mundial é que este conhecimento tem se aproximado de nós. No entanto, ainda que estas reminiscências do sentir e da expressão tenham sido muito estudadas, a arte permanece envolta de interpretações rasas e significações deturpadas, que não ultrapassam os limites do funcionalismo, da apreciação e do entretenimento. A arte agrega sim todos estes fatores, mas considerá-la somente nestes termos, é empobrecê-la. Seria necessário dedicar longo tempo debruçando-se na história da arte, por exemplo, para identificar como a arte, enquanto expressão de conhecimentos e aspirações humanas acumulou séculos de conhecimento. Uma educação pela arte não é necessariamente anti-científica e temos exemplos objetivos disso através da história da arte, a exemplo do Renascimento, período em que as grandes realizações artísticas dão-se a partir de estudos filosóficos e científicos, e que podemos citar dentre muitos, Leonardo da Vinci com seus inúmeros estudos da anatomia humana, culminando em trabalhos que expressam uma unidade ideal entre conhecimento científico-técnico e expressão artística, até o arquiteto Filippo Brunelleschi que desenvolveu um

estudo aprofundado sobre a perspectiva matemática nas construções arquitetônicas.

Nossa sociedade, enquanto reforça a razão instrumental como fundante em suas vidas, esfacela os indivíduos em pólos dicotômicos de razão/emoção, corpo/mente, assim como minimiza nossa potência estética, desarticulado a unidade do ser, obscurecendo nossos sentidos. Somos *fisicamente* deformados no processo de educação, de modo que nosso corpo deixa de poder exprimir-se, e *psiquicamente* deformados, porque somos obrigados a aceitar uma concepção de educação construída sócio-economicamente, que exclui uma educação estética.

Enfim, o problema da arte-educação é, pois, claro; ou melhor, o dilema que ele apresenta é, pois, evidente. Pode-se considerar incompleta uma educação que não inclua algum contato direto com a natureza ou um exercício básico dos sentidos. Uma proposta educativa que contemple a arte pretende ser uma maneira mais ampla de abordar o fenômeno educacional, considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do homem. Por isso permanece a urgência em rever nossa compreensão de educação, nossa impressão da arte, nossa concepção da vida.

Referências bibliográficas

DUARTE JR, João Francisco. *Por que arte-educação?* São Paulo: Papirus, 1991.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte. Uma interpretação marxista.* Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte.* São Paulo: Mestre Jou, 1972-1982.

JANSON, H. W; JANSON, Anthony. *Iniciação à História da Arte.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação.* Rio de Janeiro: Imago, 1973.

READ, Herbert. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade.* Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

RELATO

ARTE-EDUCAÇÃO?

ARTE-TERAPIA?

ARTE-ARTE

ARTES VISUAIS

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Universidade de São Paulo

TRABALHO QUE VEM SENDO REALIZADO NA ASSOCIAÇÃO NOSSO SONHO, INSTITUIÇÃO QUE VISA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL À SOCIEDADE.

COSTUMA-SE TRATAR A ARTE APENAS COMO TERAPIA NESSES CASOS, DEIXANDO-SE DE LADO UM DOS ASPECTOS MAIS IMPORTANTES DE ENSINAR ARTE QUE É O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.

NÃO DESCARTO O EFEITO TERAPEUTICO DO FAZER ARTÍSTICO, MAS TEMOS QUE LEMBRAR QUE A DEFICIÊNCIA FÍSICA NÃO DEVE SER EMPECÍLHO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO INDIVÍDUO.

VENHO TRABALHANDO COM CRIANÇAS DE NOVE A ONZE ANOS, COMO EU ELAS SÃO TETRAPLÉGICAS, MUDAS E COM DEFICIT VISUAL, MAS NEM POR ISSO SOMOS INCAPAZES DE PRODUZIR E EXPRESSAR O QUE QUEREMOS.

ESSE TEXTO É UMA DESCRIÇÃO DESTE TRABALHO.

INCLUSÃO, COGNIÇÃO E ARTE

DATA-SHOW QUE SERÁ APRESENTA DO PELA PROFESSORA Dra. ANA MAE BARBOSA COM AUXILIO DA PROFESSORA Dra. REJANE COUTINHO.

ESSA PESQUISA É UM TANTO QUANTO AUTO-BIOGRAFICA, ELA SURGE A PARTIR DA MINHA PROPRIA EXPERIÊNCIA. O ARTISTA QUE SOFRE UMA LESÃO, E CONTINUA SEU TRABALHO.

POR ENQUANTO SÓ TENHO PERGUNTAS E ESTOU BUSCANDO AS RESPOSTAS INICIALMENTE NA MINHA PRAXIS. ACREDITANDO NA IDÉIA DE GRAMSH QUE A TEORIA É A CONSCIÊNCIA DA PRÁTICA.

DEPOIS DO AVC FIQUEI "VICIADA" EM COMPUTADOR, PENSO NA TECNOLOGIA COMO UMA FERRAMENTA PARA A PINTURA. ELA É MUITO UTIL CASO A LESÃO SEJA GRAVE, NO MEU CASO SERIA MENOS CANSATIVO E MAIS RAPIDO CRIAR UTILIZANDO O COMPUTADOR, MAS FACILITAM ALGUMAS COISAS NÃO TODAS. NO CASO DE CRIANÇAS ELAS PRECISAM DE UM ESTIMULO SENSORIAL "CÁ ENTRE NÓS, EU TAMBÉM".

TODAS AS MINHAS ATIVIDADES DOCENTES ATUALMENTE SÃO NO SENTIDO DE BUSCAR ESSAS RESPOSTAS. AFINAL, MEU TRABALHO COMO ARTISTA DEPENDE MUITO DA MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA, UM ALIMENTA O OUTRO.

DESDE O FIM DE 2007, VENHO DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES DA OFICINA DE ARTES JUNTO A TERAPIA OCUPACIONAL DA DIVISÃO DE MEDICINA DE REABILITAÇÃO DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS, COM ADULTOS. EU PREPARO UM ROTEIRO LEVO CINCO COPIAS IMPRESSAS, O PROFESSOR RESPONSÁVEL LÊ COM OS ALUNOS, ELES TIRAM DUVIDAS, PEGAM O MATERIAL E COMEÇAM O TRABALHO, NO FINAL OLHAMOS TUDO E COMENTAMOS.

HA MUITO TEMPO QUE VENHO PESQUISANDO A QUESTÃO DA INTERPRETAÇÃO, DE COMO OS OUTROS LEÊM MEUS DESENHOS, HOJE EM DIA ME PREOCUPO MUITO COM A LEITURA DO QUE EU ESCREVO, PORQUE DEPEDENDO DO MEU INTERPRETE PODE SER APENAS UMA TRADUÇÃO LITERAL. A PESSOA QUE ESTIVER SENDO MEU INTÉRPRETE PRECISA ESTAR EM SINTONIA COMIGO. UMA TRADUÇÃO INTERPRETATIVA REQUER QUE A PESSOA CONHEÇA BEM O ASSUNTO E QUE AO MESMO TEMPO EM QUE SE COLOQUE, TAMBÉM COLOQUE MINHAS IDÉIAS. UMA VEZ, NOS ANOS OITENTA, EU ESTAVA FAZENDO UMA TRADUÇÃO SIMULTANEA E ESQUECI QUE PODIA ATÉ DISCORDAR, MAS TINHA QUE TRADUZIR.

QUANDO RETOMEI O DESENHO, FIQUEI IMPRESSIONADA AO VER QUE TINHA ABERTO UM CANAL PARA ME COMUNICAR COM MINHA FILHA, QUE AINDA ERA PEQUENA E, PORTANTO NÃO ALFABETIZADA.



ESSA EXPERIÊNCIA FOI ESSÊNICAL QUANDO COMECEI A TRABALHAR NO INICIO DE 2008 COM AS CRIANÇAS DA ASSOCIAÇÃO NOSSO SONHO (CRIANÇAS TETRAPLEGICAS, COM DEFICT VISUAL E PARALISIA CEREBRAL), PQ ELAS TEM QUE UTILIZAR A LINGUAGEM NÃO VERBAL ASSIM COMO EU.

ASSOCIAÇÃO NOSSO SONHO



EM 2008, EU COMECEI A DAR AULAS DE ARTES NA ASSOCIAÇÃO NOSSO SONHO, PARA UM GRUPO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. SÃO APROXIMADAMENTE 5 CRIANÇAS COM IDADES ENTRE 9 E 11 ANOS, TETRAPLEGICAS, COM DEFICIT VISUAL E PARALISIA CEREBRAL.



A ASSOCIAÇÃO NOSSO SONHO É UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA QUE VISA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM PARALISIA CEREBRAL (PC), TANTO NA SOCIEDADE COMO NO MERCADO DE TRABALHO.
[HTTP://WWW.NOSSOSONHO.ORG.BR/ASSOCIACAO.HTML](http://www.nossosonho.org.br/associacao.html)



NESTA FAIXA ETÁRIA O IMPORTANTE É EXPOR AS CRIANÇAS À ARTE E PROPICIAR EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS. EU NUNCA TINHA TRABALHADO COM PCS, MAS NÃO É MUITO DIFERENTE E O FATO DE EU TAMBÉM SER TETRAPLÉGICA NOS APROXIMA.



RESOLVI COMEÇAR PELAS CORES, E PELO EXPRESSIONISMO ABSTRATO. DEPOIS DE CONHECER AS CRIANÇAS, PENSEI NO QUE ANA LIA (MINHA FILHA) GOSTA E DEVE APRENDER EM TERMOS DE ARTE, ELA ADORA TINTA E PAPEL COLORIDO (É CLARO QUE TAMBÉM É PRA ME IMITAR), OUTRA COISA DA QUAL ELA GOSTA É DE OUVIR A HISTÓRIA DO ARTISTA. PELO QUE PUDE VER NÃO É MUITO DIFERENTE.

QUERO IR DEVAGAR COM ELES, VAMOS COMEÇAR COM A TINTA GUACHE(AZUL, AMARELO, VERMELHO E BRANCO E PAPEL CANSON A3) A IDEIA É MISTURAR TINTA, COM A MÃO, NO PAPEL.

AULA 1 26/02/2008

NESTA AULA O OBJETIVO É MISTURAR AS CORES PRIMARIAS, VERMELHO E AMARELO, PARA OBTER UMA SECUNDARIA, O LARANJA.

AULA 2 04/03/2008

AMARELO AZUL = VERDE

AS CRIANÇAS JA SABIAM O QUE IA ACONTECER, UMA ALUNA JÁ FOI LOGO COLOCANDO A MÃO NA TINTA.

AULA 3 11/03/2008

AZUL VERMELHO = ROXO

A MESMA ALUNA TAVA APAGADINHA, E O OUTRO COMO SEMPRE CURIOSO, ELE SEGUE TODO MUNDO COM O OLHAR, E UMA OUTRA FOI COLOCADA DE BRUÇOS NO COLCHÃO, E EM CIMA DA MESA COM A MARISA SEGURANDO, E PÔDE TRABALHAR, ELA SE DELICIOU.

AULA 4 18/03/2008

AMARELO AZUL VERMELHO = MARROM

É INCRIVEL COMO A ALUNA " A " SE ANIMA AO ME VER, HOJE ATÉ ME CHAMOU PELO NOME. A " G " ESTAVA NO COLCHÃO, MAS QUANDO PERCEBEU QUE NÃO IA GANHAR TINTA, ELA SE MANIFESTOU, E PARECIA DIZER "EI! E EU?", A COLOCARAM NA CADEIRA E ELA RELAXOU E CONSEGUIU TRABALHAR. O " G " TB RELAXOU E O " A " ESTAVA MENOS DESCONFIADO.

AULA 5 25/03/2008

EXPRESSIONISMO ABSTRATO

PARA ESTA AULA EU PREPAREI UM PPT, PEDI ÀS CRIANÇAS QUE MUDASSEM OS SLIDES E A CECILIA PARA TECER COMENTÁRIOS.

FICARAM TODOS MUITO ANIMADOS PRA PASSAR OS SLIDES, O " G " DAVA ENORMES SORRISOS, E A " A " PARECE QUE SE ANIMA TANTO QUE SE CANSA RAPIDO. A " T " PRESTOU MUITA ATENÇÃO, A " G " TB PARTICIPOU ATENTAMENTE.

AULA 6 01/04/2008

HOJE, CADA UM ESCOLHEU SUA COR, E FIZERAM SUAS PRODUÇÕES PESSOAIS.

AULA 7 08/04/2008

REUNIÃO DE AVALIAÇÃO
SEGUNDO BIMESTRE

AULA 1

CONFEÇÃO DE UMA TABELA DE CORES. LINEAR, FUNDO PRETO E A MÃO COMO INSTRUMENTO.

VERMELHO+AMARELO=LARANJA + BRANCO.

COLOCAR DIFERENTES QUANTIDADES DE BRANCO PARA CADA CRIANÇA E AO FINAL MOSTRAR EM ORDEM DO MAIS ESCURO PARA O MAIS CLARO.

AULA 2
PPT IMAGENS DE PHILIP GUSTON



AULA 3
AZUL+AMARELO=VERDE + BRANCO.
PEDIR ÀS CRIANÇAS QUE COLOQUEM EM ORDEM DO MAIS ESCURO PRO MAIS CLARO

AULA 4
PPT IMAGENS DE PHILIP GUSTON E ASHILE GORKY



AZUL+VERMELHO=ROXO + BRANCO.
PEDIR ÀS CRIANÇAS QUE COLOQUEM EM ORDEM DO MAIS CLARO PRO MAIS ESCURO.

AULA 6

PPT IMAGENS DE PHILIP GUSTON, ASHILE GORKY E CLYFFORD STILL



AULA 7

AZUL+VERMELHO+AMARELO=MARROM + BRANCO.

PEDIR ÀS CRIANÇAS QUE DEÊM UMA ORDEM AOS TRABALHOS QUE ACABARAM DE FAZER.

AULA 8

PRODUÇÃO PESSOAL DAS CRIANÇAS.

AULA 9

PRODUÇÃO PESSOAL.



SEGUNDO SEMESTRE

REFLEXÃO

EU SEMPRE ME PERGUNTAVA PQ EU FAÇO TANTA QUESTÃO DE PINTAR DE FORMA TRADICIONAL SENDO QUE EH FISICAMENTE EXAUSTIVO, EU SOH PINTO UMA VEZ POR SEMANA COM A T.O., AS VEZES LEVO MAIS DE UM MÊS PRA TERMINAR UM DESENHO, MAS HOJE, AO FAZER O PLANEJAMENTO DO CURSO PRAS CRIANÇAS DA "NOSSO SONHO", PERCEBI QUE APESAR DE NÃO PODER TOCAR NA TINTA, EU SINTO O CHEIRO DELA, E POSSO SENTIR SUA TEXTURA, TEMPERATURA, ETC. E É ISSO QUE EU QUERO QUE AS CRIANÇAS POSSAM SENTIR. O COMPUTADOR NÃO PERMITE ESSAS SENSAÇÕES, MAS FACILITA MUITO. AO MESMO TEMPO EM QUE ACHO QUE AS CRIANÇAS SOH TERÃO TOTAL AUTONOMIA PRA DESENHAR SE USAREM O COMPUTADOR, EU TB ACHO QUE ELAS TEM O DIREITO À EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS.

PORTANTO...

ESSE SEMESTRE VAMOS TRABALHAR O CORPO COMO INSTRUMENTO E SUPORTE

COMEÇAMOS COM OS PÉS E FOI MUITO DIVERTIDO!!!!!!!!!!

ARTE-EDUCAÇÃO E LÍNGUA PORTUGUESA: FIOS E DESAFIOS

RIBEIRO, Maria das Graças de Oliveira Costa
(Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE)

RESUMO

O presente artigo abordará questões relativas à relação imagem e palavras, inseridas numa proposta interdisciplinar, tendo em vista as possibilidades dialógicas entre as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Arte- Educação. Nessa acepção, a leitura e a produção foram consideradas numa perspectiva sociointeracionista, tanto na abordagem do texto imagético, quanto do lingüístico. Dentre os fatores que nos levaram a essa investigação, destaca-se a constatação da fragmentação dos conteúdos escolares, compartimentados em disciplinas estanques. Entendemos assim, que, e ao propormos uma inter-relação entre Língua Portuguesa e Arte, estamos apenas articulando o que já é intrinsecamente relacionado, uma vez que tanto a leitura de imagens quanto a de textos lingüísticos podem ser operacionalizados a partir de um mesmo viés teórico-metodológico, no que se refere ao fazer pedagógico. Dessa forma, conceitos como *intertextualidade e releitura, interdisciplinaridade* e foram exaustivamente explorados neste trabalho. Optamos pela pesquisa qualitativa em que, a priori, recorremos a um levantamento bibliográfico dos aspectos referentes à Arte e Língua Portuguesa, com ênfase ao processo de leitura e produção, fazendo sempre um parâmetro entre as teorias que fundamentam as disciplinas em questão. Assim, propomos não apenas uma mera justaposição de conteúdos afins, mas o estabelecimento de uma relação dialógica e dialética, levando em conta o encaixe e as contradições desses saberes, contribuindo assim para o redimensionamento pedagógico entre as duas disciplinas.

PALAVRAS CHAVE: Imagem; palavra; interdisciplinaridade.

1. Leituras de imagens: A prospecção do olhar

Concebida de antemão como um texto, portadora de elos significativos, a imagem precedeu a palavra, basta recorrermos aos tempos das cavernas para constatarmos que desde os primórdios o homem necessitou de representar sua realidade, para isso, produziu imagens.

Hoje a imagem conquista espaços, legitimando-se como linguagem e não é à toa que o mundo está permeado por ela. Somos reconhecidamente uma sociedade iconográfica, o que requer uma postura ativa e crítica enquanto leitores, questionando-nos, inclusive, o que seria de fato, ler uma imagem. Buoro (2002, p.34) reforça essa posição ao declarar que somos

“espectadores freqüentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual inclua e considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significativa”. Pillar (1999, p.13) também mostra que:

Ler uma obra seria então perceber, compreender, interpretar a trama de cores, textura, volume, formas e linhas que constituem uma imagem. [...], No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito numa determinada época, segundo sua visão de mundo[...]E esta leitura vai ser feita por um sujeito em que a subjetividade e objetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo.

A autora prioriza vários critérios para a concretização da leitura imagética, enfocando, a priori, a materialidade da obra, indo até a questão do conteúdo. Ao mesmo tempo nos adverte que a consolidação desse ato só é possível a partir da relação dialética entre produtor e leitor. Ou seja, o sentido de uma obra está exatamente na interação desses dois sujeitos, mediados pelo contexto sócio-cultural no qual estão inseridos. A autora ainda nos adverte para o equilíbrio que deve haver na leitura de imagem, entre *objetividade* e *subjetividade*, o que Cassirer (1977, p.285) denomina respectivamente de *cognição e sensibilidade*, ao declarar que “a leitura de uma obra é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados”.

É importante percebermos que estamos falando em equilíbrio desses dois mencionados fatos, não em predominância de um em detrimento do outro, o que acarretaria numa grave consequência, já prevenida por Barbosa. “Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um grito da alma; não estamos oferecendo nem educação cognitiva nem educação emocional” (1998:20).

É ainda em Barbosa (1998) que se apresenta bem definido o ato de ler imagens, quando a autora enfatiza o questionamento crítico, permitindo ao aluno-leitor instâncias de descobertas, lendo a partir de sua própria construção de sentido e não se deixando reduzir a leitura apenas à perspectiva do professor. E é nesse farejar que se consolida a pluralidade de leituras, emergida de uma mesma obra, ou como prefere Cassirer (1977, p.247): “Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se desejar lançar múltiplos olhares, sobre um mesmo objeto (...). Compreender uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações.

Criar “distintas interpretações”, a nosso ver, implica uma profunda aprendizagem no ato de ver, requisitando um olhar prospectivo, seria *catar o mínimo e o escondido* do qual fala Machado de Assis em seu livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881): “Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda de quem descobre o encoberto” .

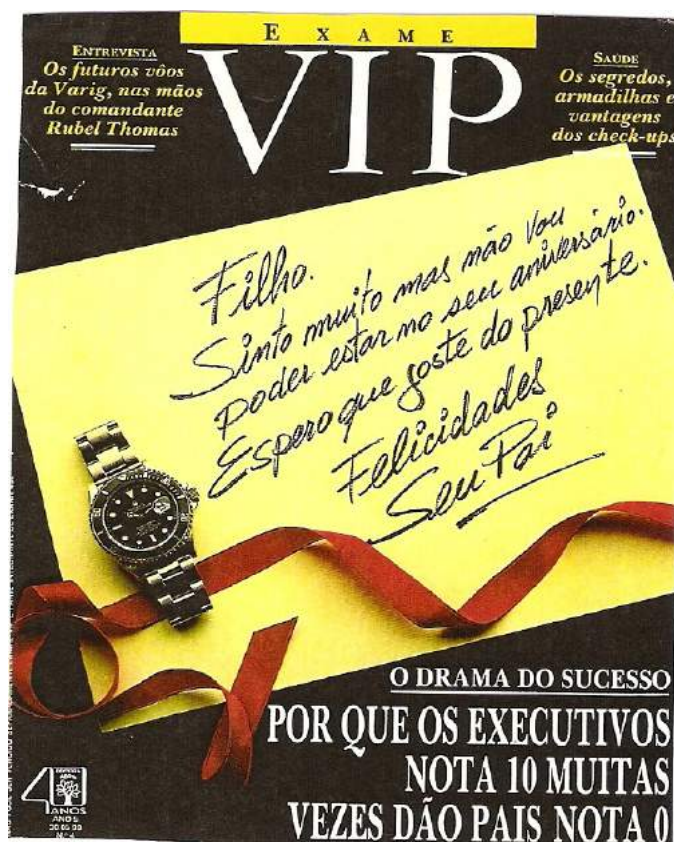
Pensar, pois, em leitura de imagem é pensar, antes de tudo, numa educação do olhar, de forma que as aulas de arte sejam palco de diferentes estratégias com diferentes recursos com fins de se evitar o aprisionamento da obra. É o que justifica Pillar (1999, p.45) “Há uma diversidade de modos de produção de sentidos, de modo de se entrar na obra, com as abordagens biográficas, estéticas, formais, tecnológicas e semióticas.”

2.1. **Imagens e Palavras: Elos e Paralelos**

Imagens e palavras são indiscutivelmente duas linguagens de grande expressividade no contexto comunicativo humano. Já atentamos para o fato da pluralidade de leituras advinda de uma mesma obra, bem como para a produção de sentidos construídos por cada leitor. O que não mencionamos é que esse fenômeno tanto ocorre na leitura de imagens quanto no texto verbal escrito, requerendo mecanismos pedagógicos semelhantes, pelo fato da postura didática exigida por essas duas manifestações se identificam por estarem imbuídas de uma mesma concepção sócio-interacionista da linguagem, em que o interpretante e o interpretado, mediados por um interpretador desvendarão sentidos por vezes divergentes, relativos a uma mesma obra, mas justificados pelos seus constituintes. Uma vez que imagem e código escrito exigirão do leitor conhecimento de mundo e da sintaxe estrutural do texto em questão.

É importante salientarmos, porém, que entre o texto escrito e o imagético, há notáveis diferenças no que se refere ao aspecto formal. Enquanto o primeiro se constitui de frases, parágrafos, seleção lexical e de todo um jogo gramatical e polissêmico; o segundo materializa o propósito comunicativo, utilizando-se da forma, volume, espessura, jogo de cores e símbolos. No primeiro caso se requer do leitor, uma leitura linear. O processo se inverte, porém, no segundo caso, por haver uma simultaneidade de todos os aspectos. Assim, palavras e cores, canetas e pincel são os disponíveis instrumentos de cada um desses sujeitos para ressignificar o real ou muitas vezes como afirma Barthes (1988) *inexprimir o exprimível*.

Estamos sempre insistindo na relação texto e imagem. Enfatizaremos mais esse ponto com um exemplo encontrado na revista VIP, (1990) para comprovarmos a recíproca necessidade dessas duas manifestações comunicativas:



Capa da Revista VIP -1990

A construção da mensagem do texto acima dar-se pela **interação** entre palavra e imagem, uma vez que uma por si só não atenderia ao propósito comunicativo. Percebe-se que o tom irônico, do qual é revestido todo o texto, é garantido pela presença da imagem do relógio, ou seja, o pai presenteia o filho, exatamente com um relógio, símbolo do tempo. E é justamente devido a este tempo, que essa relação familiar é comprometida. Vê-se, através da expressão *sinto muito* que o motivo da ausência paterna, implicitamente expressa, é perfeitamente justificável, pois a frase “não vou poder estar”, contida no bilhete, não invalida o “querer estar”. Isto é, o pai pretendia – e por isso é que lamenta – fazer-se presente n aniversário de seu filho.

A letra manuscrita do bilhete denuncia o grau de intimidade entre os interlocutores, embora permeado com a irônica frase “Espero que goste do presente”. Presente que de alguma forma, ameniza a ausência paterna num dia tão especial para o filho.

A presença da fita vermelha sobre o papel, denuncia que o mesmo já chegou ao seu destinatário, o que novamente vem reforçar o valor semântico da imagem e sua contribuição para a elucidação do discurso escrito.

Estamos, pois, diante de uma situação na qual se comprova a intrínseca relação entre palavra e imagem, ambas compondo a rede de significação. As suas específicas diferenças, só contribuem para garantir a coerência e a completude da mensagem transmitida. Não queremos, contudo, afirmar que em toda situação há essa ocorrência, mas provarmos que imagem e palavra se encontram e se interpenetram em alguns discursos tão perfeitamente, que seria impossível, nesses casos, dissociá-las.

2.2. O visual no verbal

A relação texto e imagem é ainda observada em mais outros aspectos. O artista plástico costuma introduzir inscrições verbais em sua obra e, mais, textos são publicados com ilustrações, basta recorrermos à obra “Menino de Engenho” de José Lins do Rego, ilustrado por Portinari, para comprovar tal fenômeno. É como se houvesse uma espécie de incompletude entre essas modalidades expressivas. Marcel Proust (1970, p.10) confessa “o literato inveja o pintor”. Nesse raciocínio, admitimos que o “literato inveja o pintor”, mas também o *pintor inveja o literato*. Apresentamos a seguir, esses dois constantes fenômenos no intuito de comprovar a possível parceria entre palavra e imagem.

Em primeiro lugar, trataremos dessa “inveja” do literato, recorrendo ao poema “no meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade (1978, p.12):

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

O citado poema traduz para o leitor uma imagem de um caminho com uma pedra no meio. Tanto o poema, quanto a imagem evocada, requer do leitor níveis diferentes de leitura, a qual seria uma *literal ou pré-iconográfica* (Panofsky in Aumont,1993), em que o leitor

descreve apenas os aspectos explícitos e o interpretativa ou *iconográfica*, decifrando a conotação dispensada às palavras *caminho e pedra*.

Vê-se, a priori, que no poema o poeta se vale de uma percepção objetiva a qual aponta de imediato para a subjetividade, no momento em que traduz o estado do eu poético, ao se deparar com um obstáculo no seu caminho. *Pedra e caminho* adquirem, respectivamente o sentido de *obstáculos e vida*, portanto.

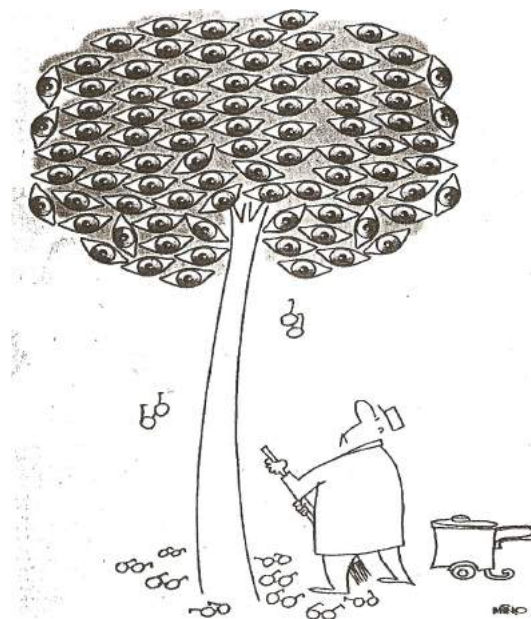
A insistente repetição de alguns termos, não é aleatória, mas justificada pela intenção do poeta de sugerir uma imagem. Observe que as últimas expressões do verso são retomadas no início do seguinte, produzindo uma imagem de uma pedra no meio do caminho, de forma que para onde o poeta for, quer pela direita ou pela esquerda, sempre se deparará com esse empecilho. Tanto é que a expressão “tinha uma pedra” fica sempre entre as expressões “no meio do caminho”. Sugerindo a seguinte imagem:



Com esse exemplo dá para se perceber como o “literato inveja o pintor” e, mais ainda, como imagem e palavra dialogam o tempo todo em diferentes discursos comunicativos. Na próxima imagem veremos o inverso dessa realidade, ao apresentarmos um texto visual com características verbais.

2.2. O verbal no visual

É preciso que se insira em toda essa discussão o caráter verbal provindo de uma imagem. Tomemos como exemplo o trabalho do humorista cearense “Mino”, editado no Diário do Nordeste em novembro de 2000. Ei-lo:



Mino, Diário do Nordeste -2000

Examinando a figura acima podemos afirmar que se trata indiscutivelmente de um texto imagético, porém, é inegável o caráter lingüístico sugerido, ainda que implícito, uma vez que se constata uma sucessão de ações próprias de um texto narrativo, o qual relata um acontecimento inusitado com um gari que indo limpar uma determinada área, depara-se com uma significativa quantidade de óculos. Perplexo, o pobre homem olha para cima e ver nada mais do que uma exótica árvore “de olhos”, lançando seus frutos de óculos.

A estranheza causada pelo impacto no gari, como também no leitor, é o que permite o teor humorístico do texto. Há uma transgressão da ordem normal dos fatos e é esta violação a principal provocadora do riso.

O texto em questão só vem reafirmar a já mencionada intrínseca relação entre o universo lingüístico e o imagético. Trata-se de um texto que comporta todos os constituintes narrativos, ou seja, espaço, tempo, fato, enredo, elementos tais que aparecem simultâneos, mas que exigem uma leitura linear pra melhor compreensão do propósito comunicativo.

2.3 . Intertextualidade no discurso verbal

Ao longo de nossas discussões insistimos no caráter dialógico entre as diversas manifestações textuais, quer seja de ordem verbal ou visual. Retomaremos com mais vigor essa inter-relação entre textos, por julgarmos relevante para evidenciar a influência de uma obra em outra, pois, segundo Kristeva, (1970, in Perrone 2005, p.94): “Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de texto; ele é uma escritura réplica de outros textos”. Perrone (2005) aprofunda ainda mais a questão da intertextualidade, buscando na “*antropofagia*” de Oswald de Andrade, elementos que coincidem com as teorias da intertextualidade. Segundo a autora, a “devoração” proposta por Oswald é uma *devoração* crítica, estando bem clara na metáfora da Antropofagia. Os índios, ponto de partida dessa metáfora, não devoravam qualquer um, há uma espécie de seleção qualitativa. “Há então na devoração antropofágica uma seleção como no processo de intertextualidade” (1990, pág.96). Vejamos como esse aspecto ocorre em nível textual através de uma análise comparativa entre o trabalho de Carlos Drummond de Andrade (1978) e o de Adélia Prado (1991):

POEMA DE SETE FACES

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos, ser gauche na vida!

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu
coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do-bigode,

COM LICENÇA POÉTICA

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

**In Adélia Prado, *Poesia Reunida*
Siciliano, São Paulo, 1991**

Meu Deus, por que me abandonaste
 Se sabias que eu não era deus
 Se sabias que eu era fraco
 Mundo, mundo vasto mundo,
 Se eu me chamasse Raimundo
 Seria uma rima, não seria solução
 Mundo, mundo, vasto mundo
 Mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
 mas essa lua
 mas esse conhaque
 botam a gente comovido como o diabo.

(Carlos Drummond de Andrade)

Como podemos observar, no poema de Drummond as sete estrofes correspondem exatamente as *sete faces* mencionadas no texto, cada uma dessas estrofes comportam um aspecto da realidade, seguido da inquietação do eu lírico em relação a um mundo que não o satisfaz.

Além do teor melancólico que permeia todo discurso poético, é notável o aparente caos semântico que vai se encaixando à medida em que percebe a forma “gauche” do poeta, por não se enquadrar nesse mundo errado, profetizado por um anjo torto.

Por outro lado, o poema de Adélia inverte alguns aspectos do texto anterior, adaptando a um discurso feminino, além de apresentar um anjo esbelto e não “torto”, que lhe anuncia um futuro mais desafiador no que diz respeito ao seu protagonismo social, a sua militância política ainda que os limites de gênero lhe impeçam de tal artimanha. E encerra o poema, admitindo que a dor é melhor superada pelas mulheres.

A intertextualidade se dá mediante a presença do anjo. No entanto, o segundo texto adquire sua autonomia no instante em que amplia os horizontes, abordando outros aspectos não citados pelo texto original. Como se vê, a autora não absorve passivamente o texto anterior, mas investe numa crítica ressignificação.

Nessa ótica podemos perceber que a apropriação de uma obra em outra acontece implícita e explicitamente em muitos exemplos do discurso verbal.

2.3. Releitura no discurso visual

Buoro (2002,p.23) conceitua a releitura como sendo “ uma tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto: Re-ler para aprofundar significados, re-semantizando-os.” Assim considerada, a releitura

adquire um determinado grau de relevância, no momento em que revela as possibilidades de leitura e leituras da obra relida. Abaixo apresentamos um exemplo de releitura entre obras artísticas:



Mona Lisa - Leonardo da Vinci -1503

Publicidade do Bombriil - 1999

Podemos observar que o processo de releitura em que se dá na segunda obra, impactua no primeiro olhar, dando margem ao tom humorístico permeado em todo trabalho. Na realidade, trata-se de uma brusca e repentina mudança de uma imagem fina, rebuscada, tida como “obra prima” para outra mais corriqueira, veiculada nos meios de comunicação. No entanto, o processo de *absorção e transformação* não é aleatório, nem inocente ou por puro deleite. Há um explícito propósito nesse jogo intertextual, ou seja, o riso provocado pela imagem deve influir também, numa mudança de comportamento do leitor, uma verdadeira inversão de papéis, em que de **apreciador** como na primeira obra, o leitor passa a ser **consumidor**.

Diante dessas constatações, compartilhamos com a teoria antropofágica defendida por Perrone (2005) em que esta nos esclarece que os índios devoravam as pessoas para adquirir as “qualidades do devorado”. É o que percebemos na análise desse anúncio em que o publicitário “devora” a beleza da obra de Da Vinci, associando-a ao produto anunciado, confirmado quando é acrescentado neste anúncio a frase “ *Mombijou deixa sua roupa uma perfeita obra prima*” . Dá para se perceber a apropriação do aspecto qualitativo sugerido no termo “*obra prima*”, sugerindo um referencial comum em ambas as produções.

Diante dessa análise deduzimos que o ato de reler uma obra, além de exigir uma postura ativa e crítica de quem o faz, não há como estabelecer um parâmetro valorativo entre as duas produções. Pelo contrário, a obra relida amplia as diversas possibilidades de se instituir formas plurais de se ver e se conceber uma obra de arte.

3. Considerações Finais

A comprovada relação entre imagem e palavra repercute no agir pedagógico tanto no professor de Arte ,quanto no professor de Língua Portuguesa. E é a partir daí, que defendemos nessa pesquisa a interdisciplinaridade entre essas mencionadas áreas. Fazenda (in Lúck, 1994:44) contribui com essa discussão ao afirmar que “O pensar e o agir interdisciplinar se apóiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é em si mesmo, completa e de que pelo diálogo com outras formas de conhecimento surgem novos desdobramentos à compreensão da realidade em representação”.

Assim acreditamos que se imagem e palavras dialogam o tempo todo, por que não investirmos em práticas interdisciplinares no cotidiano escolar? O que percebemos no decorrer dessa pesquisa, foi que o que a Lingüística textual denomina de “intertextualidade”, na arte é denominada de “releitura”. Contudo ambas consideram a influência de uma produção em outra. Assim, a inspiração é gerada a partir do contato com outras obras e não de pura imaginação do artista. Daí decorre o repúdio à “livre expressão” no ensino da arte, bem como da “redação” (enquanto produto) no ensino de Língua Portuguesa. Assim como não se pode exigir um trabalho artístico eminentemente original do produtor, do mesmo modo não se pode solicitar que ele redija a partir do nada ou a apenas com um título dado, de repente pelo professor.

Diante dessas constatações é notável o vínculo estabelecido entre o ensino da arte e o ensino de Língua; ainda, é comum vermos simultaneamente um mesmo tema abordado por um prisma artístico e por um prisma lingüístico. Fazendo-nos crer que essa interligação estreita as mínimas distâncias existentes entre essas áreas de conhecimento.

As críticas que giram em torno do professor de arte, também se estendem aos professores de Língua materna. Em muitos casos, ambos desconsideram a pluralidade de leitura, impondo assim uma única leitura já pré-estabelecida por seus manuais, ambos ainda, exigem pura originalidade nas produções dos alunos. Poucos os instigam à curiosidade, ao espírito científico e pior, ambos trabalham independentemente, perdendo de vista o caráter sistêmico do conhecimento.

3. Referências Bibliográficas

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1997.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião: 10 livros de poesia**. 9ª ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 1978

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas - SP: Papyrus, 1993

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Ateliê editorial, 1997.

_____. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte, 1998.

BARRAL, Allet Xavier. **História da arte**. 2ª edição. Campinas - SP: Papyrus, 1994.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: um exemplo de ensino e aprendizagem de arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

CASSIRER, Ernest. **Antropologia Filosófica: Ensaio sobre o homem**. São Paulo, Mestre Jou, 1977

DIÁRIO DO NORDESTE. **Charge do Mino**. Caderno 3, 08 de novembro de 2000.

LÜCK. Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

(Coleção leitura e crítica)

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no Ensino das Artes**, Mediação, Porto Alegre, 1999.

REVISTA VIP. **Por que os executivos nota 10 são pais nota O**. N 167 5, de 30/05/1990.

RELATO

ARTE, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: CONEXÕES NECESSÁRIAS PARA A CONTEMPORANEIDADE.

ARTES VISUAIS

Ângela Maria da Silveira Lima

(Faculdade de Artes Visuais – UFG)

Carlos Henrique de Sousa Lima

(Faculdade de Artes Visuais – UFG)

Dra. Leda Guimarães

(Faculdade de Artes Visuais – UFG)

RESUMO: O presente trabalho pretende compartilhar um projeto de estágio e conclusão de curso em construção no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG. Como a educação não é neutra, cremos que seja necessário ressaltar que a atenção para essa relação arte e meio ambiente está conectada com o percurso pessoal de cada um dos propositores desse projeto. A idéia principal é repensar o consumo de forma interdisciplinar, transformando-o em conscientização para repensar as formas de diminuição do lixo, a reciclagem e a coleta seletiva. O projeto propõe uma série de indagações e embates que serão mediados por educadores, este processo se dará através de encontros, diálogos e conexões entre as professoras parceiras do projeto, bem como apresentação e discussão de textos, imagens, visita ao ateliê de artista e oficinas, fomentando uma ação educativa que servirá como suporte metodológico para o desenvolvimento de projetos futuros.

PALAVRAS CHAVES: ARTE; EDUCAÇÃO; MEIO AMBIENTE; INTERDISCIPLINARIDADE.

Infra-estrutura: Data-show.

1. Três percursos:

O presente trabalho pretende compartilhar um projeto de estágio e conclusão de curso em construção no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG. Nosso ponto de partida é uma preocupação não só no uso dos materiais alternativos no ensino de artes, mas avançar na elaboração de um pensamento ambiental e ecológico voltado para o ensino de uma forma ampla e interdisciplinar. Como educadores vemos com preocupação a ausência da relação arte e meio ambiente no currículo do nosso curso. Se não está posto como disciplina, aproveitamos as “brechas” para inserir essa problemática no espaço de formação docente que é o estágio, na prática pedagógica e como pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dessa forma esperamos enfatizar conexões entre arte e meio ambiente de forma curricular mais ampla e flexível, realçando a urgência de que o tema faça parte da agenda contemporânea da formação de profissionais para o ensino de artes visuais.

Como a educação não é neutra, cremos que seja necessário ressaltar que a atenção para essa relação arte e meio ambiente está conectada com o percurso pessoal de cada um dos propositores desse projeto: Leda Guimarães (professora da disciplina Estágio) é pesquisadora de arte e cultura popular o que por si só causa alguns estranhamentos em relação à idéia de uma arte “erudita” que rege o currículo e conseqüentemente a formação da identidade pedagógica dos alunos ali formados. E os alunos orientando Ângela Maria da S. Lima e Carlos Henrique de Sousa Lima. Ângela aluna de artes visuais tem o seu referencial estético construído nas práticas da tradição feminina dos trabalhos manuais: a costura, o bordado, por exemplo. A história de vida de Ângela indica esse percurso:

Minha avó materna e minhas tias viveram na fazenda, na década de 40, e naquela época elas faziam todo o processo da produção de tecidos, desde plantar o algodão até a tecelagem em si, eu não vivi nesse período, mas escutei muitas histórias contadas por elas sobre o trabalho de fiar e tecer. Certo dia no ano de 1996, já depois de casada, me surgiu à oportunidade de comprar um tear de liço e pedal, depois que o adquiri, não parei mais de me envolver com a tecelagem, fui ganhando rodas de fiar, descaroador de algodão, algodão em caroço, fui assim montando um ateliê de tecelagem manual. (Ângela)



Tias da Ângela fiando na fazenda

Vemos nesse depoimento que as referências culturais de Ângela são de um universo artístico e estético que se alinha à pesquisa da professora Leda que por sua vez também tem sua formação estética nas feiras nordestinas, vistos aqui como verdadeiros laboratórios de reciclagem e hibridações culturais. Veremos mais adiante como as referências de Ângela “casam-se” com as inquietações de Carlos Henrique.

Ângela não abandonou a vertente popular ao entrar em contato com a produção artística oficial. Os bordados, o tricô, o tear e o crochê são a base de suas criações. Por exemplo, costuma usar fios diferentes produzidos por ela mesma: fios de sacola plástica, ou fios de retalhos de malha. Também usa retalhos de tecidos e malha para fazer aplicações de bordados nas bolsas que produz. Transita entre o trabalho manual, o tear e a máquina de costura. Atualmente produz bonecos de pano e busca uma representação estética diferente dos brinquedos das linhas comerciais, mostrando assim as possibilidades de representação do multiculturalismo.



Sacola plástica



Estandarte



Bonecos de pano



O interesse por materiais alternativos na arte surgiu desde a época da primeira graduação (1990-1995) bacharelado em artes visuais pintura, tendo contato com grandes artistas como: Cléa Costa, Maria Guilhermina, Cleber Gouveia, Ângelo Katenas, Neusa Moraes, Maria Veiga, Carlos Senna e mais recente Paulo Veiga e Siron Franco que o inspirou

na sua produção estética. A arte contemporânea contaminou o trabalho de Carlos, de uma forma positiva, e o pensamento sobre artes e a produção estética nos trabalhos com tecidos que Ângela desenvolve.



Trabalhos em lona, papel vegetal e sobre nylon

Carlos Henrique há bastante tempo trabalha com materiais reciclados no seu percurso de artista e arte/educador. Trabalha no Centro Livre de Artes, situado no Bosque dos Buritis no centro de Goiânia, uma escola não formal que tem em seu currículo aulas de Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas e Visuais e é mantida pela Prefeitura de Goiânia. Esse trabalho possibilitou além dos contatos, a participação em oficinas, seminários, workshops, viagens, desenvolvendo várias atividades usando materiais alternativos e recicláveis na arte educação.



Trabalhos de alunos com material alternativo.

Seu trabalho foi tema de pesquisa de um outro TCC na Faculdade de Artes Visuais (FAV). Que resultou na publicação do livro “Materiais alternativos no ensino de artes plásticas no Centro Livre de Artes” sobre técnicas e procedimentos do material alternativo e reciclável no ensino de arte resultado da investigação de Adalva de Lima Franco, Ana Cristina Elias e Izilda de Barros Godinho alunas da FAV em 1999.

Atualmente Carlos também atua numa escola particular, mas que tem a tradição das Escolinhas de Arte no Brasil, movimento histórico do ensino de artes no Brasil nas décadas de

50/60 e primeira instância de formação de professores de artes no Brasil. Em 2002 foi convidado a trabalhar em uma outra escola, desta vez uma escola formal, privada e conceituada com 40 anos de tradição no ensino que se chama: Comunidade Educacional “O Pequeno Príncipe”. Carlos Henrique traz preocupações que o fazem refletir sobre sua prática pedagógica.

A licenciatura e o trabalho como professor de artes, tanto na escola formal como na escola não formal me possibilita estar aprendendo a cada dia. Desenvolver as aulas como projetos que vão se desenrolando e sendo construído pouco a pouco, mas confesso que ainda tenho certa dificuldade por ter vindo de uma formação acadêmica voltada para a prática no ateliê, e isso faz com que eu tenha uma pressa de ver o resultado prático nas atividades desenvolvidas com os alunos. (Carlos Henrique).

Carlos e Ângela são casados desde 1995 e juntos investigam desenvolvem um olhar para o ensino de artes visuais com foco na questão da reciclagem aliado às questões de identidade cultural.

O encontro desses três percursos se dá nas disciplinas de Estágio no qual a proposta de construção de projetos contextualizados nas demandas dos contextos escolares abre possibilidades para que temáticas como meio ambiente atravessem o currículo de artes visuais. Concordamos com Milton Santos quando afirma que:

A denominada crise ambiental a que hoje assistimos padece dessa situação e deve suscitar uma revisão das teorias e práticas das diversas disciplinas na medida em que demanda uma análise compreensiva, totalizante, uma análise na qual as pessoas, vindas de horizontes diversos e que trabalhem com a realidade presente, tenham o seu passo acertado através do mundo, através do legítimo trabalho interdisciplinar. (SANTOS, 2006, p. 2).

A pesquisa que pretendem desenvolver tem uma preocupação não só no uso dos materiais alternativos no ensino de artes, mas com o pensamento ambiental e ecológico voltado para o ensino de uma forma ampla e interdisciplinar. Sobretudo que essa discussão passe pela faculdade de artes visuais de uma forma curricular mais ampla e mais intensa e que possa ser inserido não só no plano pedagógico da escola, mas que faça parte da pesquisa e da prática pedagógica.

A idéia principal nesse trabalho é repensar o consumo de forma interdisciplinar,

transformando-o em conscientização para repensar as formas de diminuição do lixo, a reciclagem e a coleta seletiva. Nossas vidas e de nossos descendentes dependem dessas ações em benefício do meio ambiente. Se não mudarmos nossas ações, nossa forma de pensar a relação consumo/meio ambiente, não teremos outra chance de salvar o planeta, seremos destruídos juntamente com ele. É mudar ou mudar. “Se a criança vive toda sua vida até a fase adulta na cidade, o mundo que esta fora dela não fará parte de seu universo, de seu nicho ecológico. O espaço ocupado por um ser vivo no meio é seu nicho, ali entra tudo o que o afeta e nenhum ser vivo vê além de seu nicho.” Maturana (Entrevista à Omar Sarràs Jadue. Novembro de 2000. www.tierramerica.net).

2. Construindo pontes e abrindo janelas...

As escolas parceiras nesse projeto são: Comunidade Educacional O Pequeno Príncipe (CEPP), situada no setor marista escola particular onde acontecerão os encontros do estagio. Do seu quadro de professoras convidamos três para participar dos encontros: Angélica, I período da educação infantil; Sandra, 2º ano do ensino fundamental I e Patrícia, leciona Ciências para o ensino fundamental I e II. O Cemei Iacy Alba R. F. Lima situado no setor Aeroviário creche mantida pela prefeitura de Goiânia, professora participante: Márcia de Sousa Costa Moury, pedagoga atua na turma do berçário. Escola Municipal Salomão Clementino de Faria situado no setor São José, professora participante: Sônia pedagoga atuante na turma de alfabetização e o Colégio Estadual Olavo Bilac situado no setor Aeroviário, professora participante: Lenilda, pedagoga atuante no ensino de artes para as turmas de ensino fundamental II e médio. Fizemos visitas às escolas parceiras do projeto observando o espaço e a atuação de cada professora. Pensamos que “alinhar o aprendizado com o contexto da comunidade é uma maneira de identificar o que as pessoas sabem de onde seus conhecimentos vêm e como ele está conectado às instituições”. (DANIEL, 2005, p. 2).

O projeto propõe uma série de indagações e embates que serão mediados por educadores, este processo se dará através de encontros, diálogos e conexões entre as professoras parceiras do projeto, bem como apresentação e discussão de textos, imagens visitas e oficinas, fomentando uma ação educativa que servirá como suporte metodológico para o desenvolvimento de projetos futuros. Este projeto visa também às instituições e os sujeitos que estão envolvidos no processo. Bem como seu contexto sócio-cultural, para assim

podermos traçar um perfil de atuação em futuros projetos.

Pretendemos desenvolver ações educativas com as professoras envolvidas no projeto, dentro de um espaço de ensino formal. Discutir soluções básicas e possíveis para a redução, reciclagem, reutilização e a transformação do lixo.

Uma das idéias do projeto é fazer da escola “O Pequeno Príncipe” um canal de conversação e de transformação e de ação educativa entre esses professores da rede pública transformando-os em agentes multiplicadores desse pensamento “TRANS ECO ARTE”¹ em seus espaços de atuação formando assim uma corrente de ações em favor do meio ambiente de forma ética e sustentável.

Propor diálogos e reflexões entre FAV, escola e professoras, sobre arte e meio ambiente na formação de projetos interdisciplinares que visem uma ação educativa e um pensamento crítico construtivo. Como objetivos específicos, pretendemos desenvolver ações educativas com as professoras envolvidas no projeto, dentro dos seus respectivos espaços no ensino formal. Discutir e propor soluções básicas e possíveis para a redução, reciclagem, reutilização e a transformação do lixo. Trabalhar referencial teórico que aborda e que discute o tema e refletir com as professoras as leituras e levantar questões a cerca da relação ensino de arte e meio ambiente. Destacar propostas de artistas contemporâneos e arte/educadores, que desenvolvem trabalhos usando materiais alternativos. Construir conjuntamente com as professoras das diferentes escolas envolvidas, propostas de aulas com a utilização de materiais alternativos. Produzir material impresso a partir das discussões e dos resultados e registros as ações pedagógicas desenvolvidas no projeto.

O estágio será composto de 11 encontros sendo 2 virtuais, 8 presenciais e a avaliação será processual.

Até o presente momento já realizamos junto com as professoras três encontros no espaço da CEPP. E depois de apresentar nossa proposta de ação educativa, discutir sobre as leituras de alguns textos e contextualizar o trabalho de artistas contemporâneos como Siron Franco, Frans Krajcberg e Zé César dentre outros, solicitamos às professoras que construam

¹ Termo construído pelos alunos/estagiários Ângela Lima e Carlos Henrique, como forma de sintetizar a idéia de conexão entre transdisciplinaridade, ecologia e arte.

uma proposta de atividade para ser desenvolvida juntamente com seus alunos durante o mês de setembro e nos trazer os resultados da atividade. Desses resultados pretendemos analisar/olhar as conexões existentes entre arte e meio ambiente no contexto da sala de aula. Averiguar se na prática pedagógica dessas professoras existe uma relação interdisciplinar ou não, por meio de relatórios e questionários.

Percebemos que o processo é lento na construção de uma consciência ecológica para o ensino de artes, mas também vemos que as mudanças nos paradigmas já estão acontecendo e despertando outros olhares nos alunos e nas professoras, as provocações se multiplicam a todo o momento instigando uma nova postura e um comprometimento maior com a arte/educação e o meio ambiente.

Notamos também uma força contrária aos avanços e a inserção do tema nas grades curriculares e nos programas educacionais, pois como afirma Daniel “fontes de conhecimento e formas de aprendizagem não podem ser limitadas a uma orientação de cânones euro-machistas e de classe média que tem a presunção de deter o conhecimento superior e a interpretação do pensamento”. (DANIEL, 2005, p.2) Por esses e outros motivos o arte/educador tem que ser claro em suas pesquisas e propostas de atividades, permitindo que o aluno construa suas indagações e seus resultados a partir dos objetos propostos pelo arte/educador.

Percebemos também que o trabalho tem se fortalecido e está criando um corpo estrutural, ou seja, se materializando a cada momento, pois tenta dialogar com os teóricos e pesquisadores contemporâneos que tratam do assunto e busca escutar as propostas e idéias vindas das professoras convidadas. Fica sempre uma incógnita se ao final do processo teremos um resultado esperado, é claro que não dependerá somente de nós propositores do projeto, existem várias forças que estarão conduzindo, mas no que depender de nós propositores faremos o necessário.

REFERÊNCIAS:

DANIEL, VESTA A. H. “**Componentes da comunidade atuando como fontes pedagógicas**”. In Apresentado no XV CONFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – de 12 a 14 de Novembro de 2005, na Funarte, Rio de Janeiro, Brasil.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na escola** – 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, A. de L., ELIAS, A. C., GODINHO, I. de B. **Materiais alternativos no ensino de arte: práticas no Centro Livre de Artes**. Goiânia: ed. UFG, 2005.

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

MATURANA, Humberto R. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**./ Humberto R Maturana e Francisco J. Varela. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade** – São Paulo: TRIOM, 1999.

PARSONS, Michael. “Currículo, arte e cognição integrados”. In **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. BARBOSA, A. M. (org.). São Paulo: Cortez, 2005, p.295-317.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável** – Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. “Os motivos do currículo integrado”. In **Globalização e Interdisciplinaridade**, p. 25-67.

SANTOS, Milton. **A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar**. InterfaceHS Revista de Gestão Integrada em Saúde o Trabalho e Meio Ambiente – v.1, n.1 trad.1, ago. 2006. www.interfacehs.sp.senac.com.br

SANTOS, Milton. O país distorcido: O Brasil, a globalização e a cidadania – São Paulo. Publifolha, 2002.

ZIMMERMAN, Enid. “Avaliação autêntica de estudantes de arte no contexto de sua comunidade”. In **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. BARBOSA, A. M. (org.). São Paulo: Cortez, 2005, p.404-420.

Sites:

www.tierramerica.net

COMUNICAÇÃO
ARTE E MATEMÁTICA NA SALA DE AULA
O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LUNA, Amanda Silva Alencar¹
FERNANDES, George Pimentel²
Universidade Regional do Cariri – URCA

RESUMO

A utilização dos quadrinhos no processo de aprendizagem, por exemplo, é um recurso viável e importante, que, entretanto, tem sido pouco explorado. A utilização de um produto cultural tão rico como a História em Quadrinhos atrai a atenção dos alunos facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Toda criança aprecia uma boa história em quadrinhos, desta forma, o envolvimento com a matemática se torna prazerosa e rentável. Inserir a História em Quadrinhos no Ensino de Matemática é despertar no aluno o prazer da leitura em sala de aula, propiciando ao aluno uma melhor interpretação dos problemas matemáticos, ocasionando um melhor desempenho na disciplina de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Matemática; Leitura.
Data-show

1. Introdução

Pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, cinema e muitas outras, são consideradas artes visuais, pois lidam com a visão como seu principal meio de apreciação. Atualmente, tem-se dado muita ênfase ao ensino da Arte em todos os níveis escolares. Essa afirmação é decorrente do efeito que a Arte tem em sala de aula, tornando os alunos mais ativos e mais participativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) reconhece a importância de trabalhar a arte na escola quando estabelece, em seu artigo 26, parágrafo 2º, que “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O desenho faz parte da formação de qualquer criança, e quando usado em sala de aula, transporta a realidade do aluno para o conteúdo a ser estudado. Existem diversas formas de se trabalhar o desenho em sala de aula, a História em Quadrinho vem como possibilidade de mediar o conteúdo matemático e o aluno.

As Histórias em Quadrinhos (HQs) são enredos narrados quadro a quadro por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. Hoje tão

¹ Aluna de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA – Ex-bolsista CNPq.

² Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA.

comuns e indispensáveis em jornais e revistas, as histórias em quadrinhos cativam as crianças de todo o mundo. Muitas utilizam a HQs como passa tempo, diversão ou apenas uma leitura prazerosa. O que muitas pessoas não sabem é que as HQs podem subsidiar o ensino em sala de aula, além do grande incentivo à leitura.

A História em Quadrinhos, como recurso didático, representa um grande elo entre o aluno e o ensino de matemática, pois o interesse pelo Quadrinho é geral entre as crianças. Além do grande incentivo à leitura. Intercalar o ensino em sala de aula, com o hábito da leitura de Quadrinhos, o que faz parte da realidade da maioria das crianças, é levar para a sala de aula todo um contexto. Tornar a aula mais acessível para os alunos.

“(…) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2008, p.11)

A leitura precede qualquer atividade realizada em sala de aula. O papel da leitura no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, pois mediante tal prática os conteúdos podem ser trabalhados com mais facilidade.

2. A importância das artes visuais na educação básica

A arte visual é de extrema importância na educação uma vez que lida com a percepção do homem. Nas crianças, essa arte se torna mais importante ainda, pois chama a atenção. São várias as contribuições que a Arte remete ao desenvolvimento do aluno. Reconhecer o contributo da criatividade para a integração de novos saberes, incentivar o interesse pela disciplina e demonstrar a sua importância no desenvolvimento do conteúdo, dinamizar o meio escolar, desenvolver a capacidade de intervenção dos alunos através da fomentação de atitudes participativas.

“(…) A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela gira um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua

arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos.” (LEONTIEV, 2006, p.59)

A imaginação da criança é algo indubitável para o seu desenvolvimento, e, através da imaginação, os conteúdos matemáticos podem ser inseridos em sala de aula, proporcionando a dinamização entre conteúdos, sala de aula e aluno.

As Artes Visuais devem ser reconhecidas por seu valor cultural, indispensável ao desenvolvimento do ser humano. A educação visual, auditiva, respeito ao próximo e a sua arte, são conceitos que se trabalhados em sala de aula, permitem ao professor e aluno uma mútua aprendizagem, pois todos esses conceitos não se desvinculam da Arte.

É indiscutível a importância da arte no ensino escolar, viabilizando desenvolvimento estético, promovendo domínios de aprendizagem sócio-cultural e cognitivo no educando. Permitir que o aluno tenha acesso a tais conhecimentos é dar subsídio a um longo caminho do qual o aluno irá percorrer em sua vida, não só escolar, mas pessoal.

3. Utilizando o quadrinho na aula de matemática

O desenho representa uma linguagem visual que visa mediar à comunicação humana. No ambiente escolar, o desenho pode usar a visualidade a favor do ensino, mediando o aluno e o conteúdo escolar. Dentre várias práticas pedagógicas na Educação Infantil, o desenho tem grande espaço no repertório de atividades, já que toda criança desenha e ele é um importante meio de expressão.

Desenvolveu-se uma atividade a fim de trabalhar a leitura e escrita com alunos da segunda série do Ensino Fundamental em uma escola rural. Essa atividade foi composta por textos na forma de história em quadrinhos. O título da história em quadrinhos foi “*Pedrinho em... Busca da Fruta Quadrada*”. Nesta, vinculamos os conteúdos matemáticos, como os “Números Naturais” e “Formas Geométricas”. Ademais, apresentamos algumas questões dentro de uma perspectiva metodológica, momentaneamente denominada de protextualidade.

Ansiando por melhora no ensino da matemática, elaborou-se um plano de atividades em que se trabalhou a prática da leitura e a interpretação na disciplina de matemática em sala de aula. Inicialmente, foi trabalhado o conteúdo matemático junto a uma história em quadrinhos, o que levou o aluno a focar sua atenção na história, em que o conteúdo matemático está presente. Em seguida, algumas questões matemáticas foram propostas, e, em

meio a isso, foram citadas algumas personagens da historia em quadrinhos, associando-as ao conteúdo matemático. Abaixo, nas figuras 1, 2, 3 e 4, veremos a HQs.

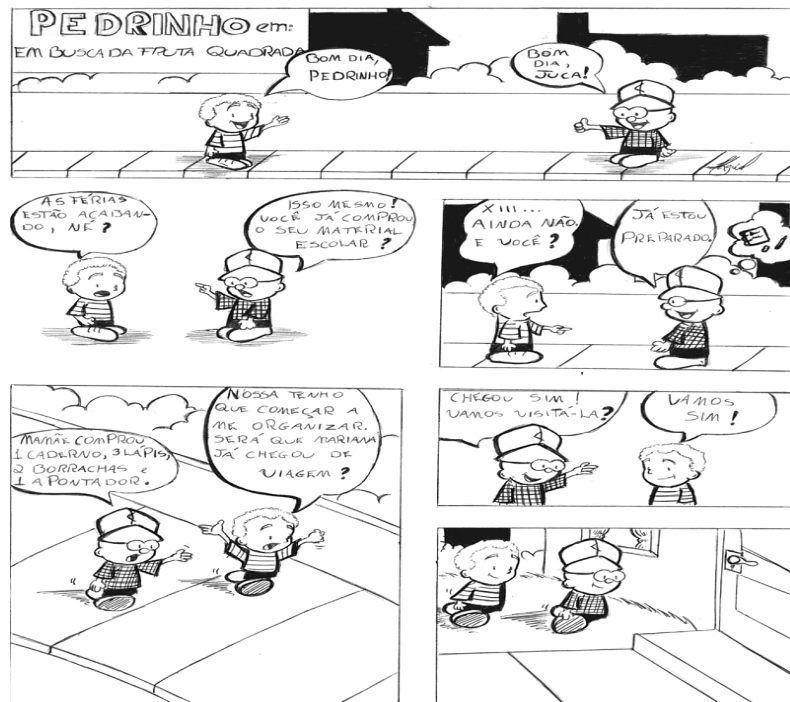


Figura 1

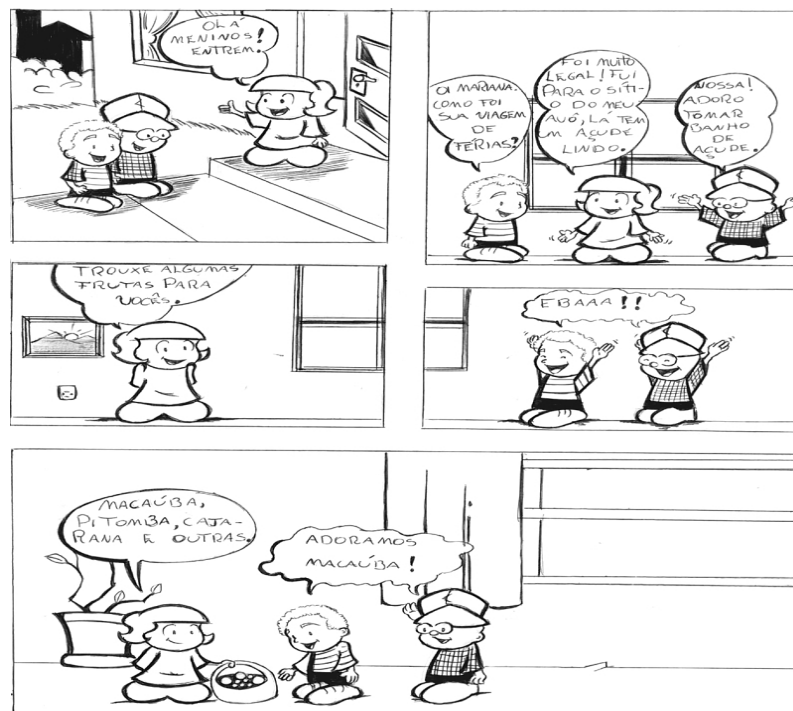


Figura 2

A História em Quadrinhos, fala diretamente do imaginário das crianças, incentivando de forma divertida o hábito da leitura e preparando-as também para a leitura de outras obras escritas.

4. Desenvolvimento da atividade

Essa prática deu-se na 2ª série do Ensino Fundamental, em uma escola da zona rural. Inicialmente os alunos ficaram encantados com a história em quadrinhos, tornando assim a atividade mais interessante para eles. Muitos deles fizeram apenas uma leitura visual e já compreenderam do que tratava a história em quadrinhos. Em seguida, as práticas realizadas em cada passo metodológico foram mais acessíveis para os alunos, devido ao conhecimento obtido na história, e a “intimidade” com cada personagem.

Os passos metodológicos utilizados para a realização dessa prática foram cinco: Tema gerador, problematização, aprofundamento, conexão e avaliação (SAVIANI, 1992, GASPARINI, 2002, FERNANDES, 2006, LUNA e FERNANDES, 2008).

4.1 Tema Gerador

O tema gerador é o início da aula, é o momento em que o conteúdo matemático será apresentado aos alunos. Nesse momento foi apresentada aos alunos a história em quadrinhos e sobre o que ela tratava. Em seguida foi dito qual o conteúdo matemático seria visto por eles.

4.2 Problematização

Esse é o momento em que questionamentos são feitos aos alunos sobre qual conhecimento eles já têm sobre o conteúdo que será trabalhado, e, logo após os questionamentos. Os alunos farão uma produção textual inicial, registrando o conhecimento prévio. No caso, eles relataram o que entendiam ou já conheciam sobre o conteúdo apresentado, no caso, Formas Geométricas e os Números Naturais. Em seguida fizeram uma produção textual inicial. Nesse momento surgiram algumas dificuldades por parte dos alunos na produção textual, alguns deles representaram o conhecimento prévio com o uso de símbolos (desenhos).

4.4 Aprofundamento

Esse é o momento da aula propriamente dita, em que o conteúdo matemático foi trabalhado em sala de aula com os alunos. As atividades desenvolveram-se com tranquilidade e participação dos alunos. Em alguns momentos da atividade foi pedido a escrita dos alunos, e alguns deles obtiveram bons resultados, mas com erros de acentuação, outros utilizaram a escrita, embora com erros ortográficos e de acentuação.

4.5 Conexão

Os questionamentos feitos anteriormente (Problematização), foram comparados com o conhecimento adquirido pelo aluno após a aula de matemática.

4.6 Avaliação

Nesse momento os alunos fizeram uma produção textual final, em que foi registrado o conhecimento matemático visto pelos alunos, assim como o desenvolvimento das atividades realizadas durante a aula. Tratou-se de um pequeno texto, onde os alunos descreveram o que aprenderam durante a aula. Buscando a prática da escrita, prática essa escassa nas aulas de matemática.

5. Resultado obtidos

No início da aula, no Tema Gerador, houve a participação de grande parte dos alunos. Alguns perguntavam o que iriam fazer, outros falavam sobre a história em quadrinho e sobre o que a história tratava. A Problematização, momento onde se analisa o conhecimento prévio, conhecimento numérico e a produção textual do aluno, a maioria dos alunos manifestou conhecimento prévio satisfatório, mas com grafia incorreta. O restante da turma ficou dividido em conhecimento prévio satisfatório e grafia correta, assim como conhecimento insatisfatório e grafia incorreta. Aprofundamento, nesse momento as alunos acompanharam a aula e em alguns momentos participaram através de perguntas e relatos da vida pessoal, contando as frutas que conheciam, por exemplo. A maioria dos alunos obtiveram bom entendimento e grafia ruim. Entendiam o que estava sendo proposto, mas no momento de escrita não tinham bons resultados. O que significa dizer que os alunos têm potencial, falta trabalhar a leitura e escrita com eles, para assim desenvolver melhor suas habilidades com relação a escrita.

Os alunos são bastante atentos e participativos, acompanham o raciocínio das questões propostas em sala de aula, mas têm grande dificuldade na produção textual, assim como na leitura.

Na Conexão, grande parte dos alunos apresentou dificuldade para realizar a conexão, embora tenham entendido as atividades realizadas, não conseguiram fazer essa relação entre questionamentos feitos anteriormente (Problematização), com o conhecimento adquirido por eles após a aula de matemática.

E para finalizar, a Avaliação. Esse foi o passo metodológico mais prejudicado em termos de aproveitamento, pois a dificuldade na escrita é tomada por quase toda a sua de aula. Alguns demonstravam seu entendimento correspondente ao conteúdo, mas não conseguiam realizar a produção textual, descrevendo sua aprendizagem através de símbolos (desenhos).

6. Considerações finais

Como vimos, é possível associar a Arte com a Matemática em sala de aula. A dificuldade dos alunos com a leitura e escrita é notável, embora com embasamento teórico e algumas metodologias diversificadas, podem se obter um bons resultados diante das dificuldades existentes no ensino de matemática. As HQs vêm subsidiar o ensino do conteúdo matemático, possibilitando a prática de leitura e despertando o aluno para uma outra visão quanto a disciplina matemática. Ela pode sim, ser divertida e dinâmica, além de incitar os alunos para a Arte.

A presença da Arte em sala de aula estimula e abrange a visão de mundo do educando. Pois na Arte, existe um “leque” de possibilidades reais de se trabalhar em sala de aula, permitindo uma educação diferenciada. Não se trata apenas de uma educação escolar, mas uma educação de mundo, que abrange uma educação visual, auditiva e perceptiva.

Referência Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

POWELL, Arthur e BAIRRAL, Marcelo. **A escrita e o pensamento matemático: Interações e potencialidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, G. P. A protextualidade matemática. **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 1., 2006, Fortaleza. Pesquisa em educação matemática: um olhar ampliado sobre a sala de aula. Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação-CE-UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

LUNA, Amanda S. A., FERNANDES, G. P. Um Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental. **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**, 1.,2008, João Pessoa. Educação, Globalização e Cidadania. Novas perspectivas da Sociologia da Educação. UFPB, 2008. 1 CD-ROM.

FIORENTINI, Dario e LORENZATO, Sergio. **Invertigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexandre Romanovich e LEONTIEV, Aléxis N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

GIARDINETTO, J.R.B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CULTURA VISUAL, CULTURAS JUVENIS E RELAÇÕES DE TRABALHO NA CIDADE DO CRATO - CE

Ítalo Luiz Batista de Freitas

Bolsista Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/URCA, Membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/URCA/CNPq, italobolcho@hotmail.com; il-freitas@bol.com.br

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes da Universidade Regional do Cariri – URCA, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Arte – NEPEA/URCA, Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/URCA/CNPq, Orientador. fajorodrigues@hotmail.com fajorodrigues@uol.com.br

1. Introdução

Definir a categoria jovem já seria um desafio gerador de um estudo mais específico, uma vez que é quase impossível recorrer a uma definição que se imponha de modo igual a todos os pesquisadores (SPOSITO, 1997). “Essa questão encerra em si só um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (SPOSITO, 1997, p. 38). Segundo autora:

“Pais (1990), ao examinar um conjunto expressivo de autores realiza um esforço de sistematização, configurando, ao menos, dois grandes blocos que indicam a construção social do campo de estudos: o primeiro compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida, com ênfase nos aspectos geracionais; para outros a temática estaria subsumida no interior de outras dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo aqueles derivados das diferentes situações de classe (IDEM)”.

Na sociedade brasileira existe uma tendência à antecipação da vida juvenil para antes dos 15 anos, “na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho — típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto — tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos” (IBIDEM).

Buscando uma aproximação da realidade desses sujeitos a partir das relações sociais em que parte significativa deles está mergulhada, partiremos da compreensão segundo a qual ser ou estar na condição de jovem:

“é uma construção recente na história e se faz a partir do mundo do trabalho, nos idos da revolução industrial, e segue com a segmentação do mercado. É, por tanto, uma categoria moderna que teve seu reconhecimento principalmente quando a educação formal, projeto da modernidade, ficou sob controle do Estado” (HACK & PIRES, 2007, p.04).

Dessa forma o referido artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa “Cultura Visual e Lazer dos Jovens Trabalhadores da Grendene: um estudo de caso” por meio da abordagem contemporânea da cultura visual, culturas juvenis e relações de trabalho.

2. Juventude e Mercado de Trabalho

Observamos hoje que esse segmento da sociedade é o que mais pressiona a economia para a criação de novos postos de trabalho, ou seja, estão inseridos na população potencialmente ativa.

Esse grupo tem se destacado, desde a década de 80, por altas taxas de crescimento em sua proporção no conjunto da sociedade. Na contagem populacional de 1996, os jovens já representavam 19,8% da população total do país (IBGE, 1996).

“Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e dos Censos Demográficos, entre 1982 e 1990 a população de 15 a 19 anos cresceu cerca de 10,5%; na década de 90 (1991-2000) este crescimento foi de 19,5%... Entre 1982 e 1990, também cresceu o contingente de jovens entre 20-24 anos, registrando um incremento de 15,4%, aumentando ainda mais entre 1991 e 2000 (19%)” (MUNIZ, J.O, 2002, p. 67).

As regiões Nordeste e Sudeste ainda são as que concentram a maior parcela de adolescentes do país (73,6%). “O incremento de adolescentes nestas duas regiões estaria atingindo a cifra de 1,7 milhão de pessoas em 1995 (em relação a 1985), e de 1,9 milhão no ano de 2000 (em relação a 1990)” (IDEM). Apresentando a região Nordeste, taxas ainda mais significativas:

“Na Região Nordeste, no período de 1980-1991, observa-se uma taxa superior (1,9%) à média nacional (1,2%) de crescimento médio anual da população jovem. Os jovens residentes na Região Nordeste, em 1980, correspondiam a 27,8% do total de jovens no Brasil, mas no transcurso de 16 anos esta participação fica em torno de 30%” (IBGE, 1996).

O aumento populacional desse grupo (jovens de 15 a 24 anos) já aponta um parâmetro que deve ser considerado para pensar a relação dos jovens com o mercado de trabalho na atualidade: o incremento na oferta de mão de obra.

Ao ponto que é a juventude o segmento da sociedade que mais pressiona o mercado de trabalho e que detectamos cada vez mais precoce, no interior desse segmento, a busca pelo emprego, percebemos também as mudanças correntes na estrutura do mercado de trabalho, mudanças marcadas por: altas taxas de desemprego, precariedade nas novas formas de ocupação (contratos de tempo parcial, subcontratação, terceirização), crescimento do trabalho informal, desassalariamento e etc.

“Sistematizando dados produzidos pelo Ministério do Trabalho (Rais e Caged) e pelo IBGE, Pochmann registra que, a partir dos anos 80, a progressiva desestruturação do mercado de trabalho foi marcada pelo desassalariamento de parcela crescente da PEA (População Economicamente Ativa), crescimento do desemprego e do trabalho informal precário” (SEGNINI, L.R.P, 2000, p. 74).

Essas mudanças, caracterizadas pela racionalização do trabalho e da vida social, respondem a um processo de reestruturação das sociedades capitalistas em crise, onde desenvolvimento econômico não mais significa desenvolvimento social, ou seja, o aumento nos índices de desemprego não pode ser mais apontado como resultante da ausência de crescimento econômico, mas sim, inerente ao próprio crescimento econômico. De acordo com Segnini (2000):

“Em um contexto de produtividade crescente, o Brasil insere-se nessa perspectiva de desenvolvimento, triplicando o número de desempregados no período 1989-97, chegando a 5,1 milhões de pessoas, o que equivale a 7,3% da PEA (Fundação IBGE, 1997). Em 1995, 28,7% da população brasileira vivia com menos de um salário mínimo (BANCO MUNDIAL, 1997:224)” (p. 76).

Assim, a pressão demográfica, decorrente do crescimento da população jovem, é apenas mais um agravante desse panorama. “A taxa de ocupação (proporção das pessoas ocupadas na população economicamente ativa) é sempre menor nos grupos compreendidos entre 15 e 24 anos. Nestes grupos, também foi registrada tendência à queda no período de 1992/1997” (IBGE: Pesquisa Nacional por Mostra de Domicílios). Os grupos compreendidos entre as idades de 15 a 19 anos, apresentam os valores mais altos de taxa de desocupação, registrando o maior impacto do desemprego na sociedade brasileira (*IDEM*).

3. Educação e trabalho

Nesse contexto de desemprego estrutural, desfavorável principalmente à população jovem, inscreve-se o discurso por maiores níveis de escolaridade como alternativa para reverter esse quadro social. Esse fetiche acaba por orientar ações políticas disseminadoras da “ilusão de desenvolvimento” (ARRIGHI *in* SEGNINI, 2000), sem, no entanto, alterar o processo de desestruturação nas condições de vida do trabalhador, colocando a qualificação (escolaridade e formação profissional) como “instrumento” capaz de garantir o emprego ou, até mesmo, o trabalho.

É importante saber, que quando se fala de qualificação, está sendo feita menção a certo tipo de escolarização: aquela educação e formação profissional com funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e “minimizar os efeitos do desemprego”.

Entretanto, o desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, sobretudo nos setores mais modernos da sociedade, é tomado como um dos argumentos para desconstruir esse discurso.

“Os dados sistematizados pelos economistas Marcelo Ikeda, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico (PNUD) e Sheila Najberg, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a partir dos dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério do Trabalho, informam que no ano de 1996 os trabalhadores da indústria com ensino superior completo foram desempregados (6,1%) mais intensamente que os analfabetos (4,4%). No ano seguinte, a taxa de desemprego dos trabalhadores com superior completo (2,9%) permaneceu maior que a daqueles que não haviam completado a oitava série do ensino fundamental (2,6%)” (SEGNINI, 2000, p. 75).

Os jovens no Brasil constituem o grupo social mais escolarizado e mais desempregado, ou, mesmo, inserido em trabalhos precários. Para os mais escolarizados, observa-se a proliferação do subemprego com a denominação estágio (TANGUY *in* SEGNINI, 2000). Em São Paulo, de acordo com o Seade/Dieese, 800 mil jovens entre 15 e 24 anos estão sem ocupação, representando metade dos desempregados da Região Metropolitana de São Paulo, estimada em 1,6 milhão.

A chegada na cidade do Crato/Ceará da fábrica de calçados Grendene, no ano de 1996, desencadeou entre a população um movimento caracterizado pela disseminação dessa suposta

relação que considera o ingresso no mercado de trabalho como consequência de uma melhor qualificação.

A referida fábrica está localizada no bairro do São Miguel uma das localidades mais populosas da cidade. Esta nova instituição passou a fazer parte da estrutura arquitetônica da cidade apresentando uma composição completamente diferenciada e modernista, contrapondo-se ao tradicional estilo predominante na região do cariri. A fábrica passou a interferir nas relações tradicionais de produção. Sendo vista como exemplo de desenvolvimento local tem se firmado na região como possibilidade de ascensão de classe.

A fábrica constitui-se hoje como uma das mais importantes instituições na região, tornando-se referência para boa parte dos jovens que buscam emprego. É especificamente nesse contingente da população cratense (jovens de 15 a 24 anos) que percebemos uma maior incidência na busca de escolarização e formação profissional como sinônimo de qualificação e garantia do emprego.

4. Cultura Visual e Culturas Juvenis

A cultura visual, em toda sua diversidade e complexidade, está presente no cotidiano desses jovens, assim como, se constroem, se molda e se redefine no âmbito das relações sociais nas quais esses sujeitos estão imersos. Um dos nossos principais desafios é compreender como se constitui a cultura visual desses jovens no contexto das relações vivenciadas com o mundo do trabalho.

De acordo com o que já foi destacado anteriormente, podemos afirmar que a procura pelo emprego num contexto desfavorável, marcado pela precarização do trabalho, pelo alto índice de desemprego e pela difusão do ideário que classifica a qualificação como alternativa frente a esse quadro, já se constitui numa relação com o mundo do trabalho, e que, por tanto, nos colocaria na necessidade de investigar a constituição da cultura visual também no conjunto de jovens desempregados. No entanto, é imprescindível delimitar o lugar, campo, território em que assume materialidade o objeto empírico e, neste sentido, nos fixamos na fábrica da Grendene e na população dos jovens trabalhadores que nela estão exercendo uma atividade.

É importante destacar que esses jovens são produtores de cultura e, por tanto, de cultura visual, antes mesmo de entrar no mundo do trabalho. Falamos de cultura sempre que nos referimos ao conjunto de identidades e diferenças características de distintos grupos sociais ou étnicos. Desde sua origem, essas formas simbólicas, são transmitidas por modos específicos

(THOMPSON, 1989). A cultura é por tanto, o conjunto dessas formas simbólicas produzidas, transmitidas e recebidas por processos específicos de um determinado contexto social e histórico.

Analisar a cultura visual significa adentrar no universo das mais diversas culturas juvenis onde a visualidade é constituída e a ela é atribuído sentido e significado. De acordo com o pensamento de Mitchell (2002) a cultura visual não só é produto de um determinado contexto social, como também, determina, no âmbito da visualidade, seus padrões estéticos. Dessa forma, os estudos acerca da cultura visual não se restringem ao estudo da imagem, vai além dela, buscando compreender, por exemplo, como é construído o conceito de feio e belo pelas pessoas em geral e, especificamente, pelos jovens. No contexto da fábrica, nosso desafio tem sido o de compreender como a cultura visual que os jovens apresentam, por estarem inseridos em outros contextos sociais, é enfrentada. Partimos da compreensão que a fábrica historicamente produziu sua própria estética, que se impõe nos dias de hoje como resquício de uma concepção modernista que a tudo padroniza, enquadra e homogeneiza.

Destarte, compreender a cultura visual exige que adentremos nas diversas culturas juvenis que estão sendo operadas na sociedade contemporânea, assim como, os processos de construção dessas culturas, processos esses relacionados com as relações estabelecidas no seio do mundo do trabalho.

5. Conclusões

A cultura visual, em toda sua diversidade e complexidade, está presente no cotidiano dos jovens, assim como, se constroem, se molda e se redefine no âmbito das relações sociais nas quais esses sujeitos estão imersos. No contexto da fábrica percebemos uma tendência a não aceitação da cultura visual que esses jovens trazem de suas experiências com o universo das culturas juvenis e uma imposição da fábrica de sua própria estética.

6. Referências Bibliográficas

HACK, Cássia & PIRES, Giovani De Lorenzi. **Lazer e Mídia em Culturas Juvenis: uma abordagem da vida cotidiana.**

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**, Madrid: Morata, 1999.

MITCHELL, W. J. T. **Mostrando el Ver: una crítica de la cultura**

visual.<http://fayl.uh.cu/intra/other/textos%20ELECTR%D3NICOS%20SELECCI%D3N%20DE%20LECTRAS/40%20W.J.T%20Mitchell.rtf>, 2002.

THOMPSON, E. P. **Folklore, antropología e historia social**. In: La Revista de Historia Social. Valencia: Uned, 1989.

SEGNINI, L.R. P. **Educação e Trabalho**: uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, 2000.

MUNIZ, J.O. **As descontinuidades demográficas exercem efeitos sobre o mercado de trabalho metropolitano dos jovens?** Revista Brasileira de Estudos de População. 2002.

SPOSITO, M. P. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 1997.

IBGE. **População jovem no Brasil**: a dimensão demográfica.

IBGE. **População de 10 anos ou mais de idade**: taxas e desocupação.

COMUNICAÇÃO
GOSTO E ESCOLHAS ESTÉTICAS
GT ENSINO DAS ARTES E INTERDISCIPLINARIDADE

Natália Carneiro

(Professora do Colégio Técnico/UFMG,
Doutoranda em Educação/FAE/UFMG)

Aparecida Paiva

(Professora doutora/orientadora)

RESUMO

“Gosto não se discute”. Para encerrar uma discussão sem consenso, pelo menos para o maior número das discussões sobre as escolhas estéticas, utiliza-se esse ditado da sabedoria ‘popular’.

Dessa maneira, um silêncio se estabelece, o pacto é compreendido por todos, a olhos vistos nenhuma tentativa mais enérgica de convencimento se estabelece, tampouco ninguém abre mão da sua escolha estética. Cada um dos envolvidos parece estabelecer previamente à discussão, certo limite entre a sua escolha estética e a escolha do outro ou do grupo, na tentativa de assegurar-lhe legitimidade.

O gosto e as escolhas estéticas aparecem como pessoais e intransferíveis, contudo, no conjunto de uma sociedade demonstram ser imperativos ao interferirem na construção dos mesmos. Esse estudo é uma tentativa de entendimento do gosto e das escolhas estéticas reconhecidos como comportamentos individuais e intransferíveis, mas também sociais e imperativos.

PALAVRAS-CHAVE: educação, estética, gosto.

INFRA-ESTRUTURA: data-show.

“Gosto não se discute”. Para encerrar uma discussão sem consenso, pelo menos para o maior número das discussões sobre as escolhas estéticas, utiliza-se esse ditado da sabedoria ‘popular’.

Dessa maneira, um silêncio se estabelece, o pacto é compreendido por todos, a olhos vistos nenhuma tentativa mais enérgica de convencimento se estabelece,

tampouco ninguém abre mão da sua escolha estética. Cada um dos envolvidos parece estabelecer previamente à discussão, certo limite entre a sua escolha estética e a escolha do outro ou do grupo, na tentativa de assegurar-lhe legitimidade.

O gosto e as escolhas estéticas aparecem como pessoais e intransferíveis, contudo, no conjunto de uma sociedade demonstram ser imperativos ao interferirem na construção dos mesmos. Esse estudo é uma tentativa de entendimento do gosto e das escolhas estéticas reconhecidos como comportamentos individuais e intransferíveis, mas também sociais e imperativos.

Cada um tem o seu gosto que direciona as suas escolhas estéticas e estas, por sua vez, reforçam ou aprimoram ou remodelam, em certa medida, o próprio gosto. O gosto de cada um dá forma a um gosto social e este, por sua vez, reforça ou aprimora ou remodela, em certa medida, o gosto de cada um.

Se Walter Benjamin demonstra gostar dos poemas de Baudelaire baseado em suas escolhas estéticas conhecidas como afinidades eletivas, o gosto é construído pelas escolhas estéticas? O que faz um jovem eleger como sua escolha a dança *break*? O que de significativo interferiu na construção da escolha estética de outro jovem pelo grafite? O contexto social de violência, de marginalidade, de pobreza, presente na cidade, interfere nas escolhas estéticas dos jovens economicamente favorecidos na produção de um documentário sobre a cidade? A partir dessas questões, este estudo pretende dialogar com alguns autores na tentativa de entendimento do gosto e das escolhas estéticas.

O gosto como algo construído e reconstruído permanentemente é afirmado por muitos, contudo, se apresenta como algo já dado, consolidado e imutável. Essa aparência de algo imutável se observa com a tentativa de pessoas assegurarem legitimidade ao seu próprio gosto em muitas situações sociais. Bourdieu (1963/2003) considerou o gosto como construção social a partir de um estudo sobre os consumidores de bens culturais e suas preferências. Através de sua pesquisa, ele demonstrou que as necessidades e práticas culturais, tais como ida a museus, concertos e exposições, preferências em leitura, pintura e música são um produto da educação, estreitamente ligados ao nível de instrução e não à origem social do sujeito. O autor não considera o gosto como determinismo social, ou seja, como algo determinado pelo lugar social das pessoas. Segundo o autor, o gosto seria construído socialmente pelas classes tidas como superiores, a partir de seus balizadores privilegiados.

Para Bourdieu (1979/2007, p. 34), a negação do prazer taxado pelos elitistas como inferior, grosseiro, vulgar, venal, servil — em uma única palavra, natural — encerra a confirmação daqueles que sabem se satisfazer de prazeres sublimados, refinados, desinteressados, gratuitos, distintos, interditos aos simples ‘profanos’. O gosto dito ‘puro’ e sua estética se fundamentam na recusa do gosto ‘impuro’, forma simples e primitiva do prazer sensível, reduzido ao prazer dos sentidos. Ao risco de parecer sacrificado aos ‘efeitos fáceis’ que estigmatizam o ‘gosto puro’, pode-se mostrar que toda a linguagem da estética está restrita pela principal recusa do *fácil*, entendido dentro do sentido que a ética e a estética burguesas dão a esta palavra. O gosto ‘puro’ tem por premissa recusar o degustar, que em primeira instância é visceral e se manifesta por tudo que é fácil, como se diz de uma música ou de um efeito estilístico. A recusa do que é fácil, no sentido de simples, portanto sem profundidade e ainda barato, fundamenta-se no princípio de que se a decifração é fácil e culturalmente pouco custosa, conduz à certeza e, por conseguinte, à recusa natural por parte dos intelectuais. Estes, ainda segundo Bourdieu, recusam tudo aquilo que é fácil ao senso ético ou estético, a tudo que oferece prazeres imediatamente acessíveis e que induz à incredibilidade, por serem esses prazeres infantis ou primitivos, em oposição aos diferenciados do gosto ‘puro’.

A compreensão de que o gosto é construído socialmente, sob influência dos balizadores das classes tidas como superiores, desmitifica a existência de um gosto inato (1969/2003, p. 164), aquele recorrente de uma natureza culta que preexistiria à educação. Só tem gosto aquele que experimentou prazer estético na relação com os objetos, as pessoas, os animais, a natureza, que é marcado pela longa paciência das aprendizagens. Por mais que pareça ser vivenciado como natural ou pareça ter a impressão de graça estética tão perfeitamente liberada das restrições da cultura, este prazer estético é, na realidade, prazer culto, que não é outra coisa senão o prazer cultivado com a educação familiar e com a educação escolar, caracterizando-se como capital cultural.

O gosto, como preferência manifestada, é a afirmação da diferença que tem por princípio a distinção, isto é, tem por medida a recusa do gosto do outro ou afirma a sua preferência na recusa do gosto do outro. Daí não serem incomuns as manifestações: “- eu acho *naif* brega”, “- tenho aversão ao axé”, “- *piercing* me dá vontade de vomitar”. O senso da distinção (BOURDIEU, 1979/2007, p. 56), disposição adquirida que funciona com a necessidade obscura do instinto, tem por

princípio o cuidado de marcar a diferença, de excluir todas as formas tidas em um dado momento como ‘puras’ ou ‘inferiores’. O casamento entre iguais é um bom exemplo para demonstrar a distinção existente entre classes. O jogo das recusas que rejeitam outras recusas, das escolhas estéticas – por exemplo, o vestuário, a decoração da casa, o modelo/marca do automóvel – “constituem outras tantas oportunidades de experimentar ou afirmar a posição ocupada no espaço social como lugar a assegurar ou distanciamento a manter. (...) A intolerância estética exerce violências terríveis” (op. cit., p. 57).

Esse jogo das escolhas estéticas está reservado aos membros da classe dominante. Para a classe média observa-se que as escolhas estéticas constituem-se, muitas vezes, por oposição às escolhas dos grupos mais próximos do espaço social, buscando a demarcação da diferença. Assim, não é raro que o grupo de pessoas ligado ao agronegócio, propenso à canção chamada sertaneja ou *country*, marque distanciamento em relação à canção *pop*, rejeitando com aversão as canções da “cidade”, principalmente da periferia das grandes cidades como o *funk*, reconhecendo-as como “vulgares”. “O ‘povo’ tem o mérito essencial de ignorar as pretensões em relação à arte (ou ao poder) que inspiram as ambições do ‘pequeno-burguês’; sua indiferença contém o reconhecimento tácito do monopólio” (op. cit., p. 62). Para a classe dominante e classe média, a classe popular ocupa a posição de contraste e ponto de referência negativa como: “- isso é coisa de pobre!”

A distinção dos gostos nas classes sociais mostrada por Bourdieu é também pesquisada por MacDonald (1973), que igualmente demonstra a diferenciação das formas de manifestação cultural na sociedade norte-americana e as denomina de:

- *cultura superior*, corresponde aos produtos canonizados pela cultura erudita;
- *cultura média* ou *mid cult* (não *mid culture*, terminologia que a desvaloriza propositadamente) corresponde aos produtos que se empenham na busca convencional para garantir ampla aceitação como cultura do novo rico e querem ser diferentes dos produzidos para a massa, podendo se caracterizar como indústria do desejo de ser diferente, da paródia e falsificação da cultura legítima, mas visa fins comerciais;
- *cultura de massa*, corresponde aos produtos que se empenham nos meios utilizados para a sua difusão, como a TV, o rádio, o cinema, a imprensa de massa, além de outras manifestações como moda, costumes alimentares, etc.

Outro autor que, respeitadas as diferenças, estabelece diferenciação entre arte séria e indústria cultural¹ é Theodor Adorno. Sempre que Adorno (1999, p. 165) escreve mais diretamente sobre música e indústria cultural, faz questão de marcar uma diferença entre a música popular e a chamada música clássica, que ele chama de “séria” (*serious music*). Tal posição, não significa uma parcialidade sua em proveito de uma música erudita que seria hierarquicamente superior à popular, antes parece ter sido gerada pela uniformização dos estilos veiculados nas rádios comerciais, que ele conhecia desde antes do exílio, ainda na Alemanha. E mais do que isso: o conceito de popular utilizado por Adorno, parece vinculado de forma muito estreita ao funcionamento e à especificidade do mercado norte-americano.

Na verdade, o que Adorno chama de popular não tem um correspondente similar no Brasil, como afirma Rodrigo Duarte (2003, p. 192): “Registra-se aqui uma confusão, que não é normalmente feita por Adorno nos textos em alemão, entre ‘música de massa’ e ‘música popular’. Para um norte-americano parece quase impossível fazer essa distinção, já que a autocompreensão dos EUA como uma cultura própria, independente da européia, se dá às vésperas da consolidação dos monopólios culturais. No Brasil, ainda podemos, felizmente, diferenciar -pelo menos em termos parciais- a cultura popular mais enraizada, daquela totalmente fabricada para o consumo, ainda que tenha raízes supostamente populares”.

Já Néstor Canclini (1980, p. 49-50) ao analisar o processo artístico, mediante a aplicação do modelo sócio-econômico, identifica três momentos – produção, distribuição e consumo – que interfere na atividade artística, configurando a arte em arte de elites, para as massas e a arte popular. O autor realça para a arte das elites, como aquela originada da burguesia, o seu momento de produção, entendida como criação individual com valor na originalidade. Já para a arte para as massas, aquela produzida pela classe dominante, tem como centro a distribuição, entendida como amplitude do público e dos lucros, com valor na sujeição feliz. E para a arte popular, aquela produzida pela classe trabalhadora, põe toda a sua tônica no consumo não

¹ “A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total” (ADORNO, 1986, p. 92-3).

mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos, com valor supremo na representação e a satisfação solidária de desejos coletivos.

Em suma, todos esses autores indicam o quanto são imperativas as questões sociais para a formação do gosto. Eles reconhecem o quanto o contexto social modela as preferências estéticas das pessoas. O questionamento que surge desse entendimento é: Em que medida a parcela do individual ou da singularidade do sujeito participa na construção das suas escolhas estéticas? Recrutar o pensamento de Benjamin para realizar a dissolução do foco sobre a sociedade e pensar no que se encontra nas margens, no descontínuo, nos pormenores, nas particularidades, se faz necessário. Para Benjamin *pensar a experiência* é o modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e a técnica (MARTIN-BARBERO, 1987/2001, p. 84-85). Ele se propõe então a tarefa de pensar as mudanças que configuram a modernidade a partir do espaço da percepção, um modo de sentir e de construir sentido/*sensorium* diante dos objetos na experiência. A experiência aparece como aquilo que passado pelo sujeito, considerando a sua corporalidade, o seu intelecto e a sua psique, ficou sedimentado, cristalizado e solidificado. Daí a experiência ser singular, isto é, pessoal e intransferível.

As escolhas estéticas se configuram num livre jogo dialético entre os imperativos sociais e a experiência do sujeito. As escolhas estéticas se remodelam continuamente, mas são também circunscritas no tempo. Diante disso, as escolhas estéticas aproximam-se do processo de criação artística. A experimentação prática, os ensaios, as próprias performances em si é que geram e configuram signos que se relacionam, interagem e geram outros, em um jogo amplo e criativo entre expressão, conteúdo e sentido. Para Machado (2003, p. 99), o processo de criação no teatro se constitui “numa rede de relações permanentes, que vai buscar sua síntese, sempre provisória, na composição do personagem, por meio da linguagem teatral”.

As escolhas estéticas assumidas em cada momento são elementos que se encontram na base dos novos encaminhamentos e das mudanças de rumos adotadas e, sobretudo, das novas escolhas estéticas. Os conhecimentos oriundos da experiência podem ajudar na tomada de decisões mais críticas e nas escolhas mais justificadas.

Diante disso, o gosto é construído sim pelas escolhas estéticas, entendendo estas escolhas como um livre jogo entre os imperativos sociais e a experiência do sujeito. O gosto expressado por cada um num grupo de discussões representa o conjunto das escolhas estéticas feitas em determinado momento, o que não significa que será sempre o mesmo, pois, estas escolhas estão sendo constantemente modificadas. O contexto social e os seus imperativos, como os interesses de poder de cada classe, interferem nas escolhas dos jovens, mas não é o único determinante. O que torna interessante quanto ao não determinismo social nas escolhas estéticas é a parcela de singularidade de cada sujeito, compreendendo sua corporalidade, intelecto, psique, entre outros. Cada sujeito com sua dinâmica interna própria constroa suas experiências, que nunca serão semelhantes às de nenhum outro sujeito. A singularidade do sujeito marca a experiência que também conformam as escolhas estéticas. Portanto, o gosto é resultado da dinâmica dialógica entre os imperativos sociais e as experiências do sujeito.

Como conclusão, o gosto é prerrogativa de todos e inerentes a todos como sujeitos de uma educação familiar e de uma educação escolar. Entretanto, este mesmo gosto é também pessoal e intransferível. Assim, “gosto não se discute”.

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, Theodor. A Indústria Cultural. In: **Adorno**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- _____. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: **Adorno**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 1979/2007.
- _____. **O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Editora da USP, Zouk, 1969/2003.
- CANCLINI, Néstor García. **A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1980.
- DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- ISAACSSON, Marta. O Desafio de Pesquisar o Processo Criador do Ator. In: CARREIRA; CABRAL; RAMOS; FARIAS. **Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: Letras, 2006.
- MacDONALD, Dwight. Uma teoria da cultura de massa. In: ROSENBERG, Bernard; WHITE, David Manning (Orgs.). **Cultura de Massa: as artes populares nos Estados Unidos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- MACHADO, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro. O Processo de Criação do Ator: uma perspectiva semiótica. In: CARREIRA; CABRAL; RAMOS; FARIAS. **Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: Letras, 2006.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1986/2001.

III MOSTRA DE CINEMA DA ESCOLA PROF^a CONSUELOC. SOUSA

Nélia Lúcia FONSECA (E.E. E. F. e M. Prof^a Consuelo Coelho e Sousa).

O projeto de trabalho III Mostra de Cinema da Escola Estadual Consuelo Coelho e Souza é uma atividade interdisciplinar que iniciou em dezembro de 2005. Os professores selecionam os filmes de acordo com o interesse dos assuntos que pretendem debater com os estudantes. Toda a programação foi realizada em dois dias, envolvendo os três turnos de trabalho: Manhã, Tarde e Noite. A escola Consuelo C. Souza está localizada num bairro da periferia do Município de Ananindeua no Estado do Pará em que os estudantes demonstram ter pouco acesso aos bens culturais, dentre esses o cinema. O projeto está sendo desenvolvido pelo terceiro ano consecutivo tendo objetivo principal promover o exercício de cidadania garantindo o acesso a produção cultural de forma educativa através da arte do cinema.

PALAVRAS-CHAVES: cinema; estudantes; professores; interdisciplinaridade.

O presente trabalho é um relato de experiência da III Mostra de Cinema da Escola Estadual Prof.^a Consuelo Coelho e Souza, idealizado a partir da necessidade de introduzir no contexto escolar um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, no qual a Arte – Cinema – é o foco principal e tem como objetivo democratizar o acesso da comunidade escolar a referida arte, proporcionar entretenimento educativo, desenvolver sensibilidade estética, promover debates acerca das obras e formar platéia para esse tipo de linguagem.



Estudantes assistindo uma sessão de curtas paraenses

A Mostra de Cinema da Escola foi feita em duas etapas: Primeira: apresentação do projeto ao corpo docente e técnico da escola, seleção dos filmes que foram apresentados na mostra pelo corpo docente, elaboração da programação. Segunda: A Mostra de filmes foi feita durante dois dias abrangendo os horários de funcionamento da Escola. Nas sessões de filmes havia uma breve apresentação sobre o mesmo e em seguida foram realizados debates e palestras.

O cinema pode ser mais um elemento facilitador da percepção da realidade social, cultural, econômica e histórica do mundo que nos cerca. A apreciação de filmes por professores e alunos pode gerar ótimas discussões em sala de aula, desenvolvendo suas habilidades expressivas, criativas e cognitivas.

A arte audiovisual está presente em nossas vidas de forma massiva e constante, através da Televisão, do vídeo e da internet, vivemos hoje sob a égide da imagem e da informática, por isso compreendemos que as nossas escolas precisam fazer um bom proveito desses recursos audiovisuais envolvendo leituras críticas dessas imagens em movimento, com uma trama, uma história (roteiro) que são os filmes, sejam eles longas metragens ou documentários. Nesse sentido, queremos oportunizar nesta III Mostra de Cinema da Escola Estadual Profª Consuelo Coelho e Souza um acesso mais democrático aos filmes e ao mesmo tempo promover debates de idéias sobre as histórias e as imagens cinematográficas (cenas), envolvendo o contexto de cada aluno, permitindo ainda a expressão de pensamentos sistemáticos, reflexivos e críticos. As histórias dos filmes, muitas vezes saem de livros literários ou de contos de tradição oral como, por exemplo: O Senhor dos anéis, Eragon, Cinderela, Branca de Neve, Deu a louca na Chapeuzinho. Com isso é intenção da Mostra, realizar também outras atividades paralelas como: produção de curtas metragens, produção de desenhos de animação, redações, dentre outras que se coadunem com leitura de livros literários e de outras formas de arte, bem como, desenvolver uma metodologia de ensino interdisciplinar na escola. , por exemplo, os professores de História e Geografia escolheram para a programação o filme Diamantes de Sangue, para debater as seguintes questões: Exploração humana; Violência, relações de poder junto aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio do turno da manhã. Os professores tinham como proposta de trabalho para os alunos a elaboração de um relatório apontando as questões debatidas sobre o filme.

Em algum momento de nossas vidas, enquanto espectadores/leitores já falamos ou choramos diante de uma cena na televisão. Quantas cenas já nos fizeram

ficar indignadas, irritadas, tristes e alegres? Já vivemos muitas situações emotivas diante da TV e do cinema, certamente quando algo assim nos acontece, a cena, a música ou a história ficará gravada para sempre em nossa memória. A chegada da TV e vídeo nas Escolas foram importantes para que professores repensassem suas aulas incorporando-os como um instrumento tecnológico, que pode ser muito útil no processo metodológico de ensino-aprendizagem dos estudantes, o exercício constante de apreciação de filmes sejam eles de animação, de curtas ou longas metragens nos leva a uma compreensão crítica mais apurada, mais questionadora, além de contribuir para que o cinema, enquanto uma forma de arte seja inserido no cotidiano dos alunos.

É fato não se pensar nas novas tecnologias apenas como suporte, pois são bem mais do que isso, uma vez que podem influenciar nossas vidas, ou melhor, nosso comportamento social e individual, por isso devemos sempre realizar leitura crítica reflexivas diante de toda gama de informações que a TV nos transmite; outra idéia é o acesso democrático a produtos culturais como filmes, livros, quadros, espetáculos teatrais ou musicais, que perpassam pela questão da inclusão social. A idéia fundamental deste projeto é levar diversão, debates de idéias, significados, já que o intuito é atender a comunidade escolar.



Conversas de Cinema: alunos em volta de Adalberto cinegrafista paraense.

A realidade socioeconômica da comunidade que compõem a escola Consuelo Coelho e Souza, é de trabalhadores que enfrentam uma constante luta pela sobrevivência, na maioria são assalariados ou trabalham no mercado informal. A escola está localizada no bairro dos 40 Horas, zona periférica do município de Ananindeua, com graves problemas de infra-estrutura, com crescimento desordenado, alto índice de violência, pouco espaço para o lazer e difícil acesso a Arte. Em relação às atividades de lazer, essas são restritas ao jogo de futebol, as festas de aparelhagem e o possível acesso da minoria da comunidade às piscinas dos clubes da área (Estacom, Hoteleiro, Clube dos Cem, SESI e SESC).

O acesso a um lazer mais enriquecedor em termos de atividade, como idas ao cinema, as praças, museus da arte, concertos musicais são restritos aos projetos educativos promovidos pela disciplina de Artes da Escola Consuelo C. e Souza.

Portanto entendemos que o acesso aos bens culturais, aqui mais especificamente a filmes precisa ser sistematizado dentro da escola para que esses alunos possam de fato ter um acesso mais democrático e qualificado, sendo que para que isto ocorra é necessária também à formação e a participação continua dos professores.

A maioria dos filmes exibidos pelos meios audiovisuais são produzidos por uma indústria cultural cinematográfica norte americana (holliwoodiana) e geralmente os alunos assistem através do vídeo ou da televisão aberta, muitos desses alunos nunca entraram em uma sala de projeção cinematográfica, por isso tornar-se imprescindível que possamos mostrar filmes não apenas da indústria cinematográfica de Hollywoody, mas do Brasil, inclusive os curtas metragem paraenses e de outros países, fazendo uma interlocução entre as imagens, as histórias e as culturas que as produzem. Na III Mostra incluía em sua programação a exibição de Curtas Paraenses, dentre eles estava “Açaí com Jabá”; “Quero ser Anjo”; “Mulheres Choradeiras” e “Mestre Verequete” esses curtas tem em comum a realidade e a cultura paraense mostrando elementos com os quais os alunos se identificam de imediato.



Estudantes da 8ª série em sessão de cinema fora da escola

Outro problema importante de se apontar é a pouca frequência de docentes em programas culturais, dentre estes está o cinema, a baixa apreciação de filmes por docente ocorre por diferentes motivos, como: pela falta de capacitação por parte do Estado, os baixos salários, jornada de trabalho excessiva, tanto em sala de aula como nos momentos que deveriam ser para seu descanso e acabam sendo utilizados para correção de prova, elaboração de aula, dentre outros.

No entanto, acreditamos que uma Mostra de cinema envolvendo professores e alunos numa programação cultural, contribui sobre maneira para a formação crítica e reflexiva dos mesmos em relação à leitura dessas imagens e suas inter-relações com as áreas de conhecimento desenvolvidas nas escolas.

Por isso frisamos que a fruição de filmes não deve ser vista como um “*laisse ser faire*”, mas que vise um debate, uma conversa informal, ou seja, que gere vários desdobramentos a partir da fruição do filme.

Os principais objetivos da Mostra foi: promover o exercício da cidadania, garantindo o acesso à produção cultural através da arte cinema, permitindo aos estudantes a construção de valores éticos, morais e estéticos e com isso incentivar a formação de platéias para o cinema, desenvolvendo nos espectadores uma consciência crítica e reflexiva com relação aos filmes assistidos e promover uma ação educativa em que alunos e professores possam debater histórias e culturas associadas à vivência cotidiana da comunidade escolar.



Alunos em atividade de pintura fora da escola

O acesso à arte, por alunos e comunidades de baixa renda é possível, mas o acesso que se deseja é aquele que trás junto consigo o conhecimento artístico, a educação estética e a leitura das produções artísticas. Portanto, experiências como a que foi realizada na Escola Consuelo C. e Souza transformam a escola num lugar privilegiado para o acesso à arte, para discussões interdisciplinares, para um conhecimento acompanhado de entretenimento. Essa experiência tornou-se uma prática continua, integrando-se ao calendário anual da Escola, fazendo-se avaliação a cada ano e integrando novas possibilidades de produção.

A Mostra de Cinema da escola Consuelo C. e Souza apresenta como propostas para os próximos anos parcerias e convênios com Fundações Culturais, Organizações Não Governamentais e o Apoio Financeiro da Secretaria Estadual de Educação, uma vez que precisamos cobrar das administrações governamentais tanto estaduais como municipais, políticas públicas que contemplem ações de Arte, Cultura e Lazer como forma de incentivar a capacidade de imaginação e produção criativa de crianças, jovens e adultos.



Alunos em uma apresentação teatral de uma peça de escritor paraense

Neste ano de 2008, a Mostra de Cinema completa sua quarta apresentação introduzindo algumas inovações como uma oficina de animação e um concurso de curta metragem a ser desenvolvido na escola por professores e alunos, visando dessa forma dar mais ênfase ao protagonismo juvenil.

Inserindo outras possibilidades nas próximas Mostras de Cinema da escola, visamos focar o gosto pelas imagens pra criação de filmes curtos que abordem temas transversais como: Meio Ambiente Educação no Trânsito, Educação Sexual, Pluralidade Cultural e outros.

Sendo assim, a finalidade do cinema na escola é propor várias formas de olhar, um olhar que seja interdisciplinar, que leve a percepção do todo através de suas diferentes partes, pois como coloca Marcos Napolitano:

Trabalhar com cinema na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura, ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra. (NAPOLITANO, 2004, p-11)

Nós, professores, não podemos esquecer que o cinema além de fazer parte de uma indústria cultural, que expõe uma cultura de massa, se constrói também enquanto obra de arte coletiva, em que temos vários olhares na constituição do filme, assim como são vários os significados que um mesmo filme pode ter na visão de cada campo do conhecimento. Portanto, a apreciação de filmes gera ótimas discussões em sala de aula.

Bibliografia

ADORNO, Theodor. Indústria Cultural e Sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.127.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Minas Gerais: C/Arte, 1998. p.197.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BELTRÁN, Luis Ramiro e CARDONA, Elizabeth Fox de. Comunicação Dominada: Os Estados Unidos e os Meios de Comunicação da América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem Secreta do Cinema. 6ªed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995. p.221.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: Nunca Fomos Humanos nos rastros do sujeito/ Tomaz Tadeu da Silva (org.), Minas Gerais: Autêntica, 2001. p.208.

CHAUI, Marilena. Filosofia 1ªed. São Paulo: Editora Ática.

RELATO

MINHA VIVÊNCIA COM ARTE/EDUCAÇÃO

Juscelândia Machado Vasconcelos

Fábio José Rodrigues da Costa

Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO

O presente trabalho apresenta minhas aprendizagens e inquietudes em saber um pouco mais sobre o universo da arte; isso se deu através da organização de um portfólio que foi o procedimento de avaliação adotado pelo professor da disciplina Arte/Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA. Por ser um procedimento de avaliação anteriormente desconhecido, casou-me grandes dúvidas na sua construção, fiz então um diário do que era abordado em sala; fiz pesquisas para aprofundar alguns pontos que eram apenas citados; assisti filme; fui a duas exposições; o que foi uma experiência maravilhosa, tendo em vista que para estudar arte é necessário ter contato com a arte. Esse processo avaliativo foi interessante porque tudo que era discutido em sala me levou a reflexão e passei a buscar sempre algo a mais, e assim, relato no presente texto e em alguns casos faço as minhas considerações. Nesse percurso foram desmistificados muitos pré-conceitos que eu tinha sobre o conhecimento, arte.

Palavras-chaves: Portfólio. Ensino de Arte. Experiência.

A construção de um portfólio: Meu aprendizado sobre Arte/Educação

Para relatar minha trajetória na disciplina Arte/Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA se faz necessário falar do instrumento de avaliação da disciplina “O portfólio”. Neste trabalho procurarei resgatar minhas memórias na realização do trabalho exigido no final da referida disciplina e meus novos aprendizados.

A prática do portfólio até então era desconhecida para mim, o que causou muitas dúvidas, pois sendo um conjunto de documentos que vão desde trabalhos de pesquisa, fotografias, trabalhos escritos, exercícios, provas, a textos utilizados para aprofundamento, reunidos em dossiê, contendo reflexões minhas acerca do vivenciado, e organizado a partir dos objetivos e das atividades que foram propostas, tudo isso irá retratar todo o meu percurso na disciplina. Com tantas dúvidas e sendo obrigada a encontrar no desenrolar da disciplina as respostas, comecei a relatar diariamente o que ia aprendendo em sala, o que sempre me causava curiosidade em saber mais, de modo que em alguns dias fiz pesquisas muito importante para o entendimento dos assuntos estudados. Como o objetivo deste trabalho é

fazer esse relato, é interessante dividi-lo em tópicos de acordo com as experiências vividas dentro e fora da sala de aula.

Estarei relatando minha experiência, assim, escreverei em primeira pessoa, mas ao me referir às experiências vividas em grupo passarei a escrever no plural. A seguir obedecerei a uma ordem cronológica do que foi vivido na disciplina, flexibilidade que o portfólio oferece, visto que o mesmo permite ao aluno analisar as singularidades do seu próprio desenvolvimento no processo ensino aprendizagem.

O início da disciplina

Primeiro dia de aula, a sala foi cuidadosamente arrumada pelo professor, quando o mesmo anunciou que assistiríamos ao filme Batman, ano 1989! Fiquei perguntando-me: O que tem a ver Batman com Arte e Educação?

Começou o filme, e em um determinado momento, em uma cena, o professor pediu para que tivéssemos a maior atenção. A cena era a seguinte: [...] o personagem Coringa, juntamente com seu exército do mal, entra em um museu da cidade de Gotham, e começa a destruir todas as obras de arte que vêm pela frente, exceto uma, argumentando que aquela ele, Coringa, gostava! [...]. Terminado o filme o professor fez os seguintes questionamentos: 1) Por que o Coringa parou na obra de Bacon? 2) Se você tivesse que salvar uma obra de ser destruída, que obra salvaria? Cite três.

Partindo para pesquisa, descobri que a obra do filme era:



Francis Bacon - Figure with Meat, 1954.

Assim, acredito que o Coringa por ser um personagem sádico e ao mesmo tempo sarcástico, não destruiu a obra de Bacon porque a mesma dá a sensação da morte, a figura do

Papa Inocêncio X embora pareça estar viva, devido à posição sentada, sua face e suas mãos parecem em estado de decomposição, como também, as carnes que aparecem ao fundo, daí a idéia de morte, dor, sofrimento, fim. Note que o Papa exibe um leve sorriso, o sorriso que o Coringa tanto aprecia.

Percebi que arte não é só o que é belo, tendo em vista que o artista expressa em suas obras: sensações, estados de espírito, caráter estético, contexto social, etc. E nas obras ele procura expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos, a partir de sua vivência.

Não ficou claro, no questionamento do professor, que eu deveria salvar uma obra de arte, mas pelo nome da disciplina resolvi salvar: 1) **Monna Lisa**, de Leonardo da Vinci (Obra pertencente ao Museu do Louvre, a qual tenho uma enorme admiração, mesmo sem ter visto, talvez seja pelo efeito midiático que a mesma possui, mas me encanta). 2) **O pensador** “Le Penseur”, de Auguste Rodin (Obra pertencente ao Museu Rodin, tive a oportunidade de ver uma exposição em dezembro de 2006, no Centro Cultural Dragão do Mar em Fortaleza – CE, e essa estátua foi a que mais me chamou atenção.) 3) **Bolero de Ravel** (Obra musical de ritmo uniforme e invariável, das clássicas é a minha favorita, me causa um ótimo estado de espírito ao ouvi-la).

Passado esse primeiro momento, onde discutimos apenas uma obra de Bacon, passamos a ver através de recursos audiovisuais, outras obras do mesmo e de outros artistas, tive a curiosidade de saber um pouco da história de vida de cada um deles, mesmo sendo informada que em arte se deve estudar a obra e não o artista. Mas quem foi ele? Onde viveu? Em que contexto social? São questões pertinentes que a meu ver ajudam a fazer uma melhor leitura da obra. Como foi a partir de Bacon que cheguei ao outros artistas, iniciarei por ele.

Conhecendo alguns artistas

Francis Bacon nasceu em 28 de outubro de 1909. É considerado inglês, apesar de haver nascido e crescido em Dublin, na Inglaterra. Na infância devido a várias mudanças com a família e problemas de saúde, era asmático, passou a ser educado por professores particulares. Aos 16 anos vai para Londres, quando se inicia na pintura como autodidata e a trabalhar como decorador. Sua obra retrata a condição humana com grande carga dramática, geralmente, mostra cenas de solidão, desconfiguração e horror. Recebe forte influência dos artistas que se segue.

Georg Ehrenfried Grosz nasceu em Berlim a 26 de julho de 1893, especializou-se em artes gráficas, em 1910 passou a colaborar com revistas satíricas, dois anos depois, entra na Escola de Artes e Ofícios de Berlim, período em que seus desenhos retratam crimes e orgias. Em 1916, em protesto ao nacionalismo e patriotismo, muda de nome para **Georg Grosz**. Seus trabalhos foram marcados por escândalos, os mesmos que fizeram dele famoso. Suas obras dividem-se em duas fases: uma expressionista-satírica e outra influenciada pelo expressionismo e dada, na qual o artista revela uma atitude de descrença diante das mudanças da vida, quando o mesmo passa a caracterizar naturezas-mortas, paisagens urbanas e catástrofes da guerra.

Otto Dix, alemão nasceu em 2 de dezembro de 1891, aos 23 anos de idade apresentou-se como voluntário para a Primeira Guerra Mundial, atuando como artilheiro e metralhador, viu horrores. Em 1924, seis anos depois da catástrofe, quis expor num livro uma série de gravuras sobre o que vira com aquelas tenebrosas imagens da guerra, ele tornou-se o Goya alemão. Foi o principal representante da Nova Objetividade, tendência desenvolvida na Alemanha a partir de meados dos anos vinte, nascida das cinzas do expressionismo.

Marx Beckmann nascido na Alemanha, em Leipzig, no ano de 1884. Foi um expressionista e artista gráfico cujas obras transmitem uma visão pessimista da sociedade. Sua dramática experiência como ajudante no corpo médico durante a I Guerra Mundial, levou-o a pintar obras enérgicas e de grande dramatismo, caracterizadas por contornos muito marcantes, coloridos fortes e violência implacável. Seus quadros expressavam uma crítica social à Alemanha do pós-guerra.



Ao situar esses artistas no contexto social em que viveram, todos carregam marcas profundas da guerra e procuram expressar isso em suas obras, percebe-se que “a arte não só é

necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária” (FISCHER, 2002), pois é através dela que o artista procura denunciar: a violência e os massacres que ocorreram, a capacidade de matar, o caos que uma guerra provoca abalando tudo. Cada um com sua característica: confusão, limitação, destruição, desconfiguração.

Até o momento só tínhamos visto a presença masculina na arte, mas no Brasil duas grandes artistas se destacaram: **Anita Malfatti** e **Tarsila do Amaral**.

É interessante ver que o artista é uma pessoa comum, como nós, Anita, teve uma infância difícil, aos 3 anos submeteu-se a uma cirurgia e passou a ser educada pela mãe, formou-se professora, ofício bastante comum, o qual passou a exercer para ajudar nas despesas domésticas. Devido se talento para a pintura recebeu ajuda de familiares para estudar na Alemanha. Organizou em 1917, uma única apresentação de trabalhos e recebendo forte crítica de Monteiro Lobato, ficou profundamente frustrada, abandonando a arte. Depois desse episódio passa a interessar-se por natureza morta, quando conhece Tarsila e através dela participa da Semana de Arte Moderna de 1922. Sua obra foi considerada pelos críticos de: primitiva, clássica e moderna avançada, fez retratos e natureza-morta. Morre em 6 de novembro de 1964.

Tarsila do Amaral cria um conceito de brasilidade, ou pintura “pau-brasil”, intitulada pela artista, tal pintura usou o cubismo como técnica, e as cores bem brasileiras, com o intuito de retratar o cotidiano brasileiro e temas relacionados à sociedade, baseado na sua infância e adolescência vividas na fazenda de seu pai, como podemos ver nas obras abaixo.



'Carnaval em Madureira'-1924



'O Pescador'-1925



'Religião Brasileira'-1927



'Abaporu'-1928

Ao pintar o Abaporu, quadro considerado excepcional, para dar de presente ao marido Oswaldo de Andrade, inicia-se o movimento antropofágico no Brasil, o qual propunha a absorção da cultura européia, com um toque bem brasileiro.



Analisando a obra, O Grito, pintada por **Edvard Munch** em 1893, pensei que mesmo sendo feita em outro século permanece atual, o que essa obra demonstra desespero do homem diante de um céu em chamas e um mar revolto, é o que hoje vivemos com as tsunamis, furações, terremotos, aquecimento global, etc.

E não poderia concluir essa apresentação sem citar **Pablo Picasso**, espanhol, considerado por muito um dos maiores artistas do século XX, foi pintor, escultor, artista gráfico e ceramista, desenvolvendo com maestria diversas obras, independente do veículo que utilizasse. Foi um dos criadores do cubismo, estilo que deixava o artista mais livre para usar outros instrumentos, como por exemplo, a colagem de objetos em tela. Em suas obras a presença feminina esteve sempre presente. Seu quadro mais famoso é Guernica pintado em 1930, retratando os horrores da Guerra Civil Espanhola.



É incrível como uma obra é rica em detalhes, o trabalho do artista é o resultado de algo que ele se apropria, seja uma cena, acontecimento ou mesmo um estado de espírito, que ele retrata com sua visão, e para isso ele usa conhecimentos de todas as ciências, de onde se conclui que arte é cultura. Ao longo das aulas fui desmistificando alguns conceitos entre eles **dom** e **talento**, no meu entender para ser artista tinha que nascer com aquele dom, mas não, dom todos nós temos, como por exemplo, a vida, já talento é uma inteligência excepcional para desenvolver algo, é o que os artistas têm.

Um breve histórico da Arte no Brasil

A Escola de Bellas Artes chega ao Brasil com a vinda da Família. Essa escola foi criada por D. João VI, segundo o modelo francês de formar artista. Nesse período o que era considerado como Bellas Artes era: a pintura, a arquitetura e a escultura.

O ensino da arte foi introduzido nas escolas através da Lei n.º 5.692/71 – LDB que instituiu a Educação Artística. Atualmente, a arte é ensinada através de quatro linguagens: artes visuais, teatro, música e dança. A arte anteriormente compreendia apenas três segmentos: artes plásticas, artes cênicas e arte musical. Com o passar do tempo as artes cênicas foram incorporadas a dança e teatro.

Na verdade a arte tem sido, é e será sempre necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte, sobretudo, é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.

E o homem acaba refém da ferramenta

Fischer diz que: “O trabalho é a transformação da natureza” para fazer essa transformação, o homem utiliza-se, inevitavelmente, de ferramentas que são necessárias ao aperfeiçoamento de seu trabalho. Mas, será que o homem tem domínio sobre suas ferramentas? Para entender melhor as idéias de ferramentas, trabalho e semelhança, assistimos ao filme: 2001: Uma Odisséia no espaço, de 1968.

O filme dirigido por Stanley Kubrick traz um olhar atrás do futuro, quando surgem os primeiros homens, ou melhor, os *australopthecus*, que a partir do medo do desconhecido, mas, sobretudo com a curiosidade, de entendê-lo, passa a usar sua primeira ferramenta, a mão. Segundo Fischer, órgão essencial da cultura, o iniciador da humanização. A linguagem é outra ferramenta que o homem descobre, pois é através dela que ele consegue estabelecer equilíbrio com os outros animais e o mundo em que habitava. Segundo Humboldt “o homem torna-se homem juntamente com o trabalho e a linguagem”. A linguagem é parte da construção do homem que passa a expressar seus sentimentos de forma mais polida e não mais “através de gritos selvagens e sons inarticulados” (Herder).

A partir desta descoberta, surge o *homo sapiens*, mais civilizado e racional este desenvolve tanto seu conhecimento científico que passa a produzir ferramentas que chegam a tomar forma e agir como ele mesmo, e o homem acaba perdendo o controle sobre sua própria criação.

A semelhança foi um processo pelo qual, o homem descobriu para fabricar os instrumentos necessários as suas necessidades, isso ocorre quando ele descobre que através da

semelhança podia se infiltrar no habitat dos animais, a fim de atraí-los e abatê-los para sua própria sobrevivência, e ele quase foi abatido pela máquina.

O homem ao se aventurar no espaço, conta com ajuda de uma das suas maiores ferramentas, o computador, que por ser uma máquina não encontra maiores dificuldades no espaço, enquanto que o homem é como “um peixe fora d’água”, precisando reaprender a andar, comer, respirar ... E assim a máquina se acha superior ao próprio criador, pois por ter sido programada para superar as dificuldades de seu criador, ela acaba por se achar superior a ele. Fica claro que, o homem, mesmo com toda a sua evolução, precisa mais uma vez superar o desconhecido, sua própria criação. O homem vence a batalha com a máquina, que evoluiu tanto que “quase” o substituiu e destruiu, com uma simples chave-de-fenda, mas mais uma vez o homem enfrenta o desconhecido, sua própria morte. O homem com toda sua evolução e inteligência não pode superar o curso natural da vida.

Experimentando a Arte

Como não se pode estudar a arte sem experimentá-la, tivemos a oportunidade de visitar duas exposições, foi um dos momentos mais desejado.

Primeiramente fomos a Mostra SESC de Arte Naif 2007, a arte Naif pode agrupar-se ao significado das coisas simples, puras, que preza pela utilização de cores brilhantes e decorativas. Os artistas que trabalham com este estilo não colocam seu principal objetivo a seguir padrões, ou estar dentro de regras plásticas, artes procuram retratar através de suas obras o que vêem ou como vêem o mundo, demonstram através das cores vivas a beleza do mundo, e mesmo quando pintam realidades difíceis, fazem isso com simplicidade, objetividade de tal forma que mesmo a um primeiro olhar da obra é difícil identificar o que ela quer dizer. Tem como característica: a simplicidade, a sinceridade e a auto-explicação. Arte Naif, uma obra objetiva, real, viva e impressionantemente interessante!

O termo naif aparece, em geral, como sinônimo de arte ingênua, original e/ou instintiva, produzida por autodidatas que não têm formação cultural nos campos das artes. Naif pinta alegria, o bom, o belo. Essa expressão se confunde frequentemente com arte popular, arte primitiva e art brüt, por tentar descrever modos expressivos autênticos, originários da subjetividade e da imaginação criadora de pessoas estranhas à tradição e ao sistema artístico.

Visita as exposições: **Fotopintura e Grafite Cariri**, no Centro Cultural Banco do Nordeste.

A exposição de Franklin surgiu do interesse pessoal pela estética da arte popular brasileira, mais precisamente da fotopintura, e da importância dessa técnica para a cultura da região nordeste do Brasil. Foi a partir da observação dos elementos que compõem o fazer da fotopintura que descobri a força que o imaginário popular exerce na materialização do ideal de vida dos consumidores desses produtos, pois através dessa técnica se realizam as mais diversas fantasias, como fazer o registro de encontros que não puderam acontecer. A exposição procura discutir a dinâmica da sociedade do espetáculo, que foi assunto e título da obra do pensamento Guy Debord, no tempo da internet e da cultura do faça-você-mesmo. Debord dizia: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”. No mundo contemporâneo a cultura de rede não se configura, por si só, como um espetáculo; ela se transforma em espetáculo através da relação social entre imagens mediadas por pessoas. A proposta é promover uma subversão desse trabalho procurando deslocar a atenção do universo tradicional da fotopintura popular para os assuntos do mundo contemporâneo, através da apropriação e manipulação de imagens de personalidades retiradas da internet, e a utilização da estética e do imaginário da fotopintura, promovendo um diálogo sobre a história do Brasil e do mundo no século XXI.

Das fotopinturas que visualizei destaco agora estas, com as seguintes leituras:



Bento XVI e Padre Cícero Romão Batista: Os dois santos da fé popular, mas apenas um deles tem a aprovação da Igreja.



Elizabeth II e Luis Gonzaga: Duas majestades, uma dos ingleses e a outra dos nordestinos.



Ayrton e Daiane: Nossos grandes heróis, não de guerra, mas de garra e determinação.



Dalai Lama e Seu Lunga: Os dois extremos, um da paciência e outro da tolerância.



Patativa do Assaré e Carlos Drummond de Andrade: O encontro entre esses dois grandes poetas seria algo para entrar na história do Brasil e, quem sabe do mundo. Um letrado e o outro semi-analfabeto, mas ambos mestres nas palavras.

A outra exposição Grafite Cariri, do pernambucano Frank e do cearense Dema, que utilizaram os muros da cidade de Juazeiro do Norte para expressar, além de sua habilidade artística, seus valores, mas crenças e os aspectos culturais da região. Autodidatas, os seus trabalhos evidenciam influências do design gráfico, do universo dos quadrinhos e dos tradicionais retratistas nordestinos. A exposição traz um panorama síntese de seus trabalhos, reflexo das manifestações culturais urbanas nordestinas, brasileiras e mundiais.



Desta forma, pude ver o grafite como arte, intitulado como vandalismo por muitos, na verdade é considerado instrumento de protesto, onde o artista do grafite é o guardião da mensagem do protesto de muitos, uma forma de revolucionar.

Encerrando a visita assistindo uma apresentação de musicas sacra, do Coral Santa Cecília: Quem Canta Seus Males Espanta.

Um aprendizado, “não ensine arte nas escolas, leve seus alunos as exposições”, o ouvir falar ou a limitação dos livros, não se compara com a experiência do contato direto com a obra em si que é muito melhor, por despertar o interesse por este mundo fascinante, afinal não se pode ter um conceito único de uma obra de arte, pois cada um tem sua própria interpretação do que visualiza. Por isso, enquanto futura professora pretendo não condicionar alunos a terem uma visão da arte, mas sim, deixa-los a vontade para dar a interpretação que lhe convém.

18º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCAÇÃO DO BRASIL

RELATO

PROJETO “MOSTRA DE ARTE CONTEMPORÂNEA” ARTES VISUAIS

*Adriana Russi
Áureo Guilherme Mendonça
Universidade Federal Fluminense
(Pólo Universitário de Rio das Ostras)*

RESUMO

Tendo em vista a importância das Artes Plásticas no Curso de Produção Cultural, considerando-se a relevância de divulgação do trabalho dos artistas locais e a viabilização de criação do Espaço Cultural PURO, a Mostra de Arte Contemporânea da UFF trás como referência o panorama contemporâneo local e global. Realizado com a participação intensiva dos alunos do curso de Produção Cultural, um dos objetivos da Mostra é garantir à população riostrense contato com a produção artística que caracteriza parte da cultura de cada município limítrofe. Partindo do pressuposto que o Curso de Produção Cultural tem compromisso com o pensamento e a reflexão das questões culturais globais, a Mostra tem como fator de incentivo uma Ação Cultural Educativa durante todo o período de exposição, através da qual, crianças, jovens e adultos tem a oportunidade essencial de vivenciar a construção do pensamento dos artistas expositores em oficinas. Além desse significado bastante peculiar de levantar junto à comunidade questões relativas à produção de arte contemporânea, também permite aos nossos alunos obterem a experiência que necessitam na organização de eventos culturais, com a possibilidade de terem contato com os membros da comunidade travando um relacionamento com o público que provoca um estado de sintonia e ao mesmo tempo de aprofundamento dos conhecimentos pesquisados juntos aos docentes do Curso. Consideramos que este tipo de atividade se coaduna com precisão na base dos anseios acadêmicos ao unir em um só evento a pesquisa, o ensino e a extensão. O trabalho paralelo das oficinas junto às escolas da região permite uma ampliação dos efeitos desse trabalho, em seu viés educativo, junto à comunidade.

PALAVRAS-CHAVES: Arte, Comunidade, Produção Cultural.

1. Introdução

Mimética y ultrarrealista, la televisión construye a su público para poder reflejarlo, y lo refleja para poder construirlo: en el perímetro de este círculo, la televisión y el público pactan un programa mínimo, tanto desde el punto de vista estético como ideológico.

Beatriz Sarlo

O projeto “Mostra de Arte Contemporânea” surgiu como decorrência de algumas indagações que começamos a fazer a partir de nossas aulas no curso de Produção Cultural do Pólo Universitário de Rio das Ostras/RJ da Universidade Federal Fluminense (UFF), em que o fazer e o fruir artístico se imbricavam com nossas expectativas diante da aparente falta de interesse da maioria das pessoas pela arte contemporânea. Se considerarmos o estreito relacionamento entre a produção artística atual e o universo do cenário crítico, seria de se esperar maior receptividade por parte do público ao trabalho desenvolvido pelos artistas do nosso tempo. No entanto, especialmente no interior, afastado dos grandes centros, é o oposto que constatamos, com uma forte tendência a se creditar valor positivo apenas nas obras que se aproximem dos padrões estéticos do academicismo clássico. Estaríamos diante de uma população com uma formação estética equivocada? Ou todo este sentimento de busca do puramente figurativo seria apenas um dos sintomas da incapacidade de construirmos uma real autonomia diante do poder das *mass-médias*?

Somávamos a essas perguntas pelo menos mais uma questão: e os nossos alunos, como percebiam todo esse processo? E constatamos que a maioria trazia uma rede de noções preconceituosas acerca da arte contemporânea o que dificultaria o seu desempenho futuro como agentes culturais, que devem estar abertos ao processo da produção cultural que é, por natureza, dinâmico e por isto mesmo profundamente mutante. Exatamente nesse momento percebemos que o trabalho prioritariamente teórico da sala de aula não daria conta desse aprendizado e que apenas um projeto de extensão permitiria a emersão de uma práxis que provocasse nos alunos a *maiêutica*

necessária para que pudessem ressignificar sua visão do mundo e, conseqüentemente, da arte. Por outro lado, estaríamos atingindo também a população local (região da Costa do sol/RJ) que teria a oportunidade de interagir com os artistas da terra, com os alunos e com os professores, permitindo o fluxo de uma dialética produtiva que nem sempre constatamos em exposições convencionais. Por fim, não podemos nos esquecer do próprio artista, muitas vezes esquecido pelos conterrâneos, e que tem a oportunidade ímpar de ver seu trabalho examinado criticamente, além da valorização da sua produção; ao mesmo tempo, a universidade oportuniza a esse artista a possibilidade de estabelecer paralelos de sua obra com a de outros artistas e poder contemplar seu próprio trabalho de uma perspectiva auto-crítica.

Nesse ponto se justifica também a epígrafe que escolhemos para abrir este texto, pois a questão da arte contemporânea está imbricada com a papel da mídia, em especial em sua feição televisiva, e que assume contornos muitas vezes paradoxais nessa sua relação com o público. A arte possibilita muitas vezes a ocorrência de uma instância insubmissa e que pode dialogar através da mesma mídia trazendo novas formas de reflexão para além dos padrões axiomáticos já estabelecidos. Neste nosso projeto procuramos a intervenção da mídia não apenas pelo prisma da divulgação do evento mas acionamos os mecanismos que possibilitam novas leituras a partir da utilização dos instrumentos midiáticos em uma instância de ordem mais coletiva, em que todos possam fazer uso dos seus meios no âmbito de um processo em que todos os agentes envolvidos se beneficiem igualmente. Perscrutar os limites que tangenciam o senso comum fazendo-o transbordar para atos conscientes é um dos passos que a pesquisa em arte pode fazer avançar. A educação superior, mormente quando o enfoque curricular tem como eixo a arte, como é o caso do curso de Produção Cultural, deve assumir o compromisso de ressignificar o papel da cultura e dos intelectuais no processo de transformação das práticas sociais. Na visão de Giroux a cultura necessita ocupar um espaço mais efetivo em nossas vidas:

(...) Educar para a cidadania crítica e para a coragem cívica significa, em parte, redefinir o papel dos acadêmicos como intelectuais públicos engajados e desbravadores que podem se unir para explorar o papel crucial que a cultura desempenha em rever e fortalecer o tecido da vida pública. A cultura é um terreno político e pedagógico estratégico, cuja força como um local crucial e uma arma do poder no mundo moderno pode ser estendida para práticas e discursos públicos sobre o significado da democracia, da cidadania e da justiça social. (GIROUX, Henry A. 2003, p. 47).

2. Procedimentos

Entre os objetivos do projeto podemos apontar os seguintes:

1 - Proporcionar um espaço de discussão do meio acadêmico com a comunidade de Rio das Ostras e adjacências acerca da Arte Contemporânea.

2 - Divulgar e apoiar o trabalho dos artistas locais.

3 - Incentivar e garantir à população contato com a produção artística regional.

4 - Viabilizar o PURO/UFF como Espaço Cultural com a proposta de dar visibilidade artística e formação de público.

5 - Integrar os alunos das escolas da região com o espaço cultural PURO proporcionando um encontro com a arte para a reflexão e desconstrução de signos preconceitos sobre a Arte Contemporânea.

Para alcançarmos esses objetivos mobilizamos o trabalho de vários alunos durante um semestre (de março a junho/2008) em que as equipes eram responsáveis pelo contato com os artistas, apresentando a idéia básica do projeto e convidando-os a participar. Depois de aceito o convite caberia também aos alunos a tarefa de pesquisar sobre o dia-a-dia da produção do artista escolhido. A seleção das obras expostas foi outra etapa do projeto realizada através do amadurecimento do diálogo entre os artistas e os alunos.

Todos esses procedimentos desembocam na semana da Mostra, cuja curadoria também é parte dos estudos realizados pelos alunos ao longo do semestre, seja pelo debate desenvolvido nas disciplinas responsáveis pelo projeto, ou seja também pelas conclusões tiradas junto aos artistas da região.

Finalmente, um outro grupo de alunos encarregou-se da preparação da exposição: produção executiva, museografia e montagem propriamente da Mostra, sempre em diálogo com os alunos encarregados da curadoria.

3. Breve histórico

Até agora já foram realizadas três Mostras de Arte Contemporânea. A primeira ocorreu em dezembro de 2006 e até agora foi a única apresentada nessa época do ano, pois as duas seguintes foram instaladas em junho, criando uma certa expectativa de um evento de inverno. Na verdade essa não foi a única característica diferenciadora da I Mostra com relação às que se seguiram, pois ela teve muito mais um caráter de projeto de ensino do que propriamente de extensão. O tema escolhido **“Caminhos da Abstração”** privilegiou pesquisa sobre artistas contemporâneos de projeção nacional, com formas variadas de atuação, para que se tivesse um painel ampliado das possibilidades irrestritas da produção da arte contemporânea. Pelas dificuldades de conseguirmos contato com esses artistas – alguns já falecidos, como foi o caso de Hélio Oiticica – os próprios alunos produziram réplicas de trabalhos emblemáticos desses artistas. Entretanto, já nessa Mostra tivemos a presença da obra de importante artista popular da região, de projeção internacional e morador na região, Chico Tabibuia. Escultor em madeira, de dimensões as vezes monumentais – chegando a medir 4m de altura e de configuração bastante erótica, com imagens andróginas e suas genitálias à mostra - e que estava tendo sua obra pesquisada por uma equipe de alunas que atuavam em uma disciplina não diretamente envolvida em nosso evento. Elas solicitaram autorização para participar da Mostra e avaliamos que era totalmente pertinente a inserção do artista. O resultado foi surpreendente, pois aquelas obras em madeira pareciam dialogar o tempo todo como as réplicas montadas pelos alunos; por sua vez o público tirou proveito dessa experiência inédita de poder interagir com trabalhos à princípio tão díspares. De certa forma aquele evento acabou marcado posteriormente por um incidente inesperado, pois Chico Tabibuia veio a falecer meses depois, tendo sido aquela a última exposição pública de suas obras enquanto ainda estava vivo.



Esculturas de Chico Tapibuia na I Mostra de Arte Contemporânea do PURO/UFF (dezembro/2006)

A presença de Chico Tapibuia foi fator preponderante, pois categoria do imprevisto, parte apenas acessória da exposição acabou se revelando definidora das Mostras seguintes. A partir dessa experiência passamos a trabalhar com os artistas da região acrescentando à questão da arte contemporânea o dilema da arte local e o seu papel diante dos impasses de uma cultura cada vez mais conduzida por uma mídia hegemônica e cerceadora das possibilidades de autonomia. Uma questão que sempre circulou em nossas discussões acadêmicas é em que medida o próprio artista pode também estar aprisionado por esse círculo midiático e a ampliação dos debates poderia alterar os rumos do seu trabalho e as formas de intervenção sobre os esquemas culturais.

A II Mostra ocorrida em junho de 2007 teve como tema **“RevelAR-TE – Um passeio pela inútil arte”**. O próprio título já era uma questão e durante toda a Mostra gerou polêmica que serviu como uma situação embaraçosa que necessitava da habilidade necessária para se perseguir o fio da meada que poderia conduzir à saída do labirinto. A curadoria procurou provocar essa expectativa: vários fragmentos de espelhos foram pendurados em meio às obras. Quem observava as obras e se observava também no caleidoscópio especular, capturando infinitas partes de si mesmo que se revelavam ao contato com aqueles trabalhos. A inutilidade da arte era reavaliada nesse encontro em que vemos e somos vistos. “O que vemos só vale –só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. (...)” (DIDI-HUBERMAN, Georges. 1998, p. 29). Tratar

de perseguir o que está cindido “dentro de nós” é uma reflexão necessária diante da obra, em que buscamos os caminhos da desmontagem dessa reificação cotidiana a que somos submetidos.

A partir dessa II Mostra introduzimos oficinas conduzidas pelos próprios artistas e/ou grupos de alunos. Escolas da educação básica foram convidadas a participar com trabalhos em que se buscava interagir com o clima da Mostra através de manifestações criativas com os materiais de uso dos artistas. Da mesma forma o público também era convidado a se integrar buscando nas oficinas um melhor entendimento sobre o processo de produção das obras expostas. Outra inovação foi a inclusão de um momento, estabelecido na programação do evento, para palestras, em que o tema da arte contemporânea era debatido com o público.

Por fim, em junho deste ano de 2008 ocorreu a III Mostra com o tema “Arte, puro amor: do sonho ao tato, uma viagem pelos sentidos”. Dessa vez tivemos, além das mudanças já introduzidas na Mostra anterior, uma ampliação do campo de ação do evento, ao integrá-lo a um projeto interdisciplinar que havia mobilizado praticamente todos os seis cursos que funcionam no Pólo e que dizia respeito às comemorações do maio de 68 com o tema “**Amor para Todos**”. Essa idéia procurava unir as bandeiras da década de 60 em torno do amor livre, como questão que perpassava toda discussão das liberdades democráticas em plena ditadura militar; por outro lado, a proximidade do dia dos namorados levantava também outras questões sobre o amor em suas mais variadas formas e manifestações frente ao conceito padronizado a partir de uma concepção de mercado do ideal de amor difundido nas campanhas publicitárias da nossa mídia. Por entendermos que esse tema é muito caro à arte, propusemos aos artistas que o abordassem na Mostra. O resultado foi muito positivo, pois sentimos na reação do público a busca pelas respostas a tantas questões que ainda afligem boa parte das pessoas quando são provocadas a pensar sua própria sexualidade.

Neste ano de 2008 tivemos ainda outro projeto já neste segundo semestre decorrência das nossas experiências nos três anos de Mostra - o “**Ostra Aberta**”. Realizado por alunos na disciplina de “Curadoria e Práticas Artísticas Contemporâneas” tem como proposta uma intervenção urbana em quatro praças da cidade de Rio das Ostras com instalações, vídeo-arte, dança, grafite, teatro, música, teatro de fantoche, pintura, escultura e oficina infantil. Para viabilizar esse evento mobilizamos a Prefeitura, a própria UFF e empresários locais. Os artistas foram chamados a falar da cidade, mas não em seu formato urbano ou em suas belezas naturais, ou pelo menos não

apenas isso, pois nossa preocupação seria, ao trazer a arte para as ruas, provocar nas pessoas a possibilidade de repensarem o seu cotidiano, especialmente no tocante à difícil relação entre o público e o privado, pois cada dia mais nos afastamos dos espaços públicos para vivermos enovelados em nossos casulos privados, afastados dos perigos das ruas, da violência do nosso cotidiano. E a pergunta persiste: em que medida a violência não é aumentada por que renunciamos a sair mais vezes de nossas casas? Em um mundo em que o outro passou a ser, como na profecia de Sartre, o grande inferno, perdemos o contato com nossos vizinhos e nossos filhos já não brincam mais nas ruas. Que geração é esta que estamos vendo crescer, com milhares de amigos digitais e nenhum amigo real? Não se brinca mais de pique, não se pula mais carniça, nem amarelinha ou corda, sequer se brinca de roda. Pensem na simbologia da roda, com todos, em círculo, de mãos dadas e girando como se formassem um único corpo em movimento. O **“Ostra Aberta”** pensa que resgatar esse sentido é fundamental para começarmos a pensar em mudar os rumos de nossas vidas, sem nostalgia, mas convictos de que não somos o inferno do outro e que queremos juntar as mãos de novo no mesmo gesto espontâneo da roda infantil. E para que isto aconteça é necessário abrir a boca, soltando cobras e lagartos, caso se faça necessário. Para a arte é a intervenção urbana, é o **“Ostra Aberta”**.

UFF – Universidade Federal Fluminense

PRODUÇÃO CULTURAL



PROJETO OSTRA ABERTA

22/09/2008

(Cartaz do evento)

4. Considerações Finais

Em nosso resumo apontamos para o fato de que este nosso projeto integra em seu fazer o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Esperamos que ao final do nosso relato tenhamos conseguido comprovar essa nossa afirmação inicial, senão vejamos: 1º- Temos um projeto de ensino na medida em que toda a sua execução envolve de duas a três disciplinas com uma interação direta entre teoria e prática, além da possibilidade de envolvimento de um maior número de professores, o que possibilita a manutenção de um debate acadêmico diuturno; 2º - O processo de pesquisa também é parte integrante e obrigatório do projeto, pois a escolha dos artistas é feita a partir de levantamento minucioso e depois todo o trabalho do artista é pesquisado para que se tenha uma visão correta do seu trabalho durante a Mostra; 3º - Quanto à extensão nos parece que é a mais óbvia, já que o projeto se propõe atuar junto à comunidade de artistas da região e ao público local. Existe uma preocupação em sermos agentes provocadores de debate e, no plano da maiêutica socrática, colocarmos em cheque o senso comum e atingirmos, juntos, um novo patamar no plano da percepção que temos do mundo e das pessoas.

Mário Pedrosa, em 1967, afirmava a importância da arte no sentido de quebrar o círculo de resistência que impede a massa de enxergar para além dos divertimentos cotidianos proporcionados pela grande mídia.

A vida interior do homem, entretanto, se destrói de dia para dia, à medida que os meios de difusão, de comunicação e de expressão cada vez mais mecanizados se multiplicam, atingindo os rincões mais atrasados e as camadas sociais mais profundas.

Os jornais ilustrados, os cartazes, a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão expandem-se não apenas em extensão, pois penetram também em profundidade, e na própria casa do cidadão não o deixam em paz, nem um instante sequer consigo mesmo.(...) (PEDROSA, M. 1986, p. 246).

Nosso compromisso deve ser o de buscar ampliar o espaço das possibilidades do maior número de pessoas recuperarem esse canto próprio e vital de construção das suas próprias idéias e assim alcançarem a plenitude de uma cidadania que tem sido maximizada nos discursos, mas minimizada no campo concreto da autonomia das ações humanas.

5. Referências Bibliográficas

- AMARAL, Aracy A. *Arte para quê?* São Paulo: Nobel, 1987.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- _____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: 34, 1998.
- GIROUX, Henry A. *Atos impuros*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- PEDROSA, Mário. *Mundo, homem arte em crise*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- RAMOS, Alexandre Dias. *Mídia e artes*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- SAID, Edward W. *Cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2003.

MUDANÇA DE DIREÇÃO EM RELAÇÃO A ARTE E SEU ENSINO APÓS CURSAR A DISCIPLINA ARTE/EDUCAÇÃO

Edna Xenofonte Leite

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA
Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/URCA/CNPq

1. Introdução

O presente texto tem sido motivado pelo propósito em observar as possíveis mudanças que tenham ocorrido no conceito de arte ao acadêmico da Universidade Regional do Cariri – URCA após cursar a disciplina optativa Arte/Educação do Curso de Pedagogia, dividida em quatro créditos semanais, dispostos em duas horas aula por dia, durante um semestre.

A disciplina Arte/Educação proporcionou novos olhares e significados no universo da arte sendo direcionada às Artes Visuais. Com as aulas uma das percepções surgidas foi que arte não se reduz a uma tela usada para enfeitar a parede, entre outros. É mais que contemplação, distração ou divertimento, supera a expressão de sentimentos. O mais complexo é sem dúvida conceituar arte.

...caracterizamos a arte como uma linguagem, uma estrutura, um sistema, um ato, um símbolo, um padrão de sentimento: buscamos metáforas científicas, espirituais, tecnológicas, políticas; e se nada disso dá certo, juntamos várias frases incompreensíveis na expectativa de que alguém nos ajudará, tornando-as mais inteligíveis (GEERTZ, 1997, p 143).

Foram tecidos vários caminhos em busca de tentar perceber a arte como uma forma de trabalho e produção cultural, mas essencialmente o ponto central de estudo foi levar ao acadêmico o propósito de compreender como o ser humano se compreende no mundo hodiernamente e, conseqüentemente, como a arte explica a vida.

2. Mudanças no Conceito de Arte após cursar a disciplina Arte/Educação

Existia certa expectativa quanto às aulas de Arte/Educação porque pela primeira vez na URCA, seria ministrada por um professor doutor na área. Esta realidade pode não significar muito em outras regiões do Brasil (sul e sudeste), mas no Cariri significa. Mesmo com a atuação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA/URCA é extremamente importante na região a presença de um profissional com esta formação e que se propõe trabalhar arte em um Contexto Contemporâneo pós-moderno a luz da teoria marxista.

A primeira aula de Arte/Educação inicia-se com o filme *Batmam* (1989). Este foi o primeiro de muitos outros espantos surgidos no decorrer do processo, gerando questionamentos e relatos do tipo: “Como pode? Aula de arte e o professor passa é um filme do Batmam”! (expressão de um acadêmico). Esta frase expressa visivelmente à concepção de mundo do acadêmico refletindo também sua visão de arte.

Interpretei *Batmam* como um elemento das Artes, compreendido na linguagem Visual. Entretanto, esperei o dia que o professor apresentasse os grandes pintores da história. Esperava uma arte contada de acordo com o que a burguesia consagrou como a história dos grandes pintores, a história da arte contada linearmente. Esta aula nunca aconteceu, uma vez que o professor não assume a concepção de linearidade, de hegemonia histórica na arte.

O que se torna interessante ressaltar é o porquê essa aula não houve, já que foi exatamente pelo fato de que o professor nos apresentava a arte como explicação dos fatos, da vida, o princípio era buscar se compreender primeiro enquanto ser humano, não a arte que geralmente experimenta-se nas escolas, ou seja, um mero veículo que fornece subsídios aos conteúdos, arte figurativa.

Faz-se necessário contextualizar um pouco a situação dos estudantes brasileiros. Como se sabe, o Brasil é um país que possui alto índice de desigualdades sociais. Significa dizer que muitas das nossas crianças e jovens estão trabalhando, se prostituindo, ou fazendo qualquer coisa, menos sendo ensinados ou educados para a sociedade do conhecimento.

È certo que a escola pública acessível a esta classe não resolve os problemas sociais, ao contrário legitima-os por ser exatamente um órgão mantido pelo Estado, não havendo por parte deste interesse em mudar a situação, já que lhe favorece. “Em geral a

idéia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante” (BARBOSA, 2005, p. 2).

Freqüentar a Universidade pública no Brasil é um privilégio já que este país apresenta um número muito grande de analfabetos e um ensino público que caracteriza o quadro da escola pública brasileira como sendo um dos mais graves enfrentados pela educação. E mesmo quem consegue vencer este empecilho, a formação acadêmica recebida não garante subsídios para torná-lo protagonista de sua própria história, ficando assim dominado pelo código cultural hegemônico da sociedade no qual somos orientados, formados e, conseqüentemente, fazemos a reprodução desta concepção.

A disciplina Arte/Educação e logo em seguida o ingresso no Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” - GPEACC/CNPq que atualmente sou membro, me ofereceram bases teóricas para olhar as diversas relações que ocorrem no mundo. Este material que escrevo tem por base as discussões, os autores, a troca de idéias, enfim a ciência, que praticamos enquanto grupo e na aula.

Arte, então seria uma via para outro olhar sobre a sociedade. Por isso se torna uma ameaça ao poder, pois conforme Barbosa: “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (IDEM).

Entretanto a forma como a arte vem sendo ensinada nas escolas públicas e privadas do Brasil, na maioria das vezes em nada afeta a vida destes alunos, pois ela é distorcida e adaptada. Aliás, como tudo neste país, ela se tornou, em tais instituições, só mais um instrumento do capitalismo para servir ao poder mundial.

Os seres humanos nascem em locais que possuem culturas diversas, no caso de nós brasileiros, neste momento da história estamos inseridos na cultura capitalista, produzimos e, sobretudo somos produzidos por ela. Costumo afirmar que História e Cultura são elementos presentes em nosso cotidiano, e isso é tão implícito que não é visto. Barbosa (2005) afirma que, “Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional”. Vale ressaltar que antes da identidade nacional vem a própria identidade.

O professor na sua ação conosco caminhou por bases científicas contemporâneas apresentando fatos para nos nortear que Arte é só uma dimensão da cultura e não um sinônimo dela, como por vezes é interpretada. A sociedade dividiu a cultura de acordo com o poder aquisitivo de cada grupo social. A cultura,

historicamente foi dividida em cultura popular e erudita. Sobre o assunto declara Leon Trotsky, “Cada classe dominante cria a sua cultura e, em consequência, sua arte”.

Arte erudita, ou arte de elite, era só para quem tinha tempo de se dedicar ao ócio, apreciar, dominar técnicas, e quando alguém que não é de elite consegue dominar técnicas cria-se uma maneira de segregá-la, como foi o caso da criação da categoria chamada de Arte Naif.

Concordo com o artista Diego Rivera quando pinta nos muros, para o povo ver as obras que a sociedade capitalista guarda nos museus, ou esconde para não chegar às mãos do povo. E vejo o trabalho artístico do Paulista Eduardo Srur como uma intervenção amplamente benéfica a sociedade. É uma postura política, crítica.

Abaixo duas fotos das intervenções realizadas por Srur, uma no Rio Tietê – SP feita com 100 caiaques e outra no Rio Pinheiro – SP com garrafas pets de refrigerante gigantes.



Até pouco tempo ao observar uma obra de Arte, por exemplo, (esta abaixo), do artista Guto Lacaz não percebia a questão que ele propõe: um novo olhar para objetos comuns, no caso transformar um rolo de papel higiênico e um coador de café em abajur, objetos que segundo o artista não se misturam fisicamente. A arte explica mais que somos capazes de suportar.



Esta imagem é um *trabalho*. Arte é trabalho! Por isso Fischer afirma que “A arte é quase tão antiga quanto o homem” (2002, p. 21). Alguns resultados de certos tipos de trabalhos que o homem adquire a capacidade de representar serão denominados Arte. E deve-se concordar com Mello, quando ele afirma que a Arte é “uma atividade eminentemente humana” (1987, p. 423).

Arte surge quando o homem domina uma especificidade em um trabalho. Marx in Fischer confirma: “O processo de trabalho resulta na criação de algo que desde o princípio existia na imaginação do trabalhador de forma ideal” (FISCHER, 2002, p 24). É assim que nasce o Ser conceituado como artista. Fischer ainda nos afirma que “Não nos devemos enganar quanto a isso: o trabalho para um artista é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não – de modo algum – um estado de inspiração embriagante” (FISCHER, 2007, p 14).

Durante nossa prazerosa jornada viajamos pelo mundo das/com as imagens das obras de arte apresentadas. Não foram poucas as surpresas! Pudemos entrar em contato com o trabalho da artista contemporânea, brasileira, Márcia X, que passou horas com quinhentos terços representando um conjunto de pênis, característico do sexo masculino. Além de provocar uma reflexão sobre nossos valores, esse trabalho demonstra que para o artista produzir não é necessário dom divino ou inspiração, e sim trabalho. Veja a fotografia do trabalho da Márcia X que foi obrigado a sair da exposição do CCBB – RJ:



O trabalhador artista representa a realidade, gosto, identidade ou não. A obra é uma mistura destes elementos por que ele interage com a sociedade, mas o artista precisa primeiramente, ler com vários olhos, compreender o mundo, definir sua atuação política, dominar técnicas, para só então representar sua interpretação em um determinado suporte, em um determinado momento, portanto, o resultado de seu trabalho é o resultado de seu objeto de estudo.

O ser humano faz a sua leitura dos objetos/mundo mesmo não sendo alfabetizado visualmente, pois todos lêem tudo, independente da condição social ou financeira vivemos em uma cultura visual. As principais questões da leitura debatida nas aulas foram às diferentes formas de leitura.

Paulo Freire nos fala da leitura de mundo e fomos conduzidos a pensar que a compreensão feita depende dos valores, da experiência estética, do ambiente. O olho não é neutro, o olho só vê o que procura e afirmo que procuramos nossa cultura, em tudo. Infelizmente nos falta o educar para também buscar o diálogo com outras culturas.

Outra comprovação que arte é trabalho é a fotografia. Para se conseguir uma foto temos que dominar técnicas de fotografia, possuir um equipamento adequado e que subsidie certas necessidades específicas, manusear o equipamento, encontrar o objeto de trabalho, observá-lo, encaixar ângulo, posição, cor, luz, tempo e espaço. Após passar pelo processo de revelação (manual ou digital), e decide dependendo do objeto fotografado, da condição financeira, social, comercial, a fotografia será exposta em uma galeria, museu, na rua. Pode-se mandar a alguém de lembrança, vender, esconder/mostrar, se forem *Fotos Proibidas*, certamente será interessante expor.

A foto é um registro, uma linguagem. Ela é usada de várias formas, seja na moda, no resgate da história, enfim ela é usada de muitas maneiras. Sua função pode ser denunciar, retratar um momento, entretanto a foto por melhor que seja não mostra o que o Hiperealismo (que comparo a evolução da fotografia) consegue detalhar. Lembrando que esse artista trabalha com esculturas e não fotografias.

O hiperealismo do artista Ron Mueck deixou meus olhos perplexos com a perfeição dos mínimos detalhes da imagem, por expor exatamente esculturas tão realistas. Selecionei duas para que possamos compartilhar.



Agora vamos olhar as fotos do ensaio ‘A Luta pela Terra’ do artista Sebastião Salgado, que trabalha com a fotografia. Creio não ser necessário comentar as imagens destes dois artistas.



As fotos de Sebastião Salgado além de elementos técnicos como forma, linha, cor, textura, demonstram a cultura de um povo e as misérias do capitalismo.

Ainda gostaria de me remeter às exposições: *entre telhas: josely carvalho*, recentemente exposta no CCBNB - Juazeiro do Norte - CE; *Darwin - Descubra o homem e a teoria revolucionária que mudou o mundo* no MASP - SP em 2007 e *EnCena* no CCBNB – Juazeiro do Norte - CE, 2008.

O elemento comum entre elas é que são contemporâneas e convergem para uma contextualização do ser com o mundo. O foco central, em “*entre telhas: josely carvalho*” é a questão do “abrigo humanitário”; em “*Darwin*” é o ser humano hoje como processo de seleção natural; e “*EnCena*” a vivência do teatro dentro da própria exposição. *A exposição Darwin, acompanhei via internet.*

È impossível visitar as exposições e não repensar sobre ação política do ser humano, a alfabetização visual.



No Ceará vivemos uma forte influência cultural dos grupos de reisado. A identidade é tão forte que contempla mesmo aqueles que não conhecem os grupos. No

Cariri tende-se a compreender o reisado como cultura e arte da região, pois detém um campo significativo na área artística. Principalmente pela presença dos irmãos Aniceto.

Porém a cidade não produz só este elemento artístico. Cordel, pintura, xilogravura, cerâmicas, fotografias, poetas, cineastas, enfim muito outros. Tenho consciência de que não dou conta de notificar completamente as linguagens artísticas do Cariri, pois nem todas são conhecidas até o presente momento por uma grande maioria da população, inclusive por mim.

3. Conclusão

Após as aulas de arte/educação tento me tornar uma pessoa contemporânea, entendendo por contemporaneidade a contextualização do conhecimento histórico, social, estético, essencial na relação da vida do ser humano com o mundo.

Iniciei o difícil exercício de pensar sobre as imagens do cotidiano e aprendi, sobretudo, a ser uma pessoa mais consciente das atitudes que definem a prática política de uma pessoa dentro da sociedade. Percebi-me como trabalhadora oprimida, alienada, que precisa se libertar da ideologia dominante.

4. Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da arte**: Tradução – Leandro konder – 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2002.

GEERTZ, Clifford. **O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas**. Petrópolis, vozes, 1987.

Sites

<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/04/351538.shtml>.

http://www.coresprimarias.com.br/ed_2/lacaz_p.php

http://blog.uncovering.org/archives/2008/01/ron_mueck_escul.html

<http://masp.uol.com.br/exposicoes/2007/darwin/>

www.darwinbrasil.com.br

http://pt.wikipedia.org/wiki/Sebasti%C3%A3o_Salgado

<http://images.google.com.br/images?q=sebasti%C3%A3o+Salgado+fotos&hl=pt-BR&um=1&ie=UTF-8&sa=X&oi=images&ct=title>

http://www.pstu.org.br/cont/arte_cultura_e_arte_prolet.rtf

<http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,AA1288512-7084,00.html>

http://www.pstu.org.br/cont/arte_manif_fiari.rtf

Fotos das exposições “EnCena” e “entre telhas: josely carvalho” por Edna Xenofonte Leite.

O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL PADRE CÍCERO - UM OLHAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inácia Supriano de Oliveira.

Orientação: Professora Sislândia Maria Ferreira Brita

(Universidade Regional do Cariri – URCA)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as aulas de arte na educação infantil, buscando compreender como crianças e adultos dividindo um mesmo espaço transitam com o universo estético e artístico presente nas tantas formas diferentes do contexto escolar. Essa reflexão se dá por meio da fala de professores que vivenciando essa realidade em sala de aula, organizam um discurso em que aqui procuramos dar voz. Nesse sentido apresentaremos algumas reflexões acerca das experiências das crianças com a arte, mergulharemos um pouco para aprender muito da originalidade, da vivacidade de espírito e do inusitado que reveste a encantadora arte das crianças da educação infantil. Como abordagem teórica utilizaremos as leituras feitas em Rosa Iavelberg, Anna Maria Pessoa de Carvalho, Maria Fusari, Maria Ferraz, Analice Dutra Pillar, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho; Educação Infantil; Ensino de Artes.

1. Introdução

Crianças em na educação infantil encantam-se com o desenho e assim tem uma verdadeira adoração pelo ato de desenhar. Elas traçam desenhos de diversas formas imaginários com qualquer tipo de material que encontrar disponível, sejam gravetos, canudinhos, usam o dedo para rabiscar, fazem imagens no pó, na areia. Quando tem acesso a um lápis então é uma festa. O desenho é uma das formas de expressar o que sentem e pensam sobre si mesmo e o mundo. Elas passam a não só expressar o que sentem, mas também entender melhor suas emoções e a mostrar sua interpretação sobre o que pensam e recebem ao seu redor, bem como expressar carinho pelos amigos e familiares. Além disso, descobrem que é possível inventar, imaginar, criar e fantasiar.

Partindo desse entendimento na busca da compreensão e análise acerca da prática de professores e experiências com seus alunos no seu fazer artístico em sala de aula pretende-

se iniciar uma reflexão acerca da arte na educação infantil, do fazer pedagógico dos professores no que concerne o aguçar da prática criadora da criança nesse nível de ensino da educação básica que é a educação infantil.

Busca-se dar voz aos professores da educação infantil da Escola Padre Cícero para melhor visualizarmos o entendimento das práticas pedagógicas existentes neste ambiente escolar. Com a exposição e análise destas falas temos no horizonte informações que permitem refletir acerca da presença da arte na educação infantil e como ela se apresenta nas falas dos professores e se esta se faz presente no cotidiano das práticas de sala de aula.

Quando praticamos o ensino e a aprendizagem da arte na escola surgem também questões que se referem ao seu processo educacional. Uma delas diz respeito ao posicionamento que assumimos sobre os modos de encaminhar esse processo escolarizado que atenda as necessidades de cultura artística no mundo contemporâneo. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15)

Nessa perspectiva compreende-se que o modelo contemporâneo propõe que o melhor é instigar as crianças a criar partindo do conhecimento do mundo da arte e da cultura visual. É o que os especialistas chamam de “desenho cultivado”. Pois é preciso oferecer elementos culturais de modo que o acesso a clássicos da história da arte universal, à cultura visual e a diferentes técnicas e materiais possibilite para que todos se expressem compreendendo a sua cultura, o seu meio e assim a cultura de outros.

2. Entre a fantasia e a imaginação: a arte na Infância

Na educação infantil as artes visuais são compreendidas como linguagem, que pode ser ensinada, abrangendo conceitos e conteúdos próprios e específicos. Nesta perspectiva, o ensino de artes com crianças desde a mais tenra idade, visa desenvolver as capacidades de ler e produzir imagens de tal maneira que ampliem o conhecimento que elas têm sobre elas mesmas como também sobre o espaço em que vivem.

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprio à cada faixa etária e nível de

desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. (PCN - ARTE, 1997, p. 91).

Partindo dessa compreensão a exposição das crianças a diferentes linguagens expressivas possibilita o enriquecimento e o ampliar dos seus sistemas de representação. As experiências em artes visuais nas diversas formas em que ela se apresenta dão suporte para as crianças ampliarem suas formas de representação e expressão, enriquecendo suas manifestações acerca da arte.

Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparemos para entender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2001, p. 19).

O desenvolvimento da capacidade artística da criança, ou do seu percurso criativo, envolve um trabalho que deve ser intensamente cultivado. Nas crianças, a capacidade criadora manifesta-se em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no simbolizar, no fingir, criar é viver para a criança.

Nessas experiências infantis, a sensibilidade e o raciocínio ainda se processam de uma mesma maneira de ser e partindo de um só impulso a fim de aprender e controlar as situações e explorar-lhes novas possibilidades. Essas se reestruturam em situações novas e, novamente, a criança parte para a aventura.

A criança age impulsivamente, espontaneamente para ver o que acontece. Embora sem dúvida, haja sempre curiosidade acerca das conseqüências da ação, a produtividade infantil é rica em quantidade e descoberta, acerca disso Viktor Lowenfeld,(1947, p. 39) diz: “O desenho a pintura ou a construção constituem processos complexos, nos quais a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um conjunto com um novo significado.”

Quando mudam os comportamentos da criança e mudam as formas de expressão, essa mudança é formal deve-se ao processo de crescimento e de desenvolvimento dela, às suas relações afetivas com ela mesma e com o mundo adulto, e á sua evolução para níveis

de independência interior. As idades subseqüentes, normalmente correspondem modificações na sua forma expressiva, levando-se em consideração as diferenças individuais de temperamento e de sensibilidade.

Quando a criança pequena vence suas primeiras dificuldades motoras, acontece concomitantemente uma maior exploração do meio. Ela observa manipula e transforma tudo á sua volta. È nesse momento que habitualmente acontece á manipulação primeira de objetos, como o giz de cera, os pincéis, as tintas, ou qualquer material que esteja ao seu alcance.

Assim, bem antes que uma criança de pouca idade possa organizar e elaborar seus desenhos, é necessário encorajá-la a descobrir os objetos, suas cores e suas formas. Ela aceitará melhor as condutas e as técnicas precisas e mais organizadas ou estruturadas, se já tiver conhecimentos prévios dos materiais, às descobertas de livre exploração dos utensílios, dos objetos e das disposições destes no local. As descobertas feitas pelas crianças são significativas e importantes contribuindo assim com a sua construção estética obtida por essas experiências.

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam ás crianças às possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no inicio, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. (Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil, 1998, p. 93).

É importante que se proporcione o maior número de experiências com materiais diversos a construção de desenhos, pinturas, formas em argila, de modo que a criança possa tocar e reconhecer os materiais, misturas e apreciar livremente os resultados e ter prazer e ludicidade nesse jogo criativo.

A atenção do professor neste período de intensa descoberta da criança é muito importante. Nesse momento, a criança busca compreender noções de lugar, espaço, tamanho, texturas e adquire conceitos como quente e frio, nome das cores e dos materiais,

etc. Com auxílio do professor acontecerá, simultaneamente, um grande enriquecimento do vocabulário e do repertório na argumentação.

Consoante a Piaget (1975, p.87) “as crianças têm um modelo interno e por isso não copiam os objetos da maneira pela qual os percebem, mas transfigura-os com base nas próprias referências.” Sabemos que, para conhecer os objetos que a cercam, a criança deve agir sobre eles, transformando-os até chegar a compreendê-los. Essa apropriação das coisas do mundo resulta, portanto, da própria atividade da criança. Ela se apropria do que abstrai de suas experiências e aumenta seu conhecimento. Os objetos também influenciam as ações da criança, modificando-as, ao mesmo tempo em que têm suas funções originais modificadas por elas.

Assim, é importante atentar para o fato de que a criança desde muito pequena deve ter a oportunidade de vivenciar experiências estéticas e artísticas, ter nas mãos giz de cera e papel, ou um pincel e tintas para efetuar seus desenhos. É imprescindível que contatos anteriores com os materiais e procedimentos de encorajamento associados à construção de maturidade motora aconteçam em contextos de significados repletos de informações e prazer.

O desenho infantil é o resultado da interpretação espontânea nos momentos de aprendizagem, da conquista na busca da organização estruturada do gesto e do manuseio dos materiais das formas, dos traços e cores. As experiências ofertadas pelo professor e pelo ambiente que a cerca, bem como os utensílios à sua disposição, serão fatores determinantes nessa iniciação da criança com a arte. O papel do professor é fator primordial para despertar e fortificar no aluno o interesse pela arte.

O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também na qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve os aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relação que se articulam no ambiente escolar. (IAVELBERG, 2003, p. 10)

Nesse contexto, um fator importante é o professor oferecer a possibilidade para que a criança possa desenvolver seus desenhos de diferentes formas e em diferentes

planos de trabalho. Pouco a pouco a criança começa a organizar o traço e suas idéias, e as tentativas de apresentar formas estruturadas e localizadas no tempo e no espaço aparecem ainda que de forma simples para o professor.

As brincadeiras, dirigidas ou não, envolvendo manipulação dos materiais pertinentes à construção de desenhos colocando a criança na linguagem natural do universo, podendo ser pinturas com esponjas, com as mãos, com os pés, etc. Essas atividades permitem que a criança interaja com o universo das artes e se aproprie dele de forma lúdica e significativa.

Aos poucos, essa criança já se organiza melhor no tempo e no espaço, já utiliza com maior propriedade os materiais e suas possibilidades. As formas são mais definidas e buscam cada vez mais correspondência com o contexto vivenciado. É interessante observar que a criança vai regulando paulatinamente o diálogo com o desenho à medida que esse diálogo sofre interferências ambientais vai modificando e assim, ela, a criança vai atribuindo novos significados ao seu desenho.

Gradativamente, ela vai construindo seu vocabulário, cores espaço, tempo, etc. Nessa fase surgem diversos questionamentos desenvolvendo funções mentais bastante elaboradas, está ampliando sua visão de mundo, bem como a percepção de cotidiano, e questões relevantes como: quem fez o papel? As tintas como foram feitas? Fazem parte de seu repertório?

A maneira de interagir com o material e a preferência por este ou aquele apreem também de forma mais definida, até mesmo a mistura das cores mostra particularidades e sensibilidades diferentes, tanto no fazer quanto no resultado final e na apreciação.

Nessa fase, os desenhos carregam uma relação estreita com as emoções, as crianças desenham seus desejos, seus sonhos, seus amores. Fazendo do espaço lúdico-plástico um construir e reconstruir da imaginação e da memória afetiva.

No entanto, é importante respeitar o tempo e o repertório particular de cada criança, não lhe ofertando modelos preconcebidos pelos adultos, ao contrário, permitindo que ela mesma crie suas próprias técnicas de representação. Faz-se necessário que o professor respeite e busque compreender as leituras e interpretações que a criança faz do universo de imagens que a rodeia e que o professor ofereça imagens e faça rodas de leituras. Concordamos com Pillar (1999, p. 20) quando afirma que “a leitura só se processa no

diálogo do leitor com a obra [...] não há uma leitura, mas leituras, onde cada um precisa encontrar modos múltiplos de melhor saborear a imagem”.

Nesse sentido, se faz necessário que o professor esteja atento há algumas questões e compreenda que as crianças pequenas conforme afirmam Carvalho, Arslan e Iavelberg (2006, p.20) “preferem cores fortes e luminosas. A criança pode gostar de quase todas as imagens nessa fase, mas muitas vezes valoriza obras que evocam certas temáticas: por exemplo, gosta de uma pintura com a representação de um gato porque gosta de gatos”.

Assim, à medida que vai crescendo, o que se percebe é que os gestos anteriormente vão pouco a pouco dando forma a expressões mais definidas, organizadas e controladas aos olhos dos adultos. A criança passa gradativamente a gerir seus atos, comanda o traço e o desenho, aperfeiçoa cada vez mais seus gestos, sua evolução gráfica e psicomotora perante a construção artística.

As formas construídas e determinadas individualmente pelas crianças ajudam a construir uma identidade bastante peculiar de como cada uma constrói seu lado artístico. Para que isso seja possível, os professores não devem oferecer modelos e desenhos estereotipados, pois a criança tende a substituir sua linguagem expressiva natural pelo desenho do professor, e este não deve maquiagem as imagens construídas pelos seus alunos.

O desconhecimento da gênese da arte infantil, da influência que essa arte recebe das imagens do meio e da ação educativa, somando à visão de que o trabalho da criança deve ser realista, leva muitos professores a tentar melhorar os desenhos infantis e ver nos rabiscos atos motores, sem investigação ou atribuição de sentido. (IAVELBERG, 2003, p. 66)

A atenção do professor, nesses momentos, é relevante, pois a criança, ao mesmo tempo em que precisa de referenciais e orientações, precisa ainda de liberdade de ação e reflexão. Habitualmente pais e professores de crianças pequenas tendem a fazer muitas indagações sobre os desenhos que estas fazem: O que é isso? O que você desenhou? No entanto, muitas vezes a criança manuseia materiais artísticos e produz formas por puro prazer, não havendo intencionalidade de representação, mas, diante da indagação do adulto,

ela responde que está construindo algo alterando dessa forma sua exploração imagética, livre e prazerosa em função das expectativas ansiosas do mundo adulto.

O caminho da construção artística pela criança pequena passa necessariamente pela exploração livre de materiais, pela construção de hipóteses sobre estes pela capacidade imaginativa e investigativa de cada uma. Por isso, um ambiente que proporcione desafios a essas mentes criativas é de imenso valor e pode auxiliar a criança nesse percurso, no qual ela se utiliza dos recursos do meio artístico para construir representações significativas específicas que só a arte é capaz de proporcionar.

A possibilidade de transformar ludicamente a realidade material proporciona às crianças um canal competente e exclusivo para abordar e elaborar significados importantes e complexos, uma vez que é nessa fase que a expressão artística explica melhor o contexto de cada criança do que a própria oralidade.

Vejamos então como os professores percebem essas questões na escola pesquisada Escola de Educação Infantil e Fundamental Padre Cícero.

3. Percepção dos professores das turmas de educação infantil

A Escola de Educação Infantil e Fundamental Padre Cícero é uma escola de porte médio, onde funcionam turmas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Fica localizada no centro da cidade de Juazeiro do Norte, precisamente no bairro Socorro. Os alunos que freqüentam a escola são advindos das camadas mais pobres do bairro e de outros vizinhos.

Os professores que fazem parte desta colônia pesquisada, uma amostra de três professores, estes são professores concursados efetivos do município afirmaram que antes de assumirem as salas de aula organizam jornadas pedagógicas que acontecem durante uma semana antes do primeiro dia de aula do ano letivo e ficam mantendo encontros mensais.

Na busca de desvelar questões que permeiam as ações pedagógicas desses professores, em meio ao universo da arte, iniciamos perguntando o que eles entendem por artes e estes deram as seguintes respostas:

Professor 01: “É criatividade é tudo o que fazemos é uma forma de expor a nossa criatividade. Arte é o que foi feito por alguém com criatividade. Bom, eu penso que é isso, nunca estudei arte e nem uma matéria na faculdade durante minha graduação em letras”.

Professor 02: “A arte é a mesma coisa que cultura é tudo que os povos fazem. Não tenho muita coisa para dizer sobre arte é só isso que penso”.

Professor 03: “Quando eu estudava tinha aulas de arte na 6ª série e nós fazíamos casas de palito de picolé, cartões para o dia das mães, então não tive outra experiência em estudar arte para conceituar”.

Nas repostas apresentadas pelos professores observa-se que durante a formação pedagógica estes não tiveram contato com o a arte e as suas propostas para a sala de aula. Percebe-se nestas falas o descaso ainda persistente dos que fazem a educação desse país com o ensino da arte e a sua importância nas propostas curriculares dos cursos de formação.

Nesse sentido, refletindo acerca do conceito de arte concordamos com a autora quando afirma:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 2001, p.04)

Assim, reafirmamos a necessidade da arte e da educação escolar em arte, uma resposta de mulheres e homens, da temporalidade e atemporalidade da sociedade e da cultura em que cada indivíduo está inserido.

Perguntamos sobre as aulas, como estes professores trabalham com a tinta, o giz de cera e/ou outros materiais que possam contribuir para que a criança se expresse e se faz este tipo de atividade como trabalham para as construções de imagens.

Professor 01:

Muitas vezes falta material. A escola está sobre a responsabilidade do município e muitas vezes nós deixamos as atividades de desenho e pintura sem realizar por não termos material para isso. Quando temos deixo as minhas crianças livres para fazerem o que gostarem, pois é uma turminha na idade de quatro anos e prefiro não atrapalhar para que eles não deixem de fazer.

Professor 02:

Quando temos materiais é uma festa, eles pintam, brincam se sujam de tinta e fazem à festa. Faço para eles desenhos mimeografados e eles raramente pintam no contexto do desenho que está ali na folha. Como nosso tempo é pouco não temos espaço para muitas atividades de desenho e pintura, também não temos tanto materiais assim para utilizar em sala com as crianças.

Professor 03:

Nas minhas aulas eu gosto de fazer desenhos mimeografados e entrego para os meus alunos. Como a faixa de idade da minha turminha é de cinco anos eles já pintam quase todos dentro do desenho e percebo que eles gostam. O que fico triste é que não temos material suficiente para garantirmos mais aulas de desenhos e pinturas para as crianças.

Consoante às falas dos professores pode-se pontuar questões distintas do que podemos entender enquanto “retrocessos, permanências e avanços” nas práticas dos desses professores de educação infantil no que concerne o tratamento com a expressividade da criança e com a arte. Nos relatos dos profissionais estudados, temos a afirmativa de que estes não dispõem material didático, formação e informação acerca do trato com a arte na infância.

Temos as situações das preocupantes falas quanto à presença do desenho mimeografado, do fazer pedagógico descontextualizado, da falta de conhecimento e estudo acerca da infância sua importância e o papel do educador no processo de construção das experiências estéticas das crianças.

Percebe-se que há muito que ser feito para uma mudança significativa nesse quadro da realidade da arte na educação infantil. Pode-se observar nas respostas dos professores que a formação dos mesmos para atuarem na educação infantil é uma questão que merece análise e mudanças de postura dos que organizam os documentos de cunho legal e fazem à educação escolar no nosso país. Outra problemática é que não são ofertados cursos de formação pelos órgãos responsáveis pela educação pública na área de educação infantil, a formação em Pedagogia ainda não é uma realidade para estes professores.

4. Conclusão

Neste artigo, procura-se evidenciar o quanto à linguagem da arte na educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, envolvendo aspectos cognitivos e culturais, entre outros.

Partindo dessa premissa podemos analisar o descompasso existente entre a produção teórica e a prática pedagógica adotada nas aulas de arte por grande parte dos educadores, por mais que teoricamente o envolvimento da criança esteja previsto no planejamento, muitas vezes adianta-se esse processo e não permite que a criança observe, descubra, pois no desejo de terminar, de acabar, de termos o tão esperado produto pronto, terminado, não permitimos a construção do conhecimento de uma forma significativa para a criança.

Acredita-se que as informações contidas nesse artigo possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de projetos de trabalho, onde a arte e o seu ensino estejam presentes numa dimensão que possibilite à criança a construir-se histórico, social e

culturalmente e que tenha acesso a uma educação em arte democrática onde alfabetizado esteticamente possa ser leitor/produtor e fruidor de arte.

5. Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de, ARSLAN, Luciana Mourão e IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson, 2006.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FURASI, Maria. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte** – sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W. Lamber, **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Ed. Mestre, 1947.

Parâmetros Curriculares Nacionais. **PCN – arte**. MEC/SEF, 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar**. Ed. 3ª. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil. MEC/SEF, 1998.

INTRODUÇÃO

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para cidadãos que devem estar prontos para construir um novo tipo de sociedade dessa forma buscamos, neste projeto, focalizar a mulher como tema central.

Para abordar esse tema tratamos as diferenças de comportamento entre mulheres Ocidentais e Orientais, partindo sempre de uma análise comparativa entre estes dois comportamentos, e falando sobre os tipos de “liberdade” que envolve essas mulheres. No nosso caso, quando nos reportarmos às mulheres orientais, estaremos sempre nos referindo especificamente às mulheres do oriente médio.

Dando seguimento, chegamos a discussões sobre a gravidez, na adolescência, o principal tema para que nossos educandos reflitam e se conscientizem dessa responsabilidade.

O projeto foi aplicado em cinco turmas do 4º ciclo, do 2º ano do turno da tarde da escola Municipal Maria Sampaio de Lucena, localizada no bairro do Ibura. Os alunos possuem em média 15 anos de idade, e as turmas estão com, aproximadamente, 40 alunos em cada sala de aula, num total aproximado de 200 alunos.

Foram envolvidas as áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e suas tecnologias, tendo como componentes curriculares foram artes, geografia e história.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Trabalhar questões sociais de grande importância que venham a repercutir na vida futura dos alunos através da multiculturalidade entre o Oriente e o Ocidente.

Objetivos Específicos:

1. Fazer com que os educandos conheçam outras culturas, especialmente a do Oriente Médio.
2. Demonstrar a situação das mulheres do Oriente Médio, comparando com o comportamento da mulher do Ocidente.
3. Buscar uma maior conscientização por parte dos alunos sobre a gravidez na adolescência.
4. Levar os alunos a reconhecerem as obras de arte como um produto histórico-social e seus produtos em culturas diversas.
5. Estimular os alunos a produzirem textos visuais, articulando percepções, conhecimentos artísticos e contextuais, os elementos compositivos, signos, materiais e suportes.
6. Construir uma organização dentro do espaço de trabalho, explorando os materiais com zelo, valorizando como bem coletivo.

JUSTIFICATIVA

Antigamente, a grande maioria das mulheres só iniciava sua vida sexual após o casamento. Em geral, seus maridos já haviam tido experiências sexuais, muitas vezes em relações sem afeto. Hoje em dia, o acesso às informações sobre sexo melhorou bastante; além disso, os costumes em relação ao namoro e às atividades sexuais fora do casamento estão mais liberados, principalmente, nas grandes cidades e em populações de baixa renda.

Essa maior liberdade sexual vem apresentando hoje em dia uma outra consequência: está aumentando muito o número de adolescentes grávidas, e a gravidez está acontecendo cada vez mais cedo na vida das meninas. Isso pode ocorrer por falta de informação sobre os métodos anticoncepcionais. Mas, segundo Osny Telles, no seu livro *Começo de Conversa, Orientação Sexual* p.51

“...ocorre também porque muitas adolescentes estão andando tão depressa, que mesmo tendo informação, não têm maturidade para compreender o risco de ficar grávida e as consequências que isso trará para sua vida: ter que cuidar o tempo todo que depende de você. Com os meninos que se tornam pais precoces, o mais comum é que eles não aprenderam que o risco da gravidez também é seu problema e preferem deixar que a menina se preocupe sozinha.”

Em uma conversa com um grupo de adolescentes, alunas do 2º ano do 4º ciclo, percebemos, a simplicidade e a naturalidade com que as adolescentes falavam dos seus relacionamentos sexuais com seus parceiros e/ou namorados. Elas pareciam mulheres casadas falando de seus parceiros que eram apenas “ficantes”.

Isso nos coloca em pleno contato; frente a frente, com uma questão social muito séria para a sociedade como um todo. A gravidez na adolescência. Identificando esse problema como um desestabilizador na geração de uma família, uma das mais importantes células da sociedade, sentimos a necessidade de realizar este projeto, articulando recursos metodológicos através da arte, geografia e história para tentarmos conscientizar nossos educandos para essa grande responsabilidade, ou melhor, para essa grande irresponsabilidade.

Resolvemos atingir esses obstáculos, utilizando os seguintes recursos: partimos de um filme sobre a vida de um pintor moderno chamado Jackson Pollock, em seguida

abordamos o orientalismo e a própria vida deles, o seu dia-a-dia, para conseguirmos fazer com que eles percebam, e sintam que se no Oriente Médio existem muitas proibições às mulheres, no Ocidente as muitas liberações acarretam em gravidez em hora e momentos indesejados.

È importante frisar que não existe a intenção de fazê-los aceitar ou concordar com as proibições Orientais em nossa cultura, mas que através desses fatos eles percebam como as sociedades vêem a mulher e como a nossa sociedade apresenta a mulher Ocidental. Esperamos com essa atividade despertar uma maior conscientização por parte dos nossos alunos homens. Para que eles cheguem a refletir sobre a grande responsabilidade que possuem no papel de homem no casal, e que moderem, no relacionamento sexual, já que consideramos ainda uma utopia fazer com que eles só venham a relacionar-se sexualmente, quando já amadurecidos o suficiente para arcarem com quaisquer conseqüências.

METODOLOGIA

Logo após a conversa com um grupo de adolescentes conforme mencionamos na justificativa deste projeto, decidimos aplicar o filme sobre a vida do pintor Pollock. Nesse momento a capacitação sobre orientalismo não havia acontecido ainda, e tencionávamos trabalhar com a arte abstrata e principalmente orientar discussões sobre o comportamento e atitudes de Lee, companheira do artista em questão.

O filme abrange a arte moderna com o abstracionismo, na área das artes visuais, entretanto na área afetiva e psicológica, podemos abordar a dependência afetiva de Pollock sobre Lee. A firmeza de propósitos e de caráter de Lee pela responsabilidade que possui e a plena consciência do tipo de vida que levavam abdicou de ter filhos, de ser mãe.

Dentro desse quadro, fizemos os alunos debaterem e refletir sobre Lee uma mulher emancipada, dona de sua vida, que deixa tudo em função do amado, inclusive uma próspera carreira de pintora e passa a viver a vida de Pollock, fazendo da sua vida a vida dele, sem que ele lhe pedisse ou exigisse nada, chegando a terem quase uma relação maternal. Dirigimos dentro de um debate reflexões sobre as mulheres que norteiam as suas vidas, suas mães, suas tias, suas irmãs, suas primas, enfim um comparativo entre as atitudes destas mulheres com as atitudes de Lee.

Nesse meio tempo, aconteceu a capacitação sobre o Orientalismo no Instituto Ricardo Brennand, localizado na Várzea, abrindo horizontes para que nossas idéias se estruturassem para a organização desse projeto.

Transpusemos alguns conhecimentos adquiridos durante a capacitação para a sala de aula. Iniciamos elucidando a localização geográfica do Ocidente e do Oriente, falamos sobre as congruências e diferenças culturais e as últimas relacionadas à área geográfica. Apresentamos dois mapas um sobre o Oriente Médio, outro sobre a Ásia. Neste último apresentamos a localização do Extremo Oriente relatando que apesar de estar localizado, no mapa, na parte oriental, possui grandes diferenças culturais em relação ao Oriente Médio. Foi

redigido um texto, no quadro, e pedido aos alunos eles que copiassem, para um maior aprofundamento no estudo.

Em seguida focamos sobre os aspectos religiosos que dão origem aos aspectos culturais do Oriente Médio. Falamos um pouco sobre o Islamismo, o Afeganistão, o Alcorão, Maomé e os Muçumanos. Finalmente passamos para eles várias proibições feitas às mulheres do Oriente Médio que seguem o Alcorão (livro sagrado, seguido pelos maometanos). Os itens abaixo foram lidos em sala de aula e em seguida debatidos entre eles:

Algumas das principais regras que a mulher afegã tem de obedecer durante o regime da milícia islâmica talibã: **1.** É absolutamente proibido às mulheres qualquer tipo de trabalho fora de casa, incluindo professoras, médicas, enfermeiras, engenheiras, etc. **2.** É proibido às mulheres andar nas ruas sem a companhia de um “nmahram” (pai, irmão ou marido). **3.** É proibido falar com vendedores homens. **4.** É proibido ser tratada por médicos homens, mesmo que em risco de vida. **5.** É proibido o estudo em escolas, universidades ou qualquer outra instituição educacional. **6.** É obrigatório o uso do véu completo (“burca”) que cobre a mulher dos pés à cabeça. **7.** É permitido chicotear, bater ou agredir verbalmente as mulheres que não usarem as roupas adequadas (“burca”) ou que desobedeçam a uma ordem talibã. **8.** É permitido chicotear mulheres em público se não estiverem com os calcanhares cobertos. **9.** É permitido atirar pedras publicamente a mulheres que tenham tido sexo fora do casamento, ou que sejam suspeitas de tal. **10.** É proibido qualquer tipo de maquilagem (foram cortados os dedos a muitas mulheres por pintarem as unhas). Fonte: Revista Notícias Magazine, 21 de Outubro de 2001.

É importante frisar que os educandos da oitava série se colocaram nos debates opinando como essas regras são absurdas e inviáveis. Repudiaram ao extremo a submissão das mulheres em relação à religião. Os próprios alunos homens se colocaram contra a tais proibições, mesmo conscientes de que todas essas regras fazem parte da religião e cultura deles.

Dando seqüência ao debate abordamos os temas sobre os Haréns. Foi explicada a verdadeira função dos Haréns, de onde vêm as mulheres que lá moram, qual o interesse do Sultão nessas mulheres. Quem são os Eunucos e sua função nos Haréns, quais são os objetivos de um Eunuco em entrar para um Harém, enfim procuramos abordar tudo que podíamos para abranger a maior quantidade possível de conteúdos sobre os Haréns.

Depois de ter conhecido todas as proibições feitas às mulheres do Oriente Médio e refletido em debates sobre o comportamento da mulher Ocidental, em relação à sua vida e de sua família, pedimos aos educandos que formassem grupos de quatro alunos e escrevessem

um texto com, o mínimo 15 linhas, respondendo à seguinte pergunta: PARA VOCÊ QUAL SERIA A MULHER IDEAL?

Tivemos um total de oitenta e quatro alunos entregando seus depoimentos e sem esquecer que eles estavam agrupados em quatro alunos portanto, na nossa pesquisa, todos os dados, de um texto tem seu resultado multiplicado por quatro.

Meu ideal de mulher é aquela que:	Quantidade de respostas
É fiel ao marido.	44 alunos
É dedicada à família.	44 alunos
É carinhosa, sincera e humilde.	20 alunos
Adquiri o respeito de sua rua.	24 alunos
É aquela que pega o homem certo.	12 alunos
Sabe valorizar o pouco que tem.	08 alunos
É mãe batalhadora.	08 alunos
Que tem senso de humor.	08 alunos
Ajuda o seu homem.	08 alunos
Sabe cozinhar.	04 alunos
Obedece e ajuda.	04 alunos
Sabe fazer de tudo um pouco.	04 alunos
Sabe dar amor, cuidar e dar confiança.	04 alunos

Se somarmos a quantidade de alunos ultrapassará a quantidade de textos escritos, entretanto, tivemos vários desses itens repetidos em mais de um texto.

Tivemos também 20 alunos colocando que a mulher ideal é a mulher que não deve desistir de seus sonhos. 16 alunos disseram que a mulher ideal deve ser batalhadora, 12 alunos colocaram que para ela ser ideal deve gostar de ter seu próprio dinheiro e finalmente 8 alunos colocaram que a mulher ideal deve ser baladeira.

Após ter passado pela análise de conduta de Lee, no filme Pollock, seguindo sobre os ensinamentos e reflexões sobre o Orientalismo, foi chegada à hora de inserirmos o tema gravidez na adolescência. E através de um novo debate pedimos aos alunos que respondessem à seguinte pergunta:

Imaginem duas adolescentes ambas com 15 anos, uma Oriental, residindo no Afeganistão, e a outra Ocidental, grávida residindo no Brasil. Qual das duas vai possuir mais liberdade?

Realmente o debate gerou grande polêmica, alguns acharam que as proibições Orientais ainda eram maiores do que as responsabilidades com os filhos, porém a maioria dos educandos chegou à conclusão que uma forma de uma adolescente perder a liberdade é gerando um filho sem condições de criá-lo. Algo também percebido entre eles, foi o fato do pai da criança normalmente não assumir suas responsabilidades, sendo um item que também tolhe ainda mais a liberdade da mãe da criança; diferente do homem do Oriente que assume sua família, sendo isso um ponto de honra para eles.

Chegou o grande dia em que foram escolhidos 10 alunos de cada uma das cinco turmas de oitava série, para visitarem o Instituto Ricardo Brennand. Ao todo foram 50 alunos convidados. 48 alunos, realmente, foram ao Instituto. Dividimos os 48 alunos em dois grupos para se alternarem na visitação cujos temas foram Orientalismo e Mitologia. Não podemos esquecer que o tema realmente trabalhado em sala de aula foi o do Orientalismo.

Os educandos ficaram extasiados. A maioria nunca tinha visitado o Instituto. As armas orientais e tudo que lhes foi apresentado sobre os cavaleiros medievais foram temas novos e interessantes, entretanto percebemos a verdadeira participação deles nas obras que desencadeavam o tema sobre as mulheres Orientais. Após as discussões sobre as proibições feitas às mulheres orientais, eles passaram a entender mais o porquê as famílias pobres virem nos Haréns um futuro para suas filhas, e por isso temos ainda hoje Haréns tão povoados.

Abaixo algumas imagens da visitação:



Tela observada pelos alunos, percebendo assim quem são os Eneucos a chegada de uma escrava branca a um Harém.

Local: Instituto Ricardo Brennand



COMÉRCIO DA ESCRAVA – 1884 –
SLAVE MARKET – DOMÊNICO RUSSO
(2832-1902)

Instituto Ricardo Brennand – Recife



Os alunos percebem a brincadeira feita onde nós, os espectadores da tela somos os sultões.
Local: Instituto Ricardo Brennand



DISTRAÇÃO DO SULTÃO – SÉC XIX de
Edouard F. W. Richter 1844/ 1913.
Instituto Ricardo Brennand – Recife

Voltando para a escola, montamos uma oficina de pintura em tela e pedimos aos educandos que transpusessem para as telas, não apenas o seu virtuosismo, mas que tentassem transpor algo que mais os impressionou em tudo que foi estudado em sala de aula e no Instituto Ricardo Brennand. Vale salientar que o projeto foi aplicado com todos os alunos das cinco oitavas séries, não apenas com os alunos que visitaram o Instituto.

Abaixo temos alguns fotos da oficina:



Conseguimos telas com uma escola particular em que os alunos tinham pintado suas obras e não quiseram levar as telas para casa, então os nossos alunos as pintaram de branco novamente e as reutilizaram. A escola conseguiu alguns pincéis, e uma parte das tintas. A outra parte das tintas alguns alunos se cotizaram e trouxeram para utilizarem na oficina. O interessante é que apesar dos poucos recursos as tintas trazidas foram misturadas, sem distinção da qualidade, pois algumas turmas trouxeram tinta de melhor qualidade, não fizeram questão e todos utilizaram todas as tintas igualmente.

Como não tínhamos mesas suficientes forramos jornais no chão e lá mesmo os alunos se refestelaram em pintar suas telas.

Quando chegávamos à escola os alunos que estavam pintando eram liberados das outras aulas para ficarem à tarde inteira pintando, nos ajudavam a retirar os materiais da biblioteca (onde são guardados), arrumávamos à oficina forrando jornais, enchendo água nos potes, enfim tudo que se faz necessário para uma oficina de pintura.

Ao final cada aluno que terminava lavava seu pincel limpava os potes de água, organizando o espaço que havia utilizado.

Como sempre alguns com o virtuosismo aguçado, outros mais humildes, porém poucos articularam inteligentemente as imagens. Em nossa opinião imagens óbvias, retratando o que nós falamos sem muita criatividade na utilização de signos e recursos diferenciados. Porém bonitas, e para alunos que nunca pegaram em um pincel saíram-se muito bem.

Análise de Alguns Trabalhos

No tocante às telas, os alunos repassaram didaticamente, tudo o que foi aprendido. Com muitas dificuldades, pois apesar de um ano trabalhando com eles, esse tempo foi pequeno para desenvolver melhor os fundamentos da linguagem visual e receber assim produções mais elaboradas, bem como amadurecer o processo de leitura de uma obra de arte, já que nunca estudaram arte com um arte – educador. Porém segundo Anamelia Bueno no livro *Olhos que Pintam – a leitura da imagem no ensino da arte* página 43/ 44:

“São os olhos leitores que colocam a obra em movimento, numa troca constante de papéis de sujeitos da ação, na medida em que, em determinado momento, é a obra de arte que atua como sujeito do processo de leitura. Tais relações que se estabelecem entre sujeito e observador e a obra de arte podem efetivamente gerar experiências estéticas, leituras visuais, apreciações, e fruições que devem ser conhecidas e reconhecidas pelo educador, de tal modo que atue como facilitador desse encontro, proporcionando, tanto quanto possível, os meios para que contatos sensíveis de seus alunos com o objeto de arte venham a acontecer.”

O encontro com a obra de arte aconteceu e dentro de nossas limitações os alunos realizaram seus textos visuais, a maioria deles possui um desenho bastante infantil podendo compará-los a alunos do 2º ciclo, entretanto buscaram retratar, ainda que de forma simples o que mais lhe chamou atenção. E o que mais chamou a atenção deles foi realmente o

Orientalismo e a diferença de comportamento das mulheres em questão. As proibições feitas pelo Alcorão foram retratadas enfaticamente.

Eles normalmente dividiam a tela em duas partes. Em uma delas retratavam um elemento da cultura Ocidental e; na outra parte, eles retratavam o mesmo elemento visto na cultura oriental. Apesar de ver retratada, em apenas uma tela, a gravidez na adolescência, sabemos que o tema Orientalismo e a construção dos textos visuais com esse tema farão os nossos educandos refletir mais sobre a liberalidade em seus relacionamentos amorosos.



O aluno Douglas do 2º ano do 4º ciclo D, representou a diferença na liberdade nas indumentárias da mulher do Ocidente com a mulher do Oriente. Utiliza a linha do horizonte como divisão de planos trabalha o campo visual focal com as duas mulheres, e o campo visual periférico com as demais paisagens.



Vanessa, aluna do 2º ano do 4º ciclo C, foi à única aluna que retratou a gravidez. A restrição da liberdade é representada nesta obra pela gravidez da adolescente Ocidental, e na adolescente Oriental a restrição aparece na sua vestimenta e na casa retratada ao fundo. Segundo sua autora a adolescente ocidental desloca-se ao encontro da Oriental deixando ao fundo uma paisagem que simboliza a liberdade deixada para trás.



Anderson é um virtuoso, aluno do 2º ano do 4º ciclo D, possui habilidade para o desenho. Entretanto sem perceber ele representa a dominação masculina sobre a feminina. Observemos a posição descansada do homem Oriental à espera por sua mulher, e o desenho de algumas armas, objetos comumente utilizados por homens.



Luciano aluno do 2º ano do 4º ciclo D, enfatiza nessa tela, o vermelho como cor predominante. Retrata expressivamente a dor de um homem Oriental, pela possível perda de sua mulher. Faz uma releitura da obra, O Pensador, de Rodin. E, agora o que fazer sem a minha mulher? Segundo Luciano é a pergunta que o personagem masculino deve estar se fazendo ao ser retratado.

Taciana Durão Leite Caldas

CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou situações dicotômicas que nos faz refletir o porquê da sociedade está encaminhando-se para algumas situações difíceis. Vejamos, inicialmente, os educandos em debate repugnaram a forma como as mulheres do Oriente Médio são tratadas, não aceitaram a sua falta de liberdade, entretanto em seus textos a maioria dos educandos escreveu que a mulher ideal é aquela que segue uma linha de submissão ao marido, é dona de casa, fiel a seu marido, tendo que ter bom humor e compreensão para com tudo e com todos.

Ou seja, eles não aceitam os exageros e a forma proibitiva a que as mulheres Orientais têm que submeter-se, porém eles aprovam a submissão da mulher Ocidental em relação a seu marido, e à sua família. Colocando quase em sua totalidade, a mulher como mãe. Percebemos apenas um aluno colocando que as mulheres que tem filhos são safadas, que elas devem ter apenas um filho, no máximo.

Partindo desta análise, podemos considerar que 90% das meninas que participaram deste projeto se percebem mães, vêm-se cuidando do lar e de seus filhos, portanto já é de se esperar que elas não percebam a gravidez precoce e sem estrutura, como algo que vai atrapalhar seu futuro, pois no futuro elas se vêm mães e quando colocam nos textos, que a mulher ideal é aquela que sabe valorizar o que tem, ajuda o seu homem, sabe cozinhar, obedece e ajuda, é aquela que pega o homem certo e outras mais, demonstram total resignação no futuro que se vislumbra à sua frente.

Em seus depoimentos durante os debates, os adolescentes demonstram e atuam como seres acomodados que estão acostumados com o que lhes acontece e não procuram ter persistência para sair da inércia e ir buscar vida melhor. Constatamos que o sistema educacional incentiva essa acomodação, pois tudo eles recebem gratuitamente, pelo menos na instituição escolar pública, fardamento, livros, escola, merenda, e passar de ano é de graça. Não é necessário nenhum esforço por parte dele, então o único esforço para receber bolsa escola é frequentar as aulas e ficou claro que nem o seu dever de estudar lhe é cobrado para que ele passe de ano.

Ao dirigirmos um debate, aplicada à primeira pergunta os depoimentos demoram muito a aparecer e são muito simples, muitas vezes respondidos por monossílabos. Para que os depoimentos possuíssem uma argumentação maior foi necessário muito esforço ao longo do ano para que agora eles se pronunciassem de forma mais fundamentada, mesmo nas proposições partidas apenas deles.

E assim unindo esses conjuntos de fatores, sociedade, sistema educacional, falta de ideal por parte dos educandos, a perspectiva de conscientizar os adolescentes a pensarem em seu futuro, atinge a pouquíssimos alunos. É um trabalho lento como passos de formiga, no qual só veremos resultado a longuíssimo prazo. No entanto ao ler o texto abaixo redigido pela aluna do 2º ano do 4º ciclo D, da Escola Municipal Maria Sampaio de Lucena, sentimo-nos revigorados a continuar plantando sementinha por sementinha até alcançar maiores resultados:

“ Mulher, como poderei eu falar de mulher?

Mulher algo precioso e raro.

Mulher é forte, inteligente, meiga, amável, enfim, como poderei eu falar de mulher?

Preciosa e rara, porque é bela.

Forte e inteligente, porque é indestrutível.

Meiga e amável, por quê?

Porque é preciosa, rara, forte e inteligente.

Mulher, mulher, nasceste para ser admirada, não séria.

Eu o que sou, sem tua coragem, sem tua compreensão, sem o teu “amor”.

Ora! Ora! Mulher, como poderei eu falar de ti.”

Aluna Camila Nascimento – 2º ano do 4º ciclo D.

BIBLIOGRAFIA

ACHADO, Osny Telles Marcondes. **Começo de Conversa: Orientação Sexual**. 1ª Edição, São Paulo:Ed. Saraiva, 1993.

BARBOSA, Ana Mãe (Org). **Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais**. 1ª Edição, São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2ª edição, São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2003.

CANTON, Kátia. **Retrato da Arte Moderna: Uma História no Brasil e no Mundo Ocidental (1860- 1960)**. 1ª Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação: Brasília, 1998.

SITES PESQUISADOS:

[www. Wikipédia.org/ wiki/orientalismo](http://www.Wikipédia.org/wiki/orientalismo). Site visitado em Outubro de 2007.

www.sapere.it/tca/minisite. Site visitado em Setembro de 2007.

www.theosophy.ca/theosophical.ws/Portuguese/OrienteOcidenteAB.htm. Site visitado em Agosto de 2007.

www.br.geocites.com/geografiadooriente/atual/limites. Site visitado em Agosto de 2007.

www.br.geocites.com/geografiadooriente/glossário. Site visitado em Agosto de 2007.

RELATO
TEATRO DE RUA, UM LITERATO POPULAR
TEATRO

Rita Emanuela CIDADE Sousa
(Universidade Regional do Cariri – URCA)

O teatro de rua pode resgatar fontes de conhecimento como, a História, os mitos, as lendas que se encontram presentes na literatura, oral e escrita, e devolvê-las ao povo. Esta afirmação surgiu de uma seqüência de observações e questionamentos espontâneos desenvolvidas pela autora deste trabalho em novembro de 2003. Na ocasião, acontecia uma mostra de teatro em que, se presenciou dois espetáculos, em praça pública, abordando temas relacionados a Mitologia e a História traduzidas em linguagem popular e completamente acessível.

Buscando responder ao questionamento que deu origem a esta pesquisa, dedicamo-nos a compreender as origens e/ou os elementos de que se compõem estas duas artes relacionadas neste trabalho. Para tanto, observamos como são executadas, promovendo a comprovação da contribuição do teatro de rua para a propagação da literatura.

Nosso prisma é o teatro, especificamente, aquele das ruas, sendo que para conhecê-lo, fez-se necessário observar a arte teatral como um todo. Ocupamo-nos, com maior afinco, à compreensão do teatro de rua no Brasil, ponderando suas raízes políticas e artísticas, e seus mantenedores: A herança do teatro ibérico, especialmente o de Gil Vicente, a ênfase no Nordeste através da trajetória do pernambucano Hermilo Borba Filho, a presença dos elementos populares e o alcance nacional com o paraibano Ariano Suassuna, o destaque em nível de Brasil, pelo grupo Galpão, e a experiência do Cariri cearense com o grupo Carroça de Mamulengos.

Seguimos a investigação buscando compreender sucintamente o fenômeno literário – em particularmente a literatura popular. Finalmente, comparamos os elementos práticos do teatro de rua aos da literatura, na busca de comprovar a contribuição do primeiro para com a realização, divulgação e perpetuação da arte literária entre o povo.

PALAVRAS CHAVE: teatro; literatura; dialogismo.

Retroprojektor

1. Introdução.

Este trabalho prontifica-se a uma tentativa de relacionar, dialogicamente, o teatro de rua e a literatura popular, buscando compreender a interação entre ambos e o que pode resultar deste processo. É, portanto, uma verificação de como estas artes podem contribuir uma com a outra, mais especificamente a contribuição do teatro de rua para a projeção da literatura popular, e como seu diálogo proporciona conhecimento ao público ao qual elas se destinam.

A hipótese de buscar respostas a estes questionamentos surgiu de uma experiência particular da autora deste trabalho, que como amante e praticante de teatro e (na época) acadêmica de letras, pôde observar um fenômeno interessante: durante uma mostra de teatro, no ano de 2003, na Praça da Sé em Crato-CE, um grupo de teatro de rua apresentava um espetáculo que abordava alguns dos mitos gregos. Dias depois, na mesma mostra e no mesmo local, um outro grupo, retratava a Guerra de Canudos. Nessas oportunidades, a Mitologia e a História foram traduzidas em linguagem popular (textual e plástica), acessível a todos que assistiam aos espetáculos (artistas, transeuntes, trabalhadores ambulantes, crianças, idosos, pedintes...), numa total democratização do teatro e da literatura. Na ocasião surgiu o seguinte questionamento: O teatro de rua pode resgatar fontes de conhecimento como a História, os mitos, as lendas, presentes na literatura e através de artisticidade devolvê-las ao seu povo?

Buscando responder a estas perguntas, dedicamo-nos a compreender as origens e os elementos através dos quais são compostas estas duas artes populares para comprovar a contribuição do teatro de rua para a perpetuação, divulgação e aprimoramento da literatura popular.

2. O Teatro e seu nascimento ocidental.

Dada a necessidade e a capacidade do ser humano de imitar, representar, e reinventar o mundo ao qual pertence, transformando e embelezando seu cotidiano, a arte teatral, e sua gênese, confunde-se com a própria história da humanidade. “A essência do teatro é a imitação da vida, sejam quais forem as circunstâncias da vida em qualquer momento.” (BURDICK, 1978, p.151).

Cronologicamente a primeira manifestação considerada teatral, que se tem registro oficial, deu-se no Egito, cerca de três mil e duzentos anos antes de Cristo. Como afirma Hermilo Borba Filho, “Neste sentido, a dança dramática mais antiga que se conhece é o Drama da Paixão Egípcia, que descreve a luta de Osíris – a luz contra Set, as trevas.” (FILHO, 1968, p.13)

Em seguida China e Índia também têm suas atividades teatrais registradas, e com as procissões e danças ritualísticas cedendo espaço à forma teatral, a arte de representar algo, ou alguém, com o próprio corpo, foi expandindo-se por todo o globo terrestre, intimamente relacionado às demais formas artísticas, e ainda à literatura, história, arqueologia, psicologia, sociologia, antropologia e, principalmente, religião à medida que surgiam e se organizavam novas civilizações.

Sabemos que anterior ao nascimento de Cristo e ao desenvolvimento das ciências, as pessoas atribuíam fatos comuns e fenômenos da natureza ao poder de deuses mitológicos na tentativa de explicar estes fatos e fenômenos, e a estes mesmos deuses confiavam, ainda, sua proteção e prosperidade. Assim sendo, na safra das uvas na Grécia, os gregos satisfeitos com a fatura das videiras celebravam um culto em gratidão ao “Deus Dionísio”. Os gregos acreditavam ser esse deus responsável pela prosperidade e fertilidade da boa safra das uvas, do vinho, da alegria e do prazer.

Os cultos a Dionísio aconteciam nas ruas de Atenas e de outras cidades da Grécia, onde os participantes saíam em procissão, louvavam em coro, cantando e dançando o ditirambo¹ ritualisticamente. A etapa mais importante do ritual, era embriagar um mamífero, geralmente um bode. O animal então era sacrificado, para que os participantes do ritual, ao ingerirem sua carne, absorvessem um pouco do espírito brincante e próspero de Dionísio.

Ocorreu que em certo culto, em plena procissão, um ateniense chamado *Thespis*, destacou-se do coro, anunciando que naquele momento ele era Dionísio. Assim, há aproximadamente dois mil e quinhentos anos, ocorreram as primeiras aparições do teatro no Ocidente.

3. Breve histórico do teatro brasileiro.

As primeiras manifestações teatrais registradas no Brasil foram as obras catequizadoras dos padres jesuítas vindos da Península Ibérica para o Brasil com a missão de catequizar os nativos, convertendo-os ao catolicismo como afirma Sábato Magaldi em seu *Panorama do Teatro Brasileiro*: “Os próprios índios, ensaiados pelos padres, incumbiam-se da representação de diversos papéis, compenetrando-se muito mais dos ensinamentos enunciados.” (MAGALDI, 1997, p.16)

¹ Nas origens do teatro grego, canto coral constituído de uma parte narrativa, recitada pelo cantor principal, ou corifeu, e de outra propriamente coral, executada por personagens vestidos de bode, denominados sátiros, considerados companheiros do deus Dioniso, em honra do qual se prestava essa homenagem ritualística.

Vejamos ainda, o que Magaldi enfatiza neste sentido:

Os vários autos, desiguais na forma e no resultado cênico, parecem uma aplicada composição didática de quem tinha um dever superior a cumprir: levar a fé e os mandamentos religiosos à audiência, num veículo ameno e agradável, diferente da prédica seca dos sermões. Acresce que os índios eram sensíveis à música e à dança, e a mistura das várias artes atuava sobre o espectador com vigoroso impacto. A missão catequética dos autos se cumpria assim facilmente. (MAGALDI, 1997, p. 16).

É do nosso conhecimento, no entanto, que os índios, assim como os egípcios, os gregos, e todo o mundo, realizavam rituais de louvor às entidades divinas das suas crenças, bem como comemorações culturais típicas de seu povo, o que comprova a existência do teatro no território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses. Porém sob forma documental, as criações dos padres Jesuítas no século XVI, com destaque para as obras do padre Anchieta, são as primeiras atividades teatrais do nosso país.

Durante o século XVII e primeira metade do século XVIII não há registros de teatro no Brasil, devendo-se ao fato de que o Brasil sofria constantes ameaças de ser invadido por França e Holanda, não havendo documentos que registrem a produção teatral brasileira neste período. Apenas na segunda metade do século XVIII é que a situação se apazigua, foram construídas casas de teatro nas grandes cidades de todo país que viriam iniciar um tempo mais promissor para o teatro brasileiro.

A partir de 1822, após a aparente independência política do Brasil, este país iniciou um processo de construção de identidade nacional e com o teatro não foi diferente. Muitos foram os autores empenhados em construir esse teatro realmente brasileiro, dentre eles destacam-se Gonçalves de Magalhães o primeiro autor dramático brasileiro e Martins Pena, primeiro comediógrafo brasileiro.

Já no século XX, o teatro brasileiro conseguiu dar um considerável avanço. Em 1943 houve a estréia da peça *Vestido de Noiva*, do pernambucano Nelson Rodrigues e direção do polonês Ziembinski. A montagem foi do grupo “Os Comediantes”, no Rio de Janeiro, a modernidade do teatro brasileiro - com texto e encenação de vanguarda (psicologismo, originalidade e ousadia), atinge a sua plenitude. Outros dramaturgos de destaque desta modernidade são: Jorge de Andrade, Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri, Dias Gomes, Millôr Fernandes, Maria Clara Machado, Plínio Marcos, Oduvaldo Viana Filho e Augusto Boal. Vale citar que a modernização não se deteve apenas à dramaturgia, mas também nas montagens: diretores, atores e seus grupos, começaram a destacar-se com trabalhos de excelente qualidade.

Na contemporaneidade o panorama teatral brasileiro é o da diversidade de expressões.

4. Teatro de Rua: inspiração e necessidade.

Após a ascensão do advento cristão, a humanidade conheceu a sua era teocêntrica, onde o Deus único era o centro de tudo, e a igreja católica teve o seu momento de total apogeu, centralizando todo o poder e fazendo com que todas as atividades fossem em seu benefício. Neste período histórico, o teatro era bastante utilizado pela igreja, com peças que celebravam datas comemorativas do calendário litúrgico, e peças que personificavam o pecado e o perdão, o bem e o mal, etc., criticando costumes, catequizando ou encerrando lições de moral. As peças com estas características, receberam o nome de Autos, Mistérios, Milagres e Moralidades.

Dessa maneira era selada uma espécie de parceria da igreja católica com o teatro. No entanto, os artistas não cabiam nesta parceria; conforme já citado, as peças eram representadas pelo próprio clero e seus fiéis, deixando os verdadeiros artistas à margem desta atividade artístico-religiosa.

A igreja católica sentindo-se incomodada com os espetáculos pagãos e sua grande adesão do público, e ainda com a constante ameaça que esse divertimento oferecia, não só excomungou os artistas que o realizavam, como os proibiu de apresentarem-se nas cidades, obrigando-os a perambular pelas aldeias, levando de povoado a povoado, seus espetáculos mambembes. O que a igreja nem desconfiava, é que com a sua radical opressão, que posteriormente baniria qualquer atividade teatral (até mesmo aquela que ela patrocinava), obrigava os artistas a solucionarem sua carência, fortificando a forma mais democrática e popular de teatro: o teatro de rua.

Cronologicamente, após a Idade Média, o mundo sofreu uma grande revolução: o Movimento Iluminista chegava para dar ascensão às proezas humanas, desmistificando toda a soberania atribuída a uma única crença, e contribuindo com o crescimento da humanidade através da cultura, da ciência e das artes. Em seguida, o período renascentista traria de volta à luz. O teatro que havia resistido aos séculos da era medieval finalmente renascia.

Em plena Renascença surge na Europa uma manifestação teatral que uniu improvisações, malabarismos, balé, mímicas, músicas, e técnicas circenses: A *Commedia Dell'Arte*. Os artistas *dell'Arte*, também levavam seus espetáculos de cidade em cidade, fortalecendo a arte itinerante e improvisacional.

5. Teatro de Rua no Brasil: mito e militância.

Com elementos inspirados nos rituais pagãos da Idade Antiga, nos cômicos da Idade Média, na *Commedia Dell'Arte*, nas tradições circenses e carnavalescas e nos folguedos populares, fundamenta-se o teatro de rua brasileiro que ganha fortaleza e adesão relevantes a partir da década de 80 do século passado, fomentado pelos movimentos militantes e estudantis.

Foi com o objetivo de informar e politizar a grande massa, que a União Nacional Estudantil - UNE, os Centros Populares de Cultura – CPCs, e líderes de militâncias contra a ditadura, utilizaram o teatro de rua como eficaz meio de estimular os brasileiros a aderir à causa democrática.

Inspirados, principalmente, nas propostas do teatro do oprimido de Augusto Boal, e nos escritos (precarosamente traduzidos) do alemão Bertolt Brecht, que indicavam um teatro didático e conscientizador, os brasileiros adeptos do teatro de rua daquela época, mitificaram esta forma artística, acreditando que ela deveria ser popular e política.

Gil Vicente – herança popular

A produção de Gil Vicente, data do século XVI, início do Renascimento, período em que, a nação portuguesa vivenciava sua fictícia prosperidade, que resultaria em uma enorme ostentação, quando se acreditava ser uma época áurea, enquanto que na verdade a parcela pobre do país vivia na miséria. Sua primeira peça, em 1502, narra o nascimento de Dom João II, filho do então rei de Portugal, Dom Manuel I. Este fato lhe garantiu por alguns anos a simpatia e a credibilidade da corte portuguesa. “[...]. Nasce aí o teatro de Gil Vicente. O teatro português sai da sua fase pré-histórica e entra de modo definitivo na fase histórica.” (MAIA, 1998, p. 133)

Não tardou, contudo, para que, o poeta e dramaturgo português, suscitasse um estilo teatral crítico, com essências morais e sociais, em que sempre estavam presentes os vícios das pessoas e da sociedade. Sua linguagem satírica agradava ao público, que se via retratado em suas peças e acabava por rir de si e refletir sobre seu caráter e sua condição. Por este motivo, ganhou o desagrado da nobreza, e foi censurado pela igreja católica.

Em 1536, com a instituição da Inquisição em Portugal, Gil Vicente cessa a sua produção. A Compilação de suas obras seria posteriormente, em 1562, publicada pelos seus filhos Luís Vicente e Paula Vicente. Sucede em Portugal a decadência cultural e econômica, o teatro emudece, e este país viveria um atraso de séculos.

A obra de Gil Vicente constitui um legado de mais de quarenta peças, em que metade são “Autos”, uma dramaturgia de caráter religioso/profano popular, que muito mais tarde inspirariam o dramaturgo brasileiro Ariano Suassuna. Os Autos Vicentinos são, a maior herança teatral deixada ao teatro popular, tratam-se de peças com uma linguagem ricamente construída, atingindo a poeticidade, no entanto acessível à grande massa social, cujas ironias nas brincadeiras, as críticas com comédia, e a retratação fidedigna dos elementos sociais, lhe valeriam a posteridade.

Hermilo Borba - teatro popular nordestino

Hermilo Borba Filho compreendia a cultura popular como “um misto de tradicionalismo e improvisação”, e foi o primeiro “homem de teatro” a ver os folguedos populares (bumba-meu-boi, pastoril, mamulengo, etc) como espetáculos dramáticos populares.

Pelo fato de crer no teatro popular, ingênuo na forma e no conteúdo, como eficiente instrumento facilitador do entendimento de questões sociais da população e para a população e ainda, como transporte de poesia e ludismo para o povo, funda o Teatro Estudantil do Pernambuco TEP, e o Teatro Popular Nordeste, juntamente com Ariano Suassuna. Borba Filho, afirmava que apenas desta forma o povo receberia naturalmente, e quase sem esforço, uma coisa tão grande e de tamanho valor. Idealizava e batalhava ainda, por um teatro construído pelo próprio povo, quebrando assim a apatia que se apoderava deste, e levando-o a questionar seus valores e sua capacidade.

A principal preocupação da produção de Hermilo Borba, em seus textos e livros, é com a criação de uma identidade em constante renovação, que não abandone, entretanto, as raízes. Desta forma, com o TEP e o TPN pretende uma redemocratização da arte brasileira.

Ariano Suassuna: popularidade e religiosidade

O dramaturgo paraibano, residente há anos em Recife, onde se empenha em fomentar um teatro popular, caracteriza-se pelo traço forte da religiosidade, aliado ao popular, evidente e marcante em sua obra, dialogando ainda, com uma visão contemporâneo- medieval - renascentista (herança européia).

Aliando o “espontâneo ao elaborado, o popular ao erudito, a linguagem comum ao estilo terso, o regional ao universal” (MAGALDI, 1997, p. 237), conquista companhias profissionais e é meramente reconhecido pela crítica, sendo o “Auto da Compadecida” - seu mais famoso texto, que ganhou adaptações para televisão e cinema - o texto mais popular do teatro moderno brasileiro.

Apesar das simplificações primárias, a trama cresce aos olhos da audiência, porque abdica de um realismo verista em troca de uma outra realidade, feita de sobrenatural e de poesia. Estão lançadas as bases de um autêntico teatro popular católico, de amplo significado na tradição religiosa do país, e que retoma, na língua portuguesa, o caminho aberto por Gil Vicente. (MAGALDI, 1997, p. 241).

Grupo Galpão: um destaque nacional

Reconhecido nacionalmente e apoiado e patrocinado por empresas de grande porte como a Petrobrás, o grupo Galpão de Belo Horizonte, fundado em 1982, apesar de realizar apresentações também em salas de teatro, é, no cenário nacional, um dos mais atuantes grupos de teatro de rua.

Influenciados e incentivados por uma oficina ministrada por teatrólogos alemães, cinco atores que dela participaram, sentindo a necessidade de continuar e aprofundar sua vivência teatral decidiram estruturar um grupo de teatro. Desse empenho nasceu o Grupo Galpão.

Os referidos atores foram alertados pelos alemães para a possibilidade de manutenção produtiva de espetáculos de rua. Perante a impossibilidade de estruturação financeira dos jovens principiantes, contaminados pela sede do popular e nacional, dá-se o nascimento deste grupo, tornando-se evidente a opção da rua.

Carroça de mamulengos: produção caririense

O Grupo Carroça de Mamulengos, reconhecido internacionalmente por seus espetáculos-brincadeiras-populares, tem raízes caririenses, e moradia fixa em Juazeiro do Norte-CE. Composto por onze membros, sendo todos da mesma família, Gomides, o referido grupo acredita na arte popular como valioso instrumento de cidadania.

Há cerca de trinta anos o goiano Carlos Alberto Gomides de Freitas, estreava um espetáculo solo, no qual ele “brincava o mamulengo”. Carlos já havia participado anteriormente, de um grupo brasileiro chamado Carroça. Daí o nome de Carroça de Mamulengos. Com este espetáculo, que por sua dinâmica e praticidade podia ser apresentado em qualquer lugar. Carlos deu início à sua trajetória mambembe. Em uma de suas perambulações, ele veio a apresentar-se em Juazeiro do Norte, e acabou por se encantar com a religiosidade e brinquedos populares, tradicionais da região do Cariri cearense.

Retornando à Brasília, Carlos Gomides conhece sua esposa Shirley, que já trabalhava com teatro e formação de platéia, juntos e com o mesmo ideal, construíram uma família de artistas. Este grupo atualmente é composto pelo casal e mais oito filhos, além de um músico,

namorado da filha primogênita, que uniu-se ao grupo. A cada filho que nascia, era construída uma espécie de boneco (inspirado na tradição popular, mas fabricado pela família) para que todos pudessem participar das brincadeiras. Sendo assim, à proporção que a família crescia, o grupo aumentava, e o espetáculo ganhava novos bonecos-personagens.

Em 2002, após uma trajetória de doze anos de deambulação, Carlos resolve retornar ao Juazeiro do Norte com todo o seu grupo-família para fixar morada, a fim de que todos “bebessem” da mesma fonte inspiradora da qual ele se inspirou.

Atualmente o Grupo Carroça de Mamulengos reside na Comunidade do Bairro João Cabral, periferia de Juazeiro do Norte, onde realiza, através da União dos Artistas da Terra da Mãe de Deus, um trabalho de resgate da arte, da tradição do popular, da educação, da ecologia e da cidadania, entre os moradores, e em especial as crianças.

Até o final da década de noventa, do século passado, o grupo que trabalha com artes plásticas (na confecção de bonecos, figurinos e cenários), música (composição, vocal e instrumentalização), dança, teatro e circo, sobrevivia unicamente como um grupo de rua tradicional, mantendo-se pela prática de “passar o chapéu”, nas apresentações. Devido às intervenções proibidoras de manifestações artísticas em alguns lugares públicos e às dificuldades financeiras, ocorridas pela desvalorização da própria população pelo popular, hoje a Carroça de Mamulengos, define-se como um grupo, que por vezes apresenta-se nos palcos sem qualquer adaptação. O grupo acredita e resgata, uma arte não elitizante destinada a todas as classes, idades e credos, como num ritual divino, limpa o terreiro e organiza o espaço, percorrendo o Brasil.

6. Literário e popular.

A literatura, que nas sociedades primitivas sobrevivia apenas pelo advento da oralidade, com o decorrer de séculos, passou a ser reconhecida como importante instrumento de comunicação, fonte de conhecimento e obra de arte. Através de seu conjunto de obras literárias mais influentes, podemos conhecer a história e a cultura de um país, ou povo.

Para compreender a literatura popular é necessário que busquemos a compreensão de aspectos que confrontam e atribuem valores da arte popular e da arte erudita: Uma manifestação popular, neste caso a literatura, pode traduzir-se em letras eruditas. Manifestações populares que adquirem requintes eruditos, como o carnaval brasileiro, não deixam de ser populares. A arte popular não se restringe à produção das classes baixas. Questões como estas são de suma preocupação dos pesquisadores e estudiosos das culturas, e nos levam a acreditar que, no contemporâneo mundo globalizado é possível distinguir onde o

popular abre espaço para o erudito, e vice-versa, e também se compreender que quase tudo pode se mesclar numa cultura universal.

Para maior clareza e objetividade deste trabalho, optamos por admitir a descrição do termo “popular” segundo Hermilo Borba Filho, citado por Luiz Maurício Brito Cavalleira:

O termo popular significa, por exemplo, a capacidade de um intelectual ou de um artista para apresentar idéias, situações, sentimentos, paixões e anseios universais que, por serem universais, o povo reconhece, identifica e compreende espontaneamente [é o caso de Shakespeare]. Significa também a capacidade para captar no saber e na consciência populares instantes de ‘revelação’ que alteram a visão de mundo do artista ou do intelectual que, não se colocando numa atitude paternalista ou tutelar face ao povo, transforma em obra o conhecimento assim adquirido (é o caso de Victor Hugo e de Tolstoi). Significa ainda a capacidade para transformar situações produzidas pela formação social em termos de crítica social identificável pelo povo (é o caso de Goldoni e o de Dostoievski). Significa, por fim, a sensibilidade capaz de ‘ligar-se aos sentimentos populares’, exprimi-los artisticamente, não interessando no caso qual o valor artístico da obra (é o caso do melodrama e do folhetim, ambos considerados por Gramsci estímulos à imaginação popular e ao sonhar acordado como forma de compensação para as misérias reais). (CHAUI, apud CARVALHEIRA, 1986, p. 126 e 127)

7. Teatro de Rua e Literatura no meio do povo.

Após termos compreendido, essencialmente, as origens, a atuação e a importância do Teatro de Rua e da Literatura Popular, tentaremos aproximar estas duas manifestações artísticas e constatar a relação de comparação e complemento entre ambas. Para isso, precisamos obedecer ao objetivo maior deste trabalho: buscar verificar como o Teatro de Rua pode cooperar com a sobrevivência quantitativa e qualitativa da Literatura, popular ou não, no meio do povo.

Primordialmente é importante salientar que estas duas artes são essencialmente populares. Além disso, ambas pertencem à classe da arte não comercial. E ainda, considerar a compreensão de que todo conhecimento obedece à relação: universal – regional – universal, e popular – erudito – popular, onde podemos perceber as partes que compõe o todo.

Para uma análise mais expressiva e prática tomaremos como exemplo o nosso país na sua atualidade, início do século XXI, e observaremos os principais elementos do seu Teatro de rua (cortejo, roda, música, espaço cênico, figurinos, cenários e adereços, ator, personagem, texto e público), buscando encontrar a literariedade, e em especial no âmbito popular-brasileiro.

a) Cortejo: Espécie de procissão teatral, herança das procissões religiosas – cristãs ou não, que através da música e das acrobacias circenses, chama a atenção do público e convida-o a formar a roda, onde se dará o espetáculo. É uma anunciação que o teatro está chegando onde o

povo está. Encontramos nas canções populares que embalam os cortejos, muitas vezes adaptadas ou parodiadas, a literatura popular versejada e musicada.

b) Roda: Para que o espetáculo teatral da rua tenha início, é necessário que a assistência forme um círculo, orientada pelos artistas, em torno do local onde será apresentada a peça. A roda, de onde todos podem assistir a apresentação, é considerada o elemento que melhor representa a democracia artística: dela só participa e só permanece quem quer. É ainda uma forma de aproximação entre o público e o artista, não sendo impostos limites entre os dois, e permitindo a participação do primeiro. Algumas vezes o público é convidado a entrar na roda e também participar, por vezes com textos (na maioria das vezes improvisados), da peça.

c) Musicalidade: Está geralmente presente para anunciar momentos de transição dentro da peça. Pode aparecer como fala dos personagens. E em alguns espetáculos é a única comunicação oral presente, como nos espetáculos do grupo “Carroça de Mamulengos” de Juazeiro do Norte - CE. Segundo este grupo, as canções, que podem ser populares, ou de composição própria inspirada na tradição popular, ampliam o vocabulário do público e apuram o gosto deste, que muitas vezes é convidado a cantar e dançar, ou ainda tocar junto dos artistas. As canções podem ser ensaiadas anteriormente, ou improvisadas como nos desafios dos repentistas e emboladores.

d) Espaço Cênico: Apresentados em praças públicas, parques, portas de fábricas e de sindicatos, pátios de escolas, campos, favelas e etc. O espaço cenicamente improvisado requer alguns cuidados dos artistas. Deve tratar-se de um local agradável, protegido do sol, e se possível da chuva, tranquilo no tocante a violência, e organizado no sentido de higiene, para que o público ali permaneça e assista ao espetáculo podendo até dele participar. O espaço livre das ruas permite experimentação aos artistas e envolvimento do público. É neste espaço que a literatura, contida nos espetáculos, atinge a população.

e) Figurinos, cenários e adereços: Também de inspiração popular (reisado, bumba-meu-boi, pastoril, e bonecos como os mamulengos), devem ser coloridos e grandiosos, considerada a possível distância de parte da platéia. Pessoas do público às vezes são convidadas a vestir parte do figurino, ou segurar um adereço ou parte do cenário, aproximando-se assim, até fisicamente, da cultura popular. Muitas vezes o cenário, simples, é montado na presença do

público, assim como os adereços, e o figurino pode ser vestido junto do público, que vê de forma lúdica, o personagem surgindo na sua frente.

f) Ator: o ator das ruas precisa ser corajoso, brincante, seguro, criativo, carismático e ter o dom do improviso - para driblar a presença inesperada de animais, pessoas embriagadas ou com distúrbios sociais, intervenção da natureza ou de autoridades, choro de criança, etc. – deve possuir voz potente e trabalhada para competir com a poluição sonora, e ainda jogo de cintura para enfrentar platéias desagradáveis, e até mesmo compreender e reverter a não aceitação do público.

g) Personagem: A maioria das personagens das peças de teatro de rua é inspirada em personagens da *commedia dell'arte*, da mitologia clássica, do imaginário popular, e da História geral. Por mitológicas que sejam elas, no teatro popular elas sofrem um processo de humanização e adaptação que as adapta ao universo internalizado pelo público, sem, no entanto perder a sua essência. Assim, o público, mesmo que leigo, tem a oportunidade de compreender as epopéias de heróis reais ou não, literários ou não, populares ou não, e ainda identificar-se com estes.

h) Texto: Partindo da cultura universal, acrescentando o regional e devolvendo o resultado ao universal, cujo conhecimento nasce no popular, atinge o erudito e volta às origens, o texto teatral popular contemporâneo, é rebuscado, lapidado, retrato de uma arte comprometida com a refinação, bebendo nas origens e com uma linguagem bela e compreensível. Tomemos boa parte da obra de Ariano Suassuna como exemplo, a maioria de seus textos, é o caso do famoso “Auto da Compadecida”, é inspirada na literatura popular: contos populares, lendas, cordel... Trabalhada eruditamente e devolvida ao popular.

Há também as peças que não possuem textos, apenas roteiros ou argumentos. Nestas a linguagem é corpórea-visual, inspirada na *Commedia dell'Arte* e no *clown*, e como na dança, possui linguagem universal.

Dentre os temas mais encontrados estão a História, a mitologia, o imaginário popular, a religiosidade, o sobrenatural e a conscientização social, política e cidadã. Num clima de sátira, geralmente recorrente, o espetáculo serve-se do bufo-grotesco e da caracterização exagerada chegando ao caricatural, que agrada e diverte o público ao qual satiriza sem ser violento. É através deste espelho com lente de aumento que as pessoas se identificam com os

personagens, se vêem representadas, se reconhecem, se conhecem, se auto questionam e, na possibilidade da participação, ao menos de “mentirinha”, podem modificar sua realidade.

O texto popular obedece aos critérios do texto dramático, possibilitando ao público aproximação com este e até criação de textos improvisados pelo próprio público quando solicitado e acordado.

i) Público: Um texto teatral só se realiza plenamente com a sua montagem e apresentação, e para tanto é imprescindível a presença do público. Na modernidade, muitas montagens teatrais inovadoras permitem a interação do público durante a apresentação do espetáculo. No teatro de rua esta interação, sempre existiu e se dá efetivamente.

Há no ser humano uma pulsação rítmica que se sente atraída e contagiada pelo som, e quando o som vem acompanhado de belas imagens, corpo e alma enchem-se de arte. É através destes elementos: sons alegres e imagens fortes, que o teatro de rua cativa seu público e o convida a entrar na roda e nela permanecer e participar. Vimos também, anteriormente, que todos os elementos do teatro de rua, propiciam o envolvimento do espectador com o espetáculo.

Há ainda técnicas como as do teatro do oprimido de Augusto Boal, realizando o teatro fórum e o teatro invisível. No teatro fórum a ação é interrompida pouco antes do desfecho e o público é convidado a assumir os personagens e construir o final que lhes parece mais correto. No teatro invisível o espectador, nas ruas, ônibus, empresas, sequer sabe que assiste uma ação previamente ensaiada, com o objetivo de confrontar o público com vivências suas que ele ignora. É um teatro essencialmente social e conscientizador.

8. Conclusão

O teatro, desde seus primórdios, faz das ruas sua morada, e seu material e ambiente de trabalho. Para o êxito do teatro de rua, faz-se necessário uma linguagem simples, embora lapidada, compreensível, quando não universal. Assim sendo, já de seu nascimento, dialoga claramente com a literatura popular. Verificamos que durante os séculos, e em todo o mundo, desde o tempo em que a literatura só existia na oralidade, e o teatro dentro dos rituais pagãos, ambas cresciam juntas, ganhando força e estabelecendo-se como sustentáculo para o desenvolvimento humano, quando estas duas formas artísticas sequer haviam ganho seus atuais nomes.

No Brasil, o teatro que foi iniciado pelos padres catequizadores jesuítas e sua literatura portuguesa com toques intencionalmente nacionais, ganhou as ruas no século XX com uma

intenção política. Mas finda a ditadura, volta a estabelecer-se como arte, e alia-se, cada vez mais, à linguagem literária, que empenhada em divertir e esclarecer o povo, e por vezes realizada pelo povo para o próprio povo, necessitava ser, genuinamente, popular.

Desta forma consideramos ter respondido à pergunta que originou este trabalho. Sim! Teatro de rua e literatura popular possuem aspectos muito semelhantes (na sua origem, na sua estética, na sua produção, no seu objetivo...) e colaborativos. E sim! É extremamente comprovável que o teatro de rua é um potencial contribuinte para a sobrevivência e projeção popular de determinados aspectos literários.

Referências Bibliográficas:

BURDICK, Jacques. *Mundo da Cultura – Teatro*. Lisboa – São Paulo: Verbo, 1978.

CARVALHEIRA, Luiz Maurício Britto. *Por um teatro do povo e da terra – Hermilo Borba Filho e o Teatro do Estudante de Pernambuco*. Recife: Fundarpe, 1986.

FILHO, Hermilo Borba. *História do espetáculo*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1968.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do Teatro Brasileiro*. São Paulo: Global, 1997.

MALHADAS, Daisi. *Tragédia grega: o mito em cena*. São Paulo: Ateliê, 2003.

ROSENFELD, Anatol. *A teoria dos gêneros*. In: *O teatro épico*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997

[http:// www. TeatroPopular.com](http://www.TeatroPopular.com)



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

ENSINO DE ARTE: TRANSDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO

RELATO

ACASA: PESQUISANDO A EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO

Luana Aires Corrêa de Sá¹

Marina Romagnoli Bethonico²

Tales Bedeschi Faria³

UFMG

RESUMO: ACasa é um projeto híbrido que acontece em Diamantina desde 2001, concomitante ao Festival de Inverno da UFMG, combinando a noção de Festival de Arte com modelos de Residência Artística. Realizado por estudantes da Escola de Belas Artes/UFMG, tem como objetivo construir um espaço de convivência permeado por discussões que valorizam a atual produção em arte. ACasa promove ações e políticas públicas, objetivando o intercâmbio entre artistas, a formação de público, o estabelecimento de parcerias e a revelação de afinidades entre os mesmos. A partir da imersão de um grupo de estudantes e jovens artistas em um ambiente multidisciplinar de convívio e pesquisa entre diferentes áreas de expressão, a experiência cognitiva necessariamente se cruza com a experiência estética, dando força emocional e sentido ao próprio conhecimento. Moradores de uma mesma residência, por duas semanas, os envolvidos têm a oportunidade de vivenciar e promover processos não usuais como contraponto aos ambientes formais de educação na área. Nos seus eventos - oficinas, debates, exposições, apresentações teatrais e musicais, exibições de vídeos e ações performativas, todos gratuitos, o público torna-se mais do que um visitante. Orientada pelo conceito de *participação* ACasa concebe o público como co-autor, elemento essencial para o desenvolvimento de qualquer trabalho. A sede do Projeto funciona como uma plataforma para ações que poderão ocupar diferentes pontos da cidade. Sua programação é definida por editais de oficinas, apresentações e desenvolvimento de projetos. As propostas selecionadas passam a fazer parte de uma rede de encontros, em que o artista-estudante é proponente de uma atividade, na qual a concepção de arte/educação está diretamente ligada ao envolvimento com os processos do fazer coletivo. Neste sentido, os diferentes territórios se somam para a reflexão, produção e difusão da arte.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação, extensão universitária, formação de público

INFRA-ESTRUTURA: Data-show, DVD.

¹ Discente do sexto período do curso de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG.

² Discente do quarto período do curso de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG.

³ Graduado em Gravura e licenciando em Artes Visuais na Escola de Belas Artes da UFMG.

1. Introdução

O projeto ACasa surge a partir da experiência dos Festivais de Inverno da UFMG, realizados anualmente durante o mês de julho na cidade de Diamantina, MG. Visando à criação de um campo permeado por ações e reflexões em torno da atual produção em arte, tem como idéia central a imersão de um grupo de artistas em um ambiente multidisciplinar movimentado pelo público. A iniciativa vai de encontro à demanda da formação do estudante e do jovem artista, do seu contato direto com o público e das trocas de referências culturais que se cumprem na convivência diária.

ACasa se configura como projeto híbrido: uma combinação entre a noção de Festival de Arte com os modelos de Residência Artística. Seu objetivo é promover diálogos entre diferentes iniciativas e áreas de expressão da arte e o cotidiano da população diamantinense.

O projeto tem como base o espaço físico de uma casa alugada para a ocasião, localizada, geralmente, na região central de Diamantina. A concentração espacial e a convivência em um mesmo ambiente incentivam a reflexão sobre as relações entre arte e comunidade, entre arte e criação de circuitos de projeção e de formação de públicos, dentre outros. Nos seus eventos - oficinas, debates, exposições, festas, apresentações teatrais e musicais, exibições de vídeos e ações performativas - todos gratuitos, o projeto é orientado pelo conceito de *participação*. Procurando interagir com a comunidade local, ACasa concebe o visitante como co-autor das atividades realizadas em sua ambiência, a quem é atribuído um papel essencial no desfecho do processo.

Enquanto sede do projeto, a casa funciona como plataforma para ações que podem se distribuir em diferentes pontos da cidade. Durante duas semanas acontecem diversas atividades que ocupam sedes das Associações de Bairro, Ponto de Cultura de Diamantina, praças, galpões e vias públicas.

Há seis anos, ACasa se firma como a elaboração de uma estrutura conceitual abrigada temporariamente em um mesmo espaço físico, que por sua vez será ocupado por outros artistas e seus projetos. A partir de uma programação definida por editais, nos quais os artistas selecionados produzem seu próprio evento em parceria com a estrutura organizacional dACasa, é promovida uma rede de encontros que tem como fundo o compartilhamento de processos criativos.

Numa iniciativa que temporariamente incorpora o privado ao público, no contexto da cidade de Diamantina, ACasa promove a criação de um espaço de imersão total, de experiência cotidiana, de convívio que reforça o aparecimento de trocas, debates e diálogos, potencializando o encontro, a discussão e a produção em arte.

No âmbito da efetivação do projeto, podemos notar três linhas de trabalho com sentidos bastante claros e definidos: uma delas abrange o campo da organização estrutural e da gestão cultural, em que se pensa de maneira global e coletiva a prática metodológica a ser adotada. Outra linha de trabalho está associada ao campo da pesquisa em arte propriamente dita, englobando a produção poética e experimental dos artistas residentes envolvidos com o projeto. Há ainda outra linha que concentra suas atenções nas questões práticas da arte-educação e do diálogo com a comunidade sob o pretexto da troca de conhecimentos técnicos e filosóficos em arte.

2. ACasa como projeto de extensão acadêmica

A universidade possui três eixos de sustentação: o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino enfatiza a construção dos conhecimentos já sedimentados, calcados na informação. A pesquisa constitui o eixo que busca algo a ser descoberto, investindo em processos que têm como meta ampliar e incrementar a informação difundida pelo ensino. Já a extensão trata da relação da universidade com a sociedade, com a comunidade. É imprescindível que essas três áreas estejam em constante interação, para se evitar a cisão entre ensino, prática e engajamento social, e, de fato, ocorrer a formação integral do estudante.

Entendemos a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabilizando assim a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (SERRANO *et al*, 2001). Através da extensão a comunidade acadêmica alcança, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis do conhecimento acadêmico que se encontra, nesse processo, associado ao conhecimento popular. De acordo com Nogueira (2000), são conseqüências da extensão:

- a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional;
- a democratização do conhecimento acadêmico;

- a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

A palavra *extensão* implica em ato ou efeito de estender-se, ampliar-se, em sair de seu lugar, ir até o lugar do outro (HOUAISS & VILLAR, 2001). Como alternativa à usual e isolada prática acadêmica de compartimentação, categorização e abstração do conhecimento da realidade, o Projeto ACasa se propõe a potencializar a interação entre os saberes eruditos e populares, sob a perspectiva de uma difusão e troca de conhecimentos que não deixe de considerar a autonomia cultural da comunidade envolvida.

Para além do estímulo ao exercício da alteridade, destacamos a importância de projetos como ACasa na formação integral do estudante, que toma contato com demandas reais que se apresentam no âmbito da prática educativa e da recepção do trabalho de arte. Nesse contexto, os problemas e desafios são objetivamente colocados e deliberados.

3. O Estudante de arte como propositor

Aprendendo a lidar com ferramentas importantes para a elaboração, viabilização e aplicabilidade de um projeto e experimentando na prática o papel de gestor cultural, o estudante toma contato direto e global com a complexidade estrutural do campo profissional em que se insere, bem como percebe as condições necessárias para que sua prática educativa seja eficazmente difundida.

Nesse sentido, no âmbito da clara visualização do projeto como um todo, são pensadas ações que sustentem o *antes*, o *durante* e o *depois* do período efetivo de realização dACasa na cidade de Diamantina. A princípio, realizam-se encontros prévios entre os organizadores/artistas que se propõem a participar de determinada edição do Projeto, com o objetivo de estabelecer, de forma abrangente, os parâmetros para a sua realização. É o momento da reflexão acerca dos objetivos gerais e específicos, da metodologia a ser utilizada para que haja maior eficácia nos resultados obtidos, da elaboração de planejamento do programa de trabalho, de um projeto e um *release* que esclareçam propostas conceituais e funcionem como material de apoio para a captação de recursos, bem como para a formação de parcerias. Aqui acontecem as primeiras divisões de funções de acordo com as afinidades dos interessados na gestão do projeto. A próxima etapa é marcada por visitas prévias de alguns dos organizadores à comunidade diamantinense a fim de realizar, a partir de relatos das associações de bairros e do

Ponto de Cultura, um breve levantamento das manifestações culturais já existentes nas comunidades. Procura-se perceber aspectos possíveis de serem potencializados, assim como eventuais demandas que poderiam ser trabalhadas na visita do projeto. Em seguida, com base nessas primeiras informações coletadas, inicia-se um processo de elaboração de três modelos de editais voltados para oficinas, desenvolvimento de projetos, apresentações e intervenções na cidade.

A comissão selecionadora dos projetos inscritos terá como critérios de avaliação a análise da relevância da proposta apresentada, sua aplicabilidade às condições de apoio da equipe organizadora do Projeto ACasa, bem como sua adequação ao contexto cultural diamantinense. Há uma preocupação em valorizar os artistas que estejam diretamente engajados em produções autônomas e independentes, e que demonstrem sintonia com as diretrizes e formato do projeto.

Com o objetivo de iniciar a integração entre as pessoas e os grupos escolhidos, ACasa os convoca, após o processo de seleção, para participar de quatro encontros que antecedem a data da viagem a Diamantina. Cada proponente faz uma breve apresentação de seu projeto ao coletivo, favorecendo o entendimento, por parte de todos, a respeito das potencialidades interativas de sua proposta. Neste momento, são estabelecidos links e pontes entre os artistas e seus trabalhos.

4. Processos informais de educação em arte

Em Diamantina, a Escola, espaço da educação formal, apresenta os problemas estruturais crônicos que são recorrentes em todo o território nacional. A falta de professores capacitados e de condições de trabalho relacionadas à lotação das turmas e à má remuneração, por exemplo, são questões que comprometem a qualidade de quase a totalidade das escolas do país. Com base em um breve diagnóstico das condições de ensino da Arte no ambiente escolar, nos deparamos com o engessamento da grade curricular somada à falta de recursos materiais e didáticos. É também notável a inexistência de espaços disponíveis e específicos para a experimentação plena de diferentes técnicas e procedimentos da criação. Com relação aos ambientes não formais de educação em arte, é significativa a presença do chamado Ponto de Cultura, situado na Rua da Glória, uma das poucas instituições atuantes no sentido de fomentar

as manifestações artísticas já existentes na cidade de Diamantina, valorizando práticas culturais afro-brasileiras, tais como a capoeira, e direcionando especial atenção às oficinas de hip-hop, dança de rua, grafite, entre outras mais aclamadas pelo público que frequenta o local.

É nesse âmbito informal da prática educativa que o Projeto ACasa irá se configurar, oferecendo um contraponto à comum e vazia relevância atribuída à arte por grande quantidade dos currículos escolares. Em tais currículos ainda é depositada a expectativa de que a arte cumpra uma funcionalidade externa a si, servindo muitas vezes como mero instrumento para o alcance ou otimização de um objetivo relacionado a um campo de conhecimento alheio.

De maneira semelhante, pode se apresentar bastante ingênua e superficial boa parte das propostas de projetos sociais e organizações não-governamentais que levantam a bandeira da arte/educação. Não raro, tais formações estão vinculadas a instituições patrocinadoras públicas ou privadas que se escondem atrás do fácil e promissor discurso da inclusão social, o qual idealiza a arte como prática resgatadora dos grupos “excluídos ou vitimizados pelas práticas de ajuste cultural”. (FABRIS apud GOUTHIER, 2008, p.63) Nesse contexto, o que se dá é a ambição de enaltecer ou até mesmo forjar resultados idealizados, em substituição à valorização do processo criativo como possibilidade de criar significados e estabelecer relações sensíveis com o mundo.

(...) Há um discurso unânime na importância da ampliação do acesso à arte.(...) Quando se propõe essa aproximação, as primeiras pontuações passam pelos lugares comuns que permeiam essa idéia. Há um pressuposto no senso comum de que o povo é ignorante, que não sabe valorizar a arte; ou ainda, que arte seja coisa para iniciados. (GOUTHIER, 2008, p.59)

Distante de adotar uma postura paternalista ou assistencialista, os envolvidos com o viés educativo do Projeto ACasa parecem ser unânimes no que diz respeito à despreensão em levar à comunidade diamantinense aquilo que poderia ser interpretado como uma *prática artística ideal*. O discurso da arte/educação, no âmbito desse projeto, permeia o campo do diálogo horizontal e mútuo entre os sujeitos da construção do conhecimento. Nesse sentido, “a arte deixa, pois, de ser uma ferramenta educacional para ser motivo de vida e de exercício de cidadania” (PIMENTEL, 2008, p.2).

5. Rede de Encontros

A Casa tem suas atividades orientadas por uma programação previamente definida, mas que se formata numa estrutura flexível o bastante para receber inserções e alterações resultadas do embate entre o planejamento e as novas possibilidades, assim como informações e imprevistos captados na realização do projeto em Diamantina. Dias antes da sua abertura, alguns integrantes visitam a cidade com o fim de distribuir seus cartazes e o programa de atividades oferecidas e, principalmente, convidar moradores e crianças a fomentar a divulgação boca-a-boca, o mais eficiente meio difusor do projeto.

A estrutura física da Casa funciona como espaço concreto de formulação e irradiação de iniciativas. É nesse espaço que seus integrantes se reunirão periodicamente para discutir as principais demandas da organização e refletir acerca dos resultados obtidos e das adaptações necessárias para o cumprimento das expectativas do grupo. Algumas oficinas acontecem em suas dependências, assim como cafés-debates, exposições de filmes, instalações artísticas, festas de confraternização com a comunidade e com os visitantes participantes do Festival de Inverno.

As *oficinas*, em sua maioria, são pensadas na perspectiva do público infantil e jovem que, em período de férias, não encontra muitas portas abertas na programação do Festival de Inverno da UFMG. Inscrições de elevado preço para a comunidade, assim como foco maior no público adulto, despertaram no projeto Casa o interesse por oficinas voltadas para a iniciação.

A organização de *Cine-debates* e *Café-debates* usufrui da presença de reconhecidos profissionais da arte na cidade, uma vez convidados pelo Festival, criando uma oportunidade de debate um tanto quanto informal, realizado na sala principal ou mesmo na rua. Sofás, cadeiras, banquinhos, caixotes e uma mesa improvisada com biscoitinhos caseiros, café e chá fresquinhos, criam o cenário de debate entre notáveis artistas reunidos sob um tema em comum.

As festas reúnem toda a sorte de pessoas em um momento lúdico e descontraído, que conta com performances e shows de músicos selecionados via edital. Atividade voltada especificamente para o público adulto, o momento festivo é o que em maior grau ocasiona a interação entre comunidade e turistas. A música aqui recebe enfoque especial, sendo notável a ocorrência das chamadas *jam sessions* – sessões abertas a experimentações, performances e improvisações –, que por vezes contam com a presença de convidados especiais, como a do

músico argentino Damian Rodriguez Kezz e do artista plástico Petit Georges, participantes da edição de 2008 do projeto.

Aproximando-se da idéia do “ateliê como território”, (MARINHO, 2004, p.3) algumas atividades naturalmente transcenderão os limites físicos da sede dACasa, partindo para o diálogo com as ruas, com as periferias e com o Ponto de Cultura. Em 2008, a intervenção *Jardim Etelvina* e a *Trocaria & Permutaria* foram exemplos bastante interessantes de interação com o espaço público. No primeiro caso, a proposta foi oferecer aos transeuntes de uma feira um banquete de roscas confeccionadas com a ajuda dos próprios moradores, que gentilmente ofereceram os fornos e os ingredientes para a sua feitura. A segunda proposta consistiu na instalação de uma banca de trocas de objetos e serviços em plena praça pública, abrindo também espaço para trocas imateriais e poéticas.

6. Conclusão

Com o fim potencializar seus desdobramentos na comunidade, os integrantes d’ACasa têm promovido diversas reflexões a respeito dos instrumentos de custeio público e apoio aos projetos de arte. Certos de que a iniciativa atua em um regime de temporalidade breve e com escassez crônica de recursos, o grupo organizador vê nas dificuldades de captação e formação de parcerias um dos principais desafios para a sua realização.

A elaboração de dois a três exemplares de seu boletim *ACasa Fala*, todos os anos, vem de encontro à necessidade de contribuir com a permanência das questões trazidas para Diamantina nesse íterim da estadia do projeto. O boletim promove reflexões, circula depoimentos, entrevistas e críticas aos processos que envolvem esta iniciativa. Entretanto, demonstra uma abrangência limitada frente ao grande público, servindo mais especificamente aos professores da Universidade, gestores e agentes culturais e políticos da cidade.

Em vista de um projeto que possa unir a experiência sedimentada ao longo desses anos às pretensões e ideais do grupo, ACasa foi enviada para editais de fundos de incentivo à cultura. Na tentativa de adaptação a diferentes formatos, a proposta foi pensada como um programa anual para a cidade de Belo Horizonte – onde a maior parte do grupo organizador encontra-se residida –, sem deixar de firmar o foco na arte-educação informal, no contato direto com ambientes de produção e criação artística e formação de público.

Apostando no modelo da residência artística e nas potencialidades dos ambientes informais de produção e discussão, ACasa acredita na proposta da convivência diária como mecanismo de aproximação entre seres pensantes. Articulando o processo de aprendizagem da arte no cotidiano da comunidade, transcende-se a sala de aula e o contato escolar. Segundo a professora Lucia Pimentel, “aprendizagem é um trabalho complexo de estruturas e processos internos e externos para o aprendiz, tendo tanto aspectos cognitivos quanto afetivos” (PIMENTEL, 2008). Nesse sentido, os laços afetivos são como elementos indispensáveis para que se estabeleçam relações mútuas no âmbito da constante construção do conhecimento.

Referências Bibliográficas:

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. Extensão. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACEDO, Juliana Gouthier; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Inventário e partilha. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2008.

MARINHO, Cláudia. Espaço e criação. Os ateliês das cidades contemporâneas. 2004. Disponível em: br.geocities.com/anpap_2004/textos/chtca/claudia_marinho.pdf. Último acesso: 17/11/2008.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG/Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2000. 194 p.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas: desafio de sempre e os intervalos do processo. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2008.

SERRANO, Rossana Maria Sotto Maior; JUSTINO, Maria José; NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel & MENDES, Sônia Regina. Avaliação nacional da extensão universitária. Brasília: MEC/SESu/UFPR/UESC/Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001. 97 p.

A LINGUAGEM FOTOGRÁFICA EM PROJETOS DE INCLUSÃO VISUAL E EXPRESSÃO SOCIO-CULTURAL

ARTES VISUAIS

Solange de Souza VERGNANO

(Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis / SME-RJ)

Propostas pedagógicas inseridas no atual conceito de papel social da educação objetivam construir uma nova relação humana. Propõem, deste modo, uma revisão crítica do acervo de conhecimentos acumulados e da participação pessoal e coletiva na definição de papéis sociais. A pedagogia de projetos possibilita a aproximação com a vida real, estimulando a criatividade, a iniciativa, a cooperação e a co-responsabilidade. Garante, assim, a integração de conteúdos pretendida pelo currículo interdisciplinar.

As novas bases epistemológicas do ensino da Arte, do mesmo modo, prevêm metodologias que inter-relacionem pesquisas contemporâneas da Arte, os diferentes saberes culturais e as questões estéticas, sociais e multiculturais da pós-modernidade.

A técnica fotográfica, por seu caráter interdisciplinar, representa importante ferramenta pedagógica na dimensão visual da contemporaneidade. Mescla em seu processo de produção de imagens aspectos da pesquisa sobre as possibilidades técnico-científicas e históricas tradicionais ao uso das novas tecnologias. Sua prática propicia a construção de um discurso estético e expressivo pessoal e coletivo, a partir do uso criativo da linguagem visual. Representa, ainda, fonte de memória, elemento primordial na constituição da identidade individual, do auto-conhecimento e da leitura e representação de mundo. O presente estudo propõe uma discussão do potencial da linguagem fotográfica como ferramenta para a inclusão social e para a ampliação da capacidade de criar e estabelecer percepções e relações entre os elementos do nosso mundo contemporâneo. Nossa pesquisa, portanto, teve como motivação inicial a sistematização de nossa experiência profissional em projetos de desenvolvimento da linguagem fotográfica em oficinas junto à crianças e adolescentes de comunidades de baixa renda da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Ensino de Arte; Fotografia.

1. Motivação

Nosso estudo teve como motivação inicial a sistematização de experiência profissional em projetos de desenvolvimento da linguagem fotográfica, através da integração entre os conhecimentos técnico-científicos e estéticos, inerentes a este campo de expressão artística. A partir da revisão da produção teórica e pedagógica nesta área, foram levantadas algumas questões relativas à abrangência do ensino não-formal, em especial no que se refere ao trabalho com projetos e à articulação dos saberes necessários para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade contemporânea.

Caracterizou-se como problema para essa investigação, portanto, como o trabalho de criação fotográfica pode propiciar uma discussão crítica sobre a criação artística, o

conhecimento científico-tecnológico, questões sócio-históricas – o estar no mundo, o eu e o outro, os papéis sociais, as diferentes etnias e suas múltiplas culturas, o mundo contemporâneo. Buscamos em nossa pesquisa, deste modo, corroborar a hipótese de que é possível discutir questões da contemporaneidade, a partir de propostas educacionais em Fotografia.

2. Breves reflexões sobre a sociedade e a educação

Desde o surgimento da raça humana em nosso planeta, o homem vem transformando o seu ambiente em busca de sobrevivência e melhores condições de vida. Nesse processo, manipula a natureza, desenvolve habitações, meios de transportes e equipamentos diversos, cidades, culturas, Artes e Ciências. Na procura de se harmonizar física e socialmente com o meio, vê-se encurralado em suas próprias ações – lutas por poder, destruição de ecossistemas, desequilíbrio ecológico, superpopulação de grandes centros urbanos, aceleração do ritmo de vida, desemprego, miséria e o conseqüente aparecimento de diferentes formas de doenças.

Morin (2005, p. 15) descreve o que chamaria de “*a revolução planetária*” e o “*processo de mundialização*”, desde a ausência da percepção do outro, nas sociedades “arcaicas” até a era da globalização. Os determinismos do passado foram obrigados a abrir espaços para as incertezas do futuro – reflexo da suplantação ou provincialização das teorias científicas do século XX sobre as do século XIX. Segundo o autor, durante dezenas de milênios, a humanidade povoava a Terra ignorando-se uns aos outros por suas diferentes linguagens, ritos, crenças, costumes e, principalmente, distâncias. Essas comunidades viriam a sucumbir perante o desenvolvimento das civilizações “*urbanas/rurais*”.

O desenvolvimento do imperialismo europeu marca o século XIX e, segundo o autor, abre espaço para o acelerado crescimento da economia, das comunicações, do aumento demográfico e movimentos populacionais entre os continentes, gerados pela inserção das terras dominadas no mercado mundial. Para Morin, a mundialização, além de estar presente no domínio das idéias, dá-se por múltiplos processos – demográficos, econômicos, tecnológicos, ideológicos, dentre tantos outros.

Wulf (2003, p. 31) apresenta dois momentos decisivos no processo de mundialização: o surgimento da escrita – e sua difusão através da imprensa – e o desenvolvimento dos novos meios de comunicação – a descoberta da imagem e sua nova função. O autor afirma que “*pelos imagens, estamos bem informados, mas sem entrar na*

realidade. (...) Transformamos o mundo em imagens, e nós o fazemos entrar em nossas casas basicamente pela televisão”.

O nosso mundo globalizado, onde tudo e todos estão conectados entre si, especializa e compartimenta os conhecimentos, impedindo uma percepção contextualizada da nossa existência. Diante desse cenário, percebe-se um crescente processo de mobilização mundial em busca de reinvenção dessa realidade e reconstrução de um mundo mais equilibrado, através da retomada de princípios étnicos, nacionais e espirituais do passado. Morin (2005, p. 39) defende a necessidade de se criar mecanismos de solidariedade e preservação entre as culturas que, apesar de diferenciadas, são formadas por “*encontros e sínteses*”. Considera, ainda, que a diversidade – individual e coletiva – é um bem precioso da humanidade. Devemos, portanto, valorizar a qualidade de vida e, em oposição à mecanização e fragmentação do homem, dedicarmo-nos a propostas que englobem atividades lúdicas e estéticas (Morin, 2003).

Um aspecto que merece destaque neste trabalho é o que se refere aos espaços dedicados à prática educacional. Gadotti (2005) considera que a educação não-formal, com uma característica mais flexível de tempo e espaço, respeita as necessidades do grupo-alvo e pode ser marcada pela descontinuidade e eventualidade. Este sistema de ensino está intimamente ligado ao conceito de cultura. É, portanto, um local de aprendizagem da cidadania, de direitos e deveres políticos dos indivíduos, de capacitação para o trabalho, de organizações comunitárias, também de aquisição de conteúdos escolares, de questões ambientais, de contato com os aspectos do mundo contemporâneo. Segundo o autor, a atualidade oferece uma ampliação dos espaços de aprendizagem, possibilitada pelas novas tecnologias da informação. Esta permite a conexão de qualquer lugar, incluindo o próprio lar, aos locais de educação a distancia, através de rede de computadores interligados.

Freire (2000, 2001) aponta a educação como, não o único, mas num importante caminho para a transformação social, política e ideológica do mundo e para a conquista dos direitos humanos. Para essa efetiva realização, é necessária uma articulação entre a criatividade, a curiosidade e a liberdade com a história do homem – individual e coletiva. É preciso trabalhar esses elementos no âmbito da educação científica, da educação estética – das Artes em geral –, da educação moral e ética, da inclusão tecnológica, da sexualidade e da linguagem.

A educação, como acesso à cidadania, é um direito fundamental do ser humano e deve estender-se ao longo de nossa existência, englobando a totalidade de experiências vivenciadas, ultrapassando, assim, as fronteiras da educação escolar formal. O conhecimento, portanto, deve reunir os saberes da humanidade – científicos, artísticos, filosóficos, sociais, tecnológicos –, bem como aqueles individuais, como um processo dinâmico, interativo e criativo (Gadotti, 2005).

A diversidade sócio-cultural e ambiental do mundo moderno deve ser tema abordado em projetos pedagógicos, a fim de levar o indivíduo a reconhecê-la e respeitá-la. As relações que visam alcançar a formação de uma atitude cidadã envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social, conectam-se, portanto, com o contínuo desenvolvimento técnico-científico e são capazes de levar o indivíduo a refletir e atuar em questões básicas da vida humana, de relações sociais e ambientais (Freire, 1996).

Podemos concluir, portanto, que a educação que se almeja é aquela que estimule criticamente a capacidade de aprender do indivíduo, que possibilite a sua atuação como efetivo construtor e reconstrutor do processo do saber.

3. O Ensino da Arte

Como todo o processo educacional, o ensino das Artes no Brasil vem sofrendo profundas transformações nos âmbitos metodológicos, conteudísticos e filosóficos.

A origem da educação em Artes tem seus registros nos modelos clássicos da Missão Artística Francesa, no século XVII, onde os aspectos tecnicistas do desenho e da geometria são o suporte para uma representação imitativa do mundo real.

A trajetória do ensino da Arte permeia práticas que propõem desde a modernização do ensino através da corrente do “livre-fazer”¹, até a sua inserção oficial nos currículos

¹ Em oposição à prática acadêmica e influenciada pelo movimento de democratização do ensino no século XX, a Nova Escola, as atividades artísticas são pautadas na livre expressão e na liberação dos sentimentos. Aqui os materiais são espontaneamente manipulados pelos alunos, em prol de um desenvolvimento criativo, isento, porém de reflexões ou orientações sobre o processo de criação estética por parte do professor. A Escolinha de Arte do Brasil, criada no Rio de Janeiro, em 1948, e disseminada por vários estados brasileiros, formou importantes pólos do ensino das Artes baseados na auto-expressão, na espontaneidade e no desenvolvimento da criatividade e inspirados na produção artística modernista, em especial o movimento Expressionista. A Arte não deveria ser entendida, mas emergir de um processo interno e pessoal (Barbosa, 2005).

escolares como componente obrigatório em 1971, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 5692/71, com o nome de Educação Artística² (Barbosa, 2005).

Nos anos 80, novas correntes educacionais começam a surgir, a partir de encontros com a finalidade de fortalecer política e conceitualmente a pedagogia em Artes e seus profissionais, através da pesquisa teórico-científica. Estão baseadas, deste modo, na visão de um mundo interdisciplinar, onde os saberes interagem e se completam, e propõem práticas pedagógicas que buscam conciliar os diferentes campos do conhecimento humano, reforçando a curiosidade e a capacidade crítica do educando. As atuais metodologias do ensino da Arte abrem espaços para sua aplicação em propostas pedagógicas de caráter interdisciplinar, pois discutem processos que abrangem não apenas o fazer artístico, mas a análise e a pesquisa acerca desse fazer, no sentido de mobilizar a percepção, reflexões e a experiência estética (Freire, 1996; Ostrower, 1998).

Surgida no final dos anos de 1980, a Proposta Triangular para o Ensino das Artes, metodologia baseada em questões estéticas e culturais da pós-modernidade, tornou-se referência para a Arte-Educação brasileira³. Apoiada nos pilares: a leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico, essa abordagem baseia-se no entrecruzamento de diferentes áreas do conhecimento e de questões estéticas e culturais da contemporaneidade (Meneghetti, 1999; Barbosa, 2002).

A leitura de imagens – artísticas, do cotidiano (passadas e presentes), midiáticas ou científicas – proporciona a articulação entre os elementos constituintes de sua materialidade, de seu conteúdo e de sua técnica. Nesse processo, o educando conecta-se com o mundo que o cerca, desenvolvendo o seu potencial de descoberta dos sentidos, da apreciação estética e da percepção das contribuições multiculturais das sociedades contemporâneas.

A contextualização consiste na relação entre os diversos saberes – estéticos, culturais, científicos, tecnológicos, sociais, históricos, geográficos, éticos, dentre outros – de diferentes épocas e locais da história humana. Possibilita, conseqüentemente, a conexão com

² O conteúdo desta disciplina, a cargo de um professor generalista, engloba noções de Artes Plásticas, Música, Teatro e Desenho Geométrico, valorizando os aspectos tecnicistas, as atividades artesanais e manuais, a decoração da escola para festas e cerimônias cívicas, além do uso do livro didático, formatando e cristalizando as atividades artísticas (Meneghetti, 1999).

³ A proposta metodológica para o ensino da Arte, desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa, pesquisadora da Universidade de São Paulo, parte das experiências pedagógicas do Museu de Arte Contemporânea, da USP, durante sua gestão como diretora e de revisões de movimentos educativos estrangeiros, como as *Escuelas al aire libre*, do México; o *Critical Studies*, da Inglaterra e a *Disciplined-based Art Education - DBAE*, dos Estados Unidos (Meneghetti, 1999; Barbosa, 2002).

as prioridades emergentes de nosso tempo, refletidas na velocidade e multiplicidade de informações que recebemos.

O fazer artístico relaciona-se ao processo criativo e experimental, específico das linguagens artísticas. Através do estudo de suas técnicas, ferramentas e conteúdos, possibilita a busca de expressão e comunicação pessoais.

As mudanças que possibilitam o desenvolvimento da autonomia pessoal, participação social, compartilhando um destino comum são construídas por meio da reflexão crítica e da leitura de mundo e da Pós-Modernidade (Freire, 1996; Morin, 2003). Em educação estética, Arte é associada ao desenvolvimento da identidade sócio-cultural e nacional e de um olhar crítico das imagens do mundo moderno. Sendo a Arte considerada como cultura visual, impregnada de experiências, associações, lembranças e interpretações, é necessário propiciar a formação de interlocutores capazes de promover diferentes relações com a natureza, com outros indivíduos e suas identidades multiculturais e históricas e com questões da sua existência (Pillar, 2001; Barbosa, 2002; Buoro, 2002).

A Arte na educação deve estar articulada em um campo de conhecimentos interdisciplinares, com a finalidade de possibilitar o confronto crítico da trajetória das representações visuais, referentes à diversidade social, cultural e de gênero. Trata-se de favorecer a aquisição de meios para a compreensão da dinâmica dos processos de multiplicidade e de significações da cultura visual – presentes desde as pinturas rupestres, passando pelos considerados códigos canônicos, até os anúncios publicitários e as imagens incorpóreas e fugazes da televisão, dos videoclipes e do ciberespaço (Hernández, 2000).

4. A Fotografia

O primeiro registro do processo de fixação da imagem fotográfica data de 1839, criado por Louis Mande Daguerre – o **daguerreótipo**, placas de cobre recobertas com um composto de iodeto de prata, sensível à luz. Porém, a técnica que conhecemos hoje – uma base flexível de acetato de celulose, coberta por uma emulsão de haletos de prata, suspensos em gelatina –, surge da observação, aprimoramento e experimentação de diversos materiais e procedimentos químicos, por diferentes pesquisadores, em épocas e locais distintos.

A palavra **fotografia** tem origem grega em *Phos* – luz – e *Graphain* – descrever. O seu princípio óptico básico, conhecido e descrito por Aristóteles, desde a Antiguidade clássica – a câmera escura – consiste em uma caixa totalmente vedada à luz externa, com um pequeno

orifício no centro de uma de suas faces. Quando um raio luminoso incide sobre um objeto, colocado em frente à câmara escura, é refletido em todas as direções. Alguns desses raios ao passarem para o interior da caixa são projetados na parede branca oposta ao orifício, projetando a imagem externa, de forma invertida e de cabeça para baixo (Oka; Roperto, 2002).

A fotografia chega ao Brasil menos de seis meses depois do anúncio oficial de sua invenção. Porém pesquisas paralelas aconteciam neste país. Um dos precursores mundiais da técnica, Antoine Hercule Florence, francês radicado no interior do estado de São Paulo, efetua uma invenção independente da fotografia, antes do anúncio da daguerreotipia, a qual denomina *Photographie* (Magalhães & Peregrino, 2004).

Dentre os espectadores que presenciam as primeiras demonstrações da daguerreotipia nas cercanias do Paço Imperial, no Rio de Janeiro, em 1840, está o imperador D. Pedro II. A partir do interesse pela técnica, torna-se o primeiro brasileiro a praticar fotografia e um grande mecenas e colecionador, formando a maior e mais diversificada coleção particular do mundo, na época. Quando de seu retorno à Europa, o monarca doa seu acervo completo à Biblioteca Nacional.

A linguagem fotográfica, em busca de sua autonomia e identidade, percorre caminhos distintos, até alcançar a sua posição na produção artística mundial e sua afirmação na cultura visual contemporânea.

Costa & Silva (2004) descrevem três momentos distintos na história da fotografia.

O primeiro refere-se à fotografia documental do século XIX – representação do mundo, suas transformações sociais, materiais e urbanas – e a dualidade como é percebida. A busca do homem pela noção de realidade, almejada pelo surgimento da perspectiva, tem na utilização da máquina fotográfica forte aliada. Porém a dificuldade de aceitação da técnica como arte nessa sociedade racionalista, deve-se ao seu caráter revolucionário e cientificista dos procedimentos técnicos e da sua reprodutibilidade.

Segue-se a este, o movimento pictorialista. Nele, acredita-se que a fotografia resume-se ao resultado da evolução de operações técnicas, carente de natureza artística e de historicidade. Produzem, portanto, a fim de uma elevação à categoria de arte, uma imitação dos padrões clássicos da pintura do século XIX – Romantismo, Naturalismo, Realismo e Impressionismo – aplicando, inclusive, interferências, retoques e variação de tons, com processos de pigmentação a lápis e pincéis.

No último momento, os autores apontam para a experiência moderna, “*que supera as ambigüidades da fotografia oitocentista através de uma linguagem que busca compartilhar a estrutura narrativa do código perspéctico com as intenções plásticas da modernidade*” (Costa & Silva, 2004, p. 31). Os artistas passam a buscar o suporte fotográfico como veículo para a expressão de seus trabalhos como matéria constituinte da própria obra, o que se pode observar, por exemplo, nos fotogramas de Moholy-Nagy e Man Ray, ou nas fotocolagens e fotomontagens dos dadaístas, surrealista e construtivistas. Do mesmo modo, a expressão intrínseca da imagem fotográfica – através de uma linguagem particular –, a exploração de novos assuntos e ângulos, e questionamentos diretos da natureza, passam a ser procedimentos da prática fotográfica.

Hoje a fotografia está presente em toda parte, tanto, que nem nos damos conta. Conforme considera o fotógrafo Jorge Peter (1999 p. 13) “*a fotografia é a linguagem da imagem*”, por sua capacidade de reprodutibilidade e de facilidade de acesso. Com os avanços tecnológicos e a produção em série através de negativos, a fotografia se populariza. Ganha espaço em nossas vidas e, seja como fotografia de família, publicitária, fotojornalismo, científica – com valor utilitário de registro de acontecimentos e econômico – ou como auto-expressão, a fotografia faz parte da cultura de um povo. A sua manifestação se dá, como afirma Turazzi (1998), através da sua incorporação em outros domínios da vida social – sociabilidade familiar e urbana, comércio e publicidade, política, inspiração artística, dentre outros. A fotografia passa, portanto, a ser utilizada pela sociedade para transmitir sentimentos e aspirações – pessoais ou coletivos.

5. O projeto de Oficina de Fotografia

A nossa Oficina de Fotografia está inserida em um dos projetos de Unidades de Extensão da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental da Prefeitura do Rio de Janeiro – o Pólo de Educação pelo Trabalho. Este projeto tem como proposta oferecer, em caráter optativo, diferentes oficinas aos alunos da Rede. Seu objetivo principal é de despertar no educando as potencialidades criativas, a reflexão e a auto-estima, oportunizando a experimentação, o lúdico, o sensível, através da relação entre as diversas áreas do conhecimento, em especial as mídias. Os recursos para a manutenção das nossas atividades estão exclusivamente a cargo da Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

O referencial teórico subjacente à proposição da Oficina de Fotografia foi construído a partir de estudos sobre a técnica fotográfica e sua história (Schisler, 1995; Costa & Silva, 2004; Magalhães & Peregrino, 2004) o ensino de Artes de Barbosa (2002) e Hernández (2000) e das pedagogias de Freire (2001), Morin (2004) que postulam a formação de sujeitos históricos e transformadores, conhecedores do seu papel social e multicultural, o desenvolvimento de atitude curiosa e criativa, a promoção da ingenuidade para a criticidade e da capacidade leitora da cultura visual contemporânea.

Tomamos como base, ainda, propostas pedagógicas bem sucedidas na integração entre os princípios do ensino das Artes e das Ciências e em referenciais que postulam a interdisciplinaridade como meio de formação holística do indivíduo (Tapajós, 2002; Rangel, 2005).

Procuramos construir um processo educacional que favoreça a expressão dos informantes sobre as possibilidades de sensibilização para questões artísticas, técnico-científicas (inerentes ao processo fotográfico), sociais, urbanas, ambientais, econômicas, políticas, dentre outras, a partir de elementos da linguagem visual. Viabilizamos, desse modo, o desenvolvimento de uma articulação entre os elementos dos campos artístico e científico no processo de educação permanente não-formal.

Nossa dinâmica de trabalho compreende dois encontros semanais, com uma média total, aproximada, de três horas, para cada uma das três turmas existentes. Os grupos de alunos têm um número restrito de participantes, não apenas pela característica da atividade que demanda cuidado com materiais e atenção minuciosa aos processos técnicos e químicos, mas pelas pequenas dimensões dos laboratórios – de revelação e de informática – e número de equipamentos.⁴ Não é aconselhável, portanto ultrapassar o número de dez, por turma.

A faixa etária varia significativamente – desde os dez anos de idade, até, aproximadamente, dezessete ou dezoito anos⁵. Procuramos distribuir os alunos de forma a termos grupos mais homogêneos, no tocante à idade, mas nem sempre isto é possível, devido à disponibilidade de horário do aluno, o que, algumas vezes, pode prejudicar a atividade.

⁴ Contamos com os seguintes equipamentos: duas câmeras fotográficas – de filme – amadoras avançadas, com controles de exposição e foco manuais, três câmeras – de filme – compactas, três câmeras digitais compactas, um tripé, um ampliador e cinco computadores.

⁵ Alunos que se mantiveram no curso após a conclusão do Ensino Fundamental ou da comunidade vizinha ao Pólo.

Nossos alunos, na grande maioria pertencem às comunidades de baixa renda – do Macaco e da Mangueira. Não possuem, portanto, nem recursos pessoais para a aquisição do material necessário à prática em fotografia, nem uma intimidade com a linguagem.

Denominada originalmente Fotografia em Preto & Branco, a Oficina de Fotografia, atualmente, engloba uma série de procedimentos experimentais e a fotografia digital, ampliando as nossas possibilidades expressivas. O processo de atividades consiste em diferentes etapas de trabalho, que não acontecem de modo vertical, mas permeiam todos os períodos de encontros, de acordo com a evolução dos alunos na aquisição dos conteúdos técnicos da fotografia e seus interesses pessoais e coletivos.

Objetivos gerais:

- Propiciar a construção do olhar do aluno para a aquisição de linguagem fotográfica pessoal expressiva, a partir da análise da produção imagética do passado e do presente;
- Incentivar a experimentação para a busca de soluções e técnicas novas para a imagem impressa pela luz;
- Promover relações entre a produção fotográfica brasileira e estrangeira e o senso de brasilidade, através da análise de diferentes mídias, costumes, paisagens, etnias, etc., como processo de construção da cidadania.

Objetivos específicos:

- Construir, coletivamente, o conceito de fotografia;
- Desenvolver um estudo técnico da produção de imagens pelos efeitos da luz;
- Identificar os elementos de construção da imagem fotográfica – a formação da imagem, a composição, o enquadramento, a luz natural e artificial, a revelação e ampliação;
- Utilizar os recursos da máquina fotográfica – controle de diafragma e velocidade do obturador, múltiplas exposições, os diversos tipos de filtros;
- Analisar as soluções na criação fotográfica desenvolvida por profissionais e amadores;
- Descrever a técnica fotográfica usada por artistas, suas dificuldades e exigências;
- Produzir fotografias em Preto & Branco e digital;
- Experimentar técnicas de revelação e ampliação fotográfica Preto & Branco;
- Produzir fotografias a partir de técnicas experimentais de aquisição de imagem e revelação – fotogramas, *pinhole*, suportes alternativos, viragens, cianótipos, van dyke, revelação com café, dentre outros.

- Pesquisar as novas tecnologias em fotografia;
- Experimentar procedimentos de manipulação de imagens digitais;
- Montar exposições com a produção dos alunos.

A dinâmica de atividades engloba aulas teóricas, práticas em laboratórios fotográficos analógico e digital, saídas de campo, visitas à exposições e empréstimo de equipamento para alunos mais antigos e com maior autonomia para a realização de ensaios em suas comunidades e avaliação coletiva do processo.



Fig. 1. Fotografia Preto & Branca, com viragem azul

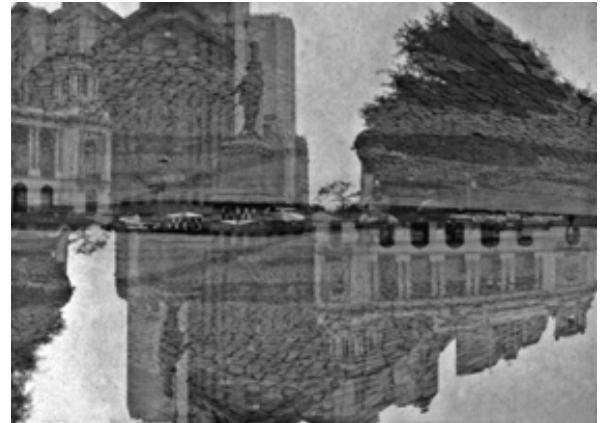


Fig. 2. Experimentação em fotografia *Pinhole*

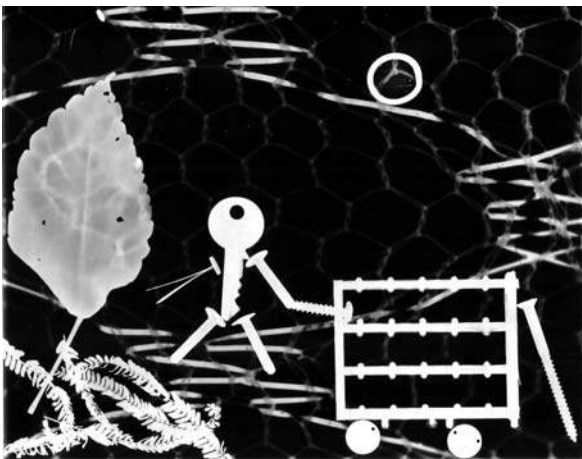


Fig. 3. Fotograma



Fig. 3. Exposição – Foto-cubos, fotografia digital



Fig. 4. Pannel de exposição – “África Brasil”. Fotogramas – detalhe



Fig. 5. Fotografia *Pinhole*
Foto da comunidade do Caju



Fig. 6. Pannel “Pop Pólo”.
Manipulação digital das fotos dos alunos,
baseada na linguagem da *Pop Art*



Fig. 7. Estudo de técnicas de iluminação e recursos de estúdio.

6. Considerações finais

Variadas concepções teórico-metodológicas vêm discutindo projetos educacionais, de caráter permanente, capazes de lidar com as incertezas de nosso mundo globalizado – a

fome, o desemprego, a miséria; a ampliação acelerada da comunicação no planeta; a fragmentação e elitização do conhecimento; o desequilibrado acesso aos bens, materiais ou não, como a terra, a saúde, a educação e a propriedade; a descrença no futuro, gerada pela violência urbana, deterioração do Meio Ambiente e má utilização das conquistas da Ciência e tecnologia. A fim de garantir um efetivo sistema de ensino, buscam-se formas de promover, no educando, uma atitude crítica, indagadora, criativa e cidadã perante a diversidade do nosso mundo, consciente do seu papel histórico, social e cultural, capaz de atuar no mundo de modo transformador, ético e engajado.

O modelo de ensino não-formal, através de seus diferentes formatos e modos de atuação, vem buscando promover, através de propostas educacionais de visão mais holística, a coexistência entre diferentes formas de saber, que se complementam e trazem ludicidade e apreciação estética ao objeto cognoscível.

A carência do contato com o equipamento fotográfico por parte do aluno e a conseqüente reduzida intimidade com o fazer e com a linguagem da fotografia, apresenta uma certa dificuldade para o ingresso e permanência do educando na oficina. Este fato provoca rotatividade nas turmas. Isto acarreta um atraso no início das atividades mais alternativas e experimentais, uma vez que demandam conhecimentos básicos da técnica e de laboratório e na autonomia para a aquisição de uma linguagem expressiva pessoal.

Apesar desse fato, a dinâmica da oficina tem-se mostrado bastante rica em possibilidades pedagógicas, revelando a criação artística como eficiente veículo para a reflexão sobre questões de nosso mundo.

Percebemos, ainda, que, ao receberem o equipamento fotográfico para a realização de ensaios sobre as comunidades em que vivem, vários alunos apresentam dificuldades e resistência para considerar a sua realidade tema válido, pertinente e “belo”, digna de registro.

Procuramos, desse modo, organizar as atividades a fim de trazer para as discussões e saídas de campo questões relacionadas à realidade de nossa cidade – pontos positivos e negativos – às particularidades da vida de cada um, gostos pessoais e costumes coletivos. Estimulamos, assim, a divulgação e registro das paisagens, diferentes maneiras de viver e o patrimônio cultural das comunidades às quais pertencem os alunos. Do mesmo modo, levamos os educandos a conhecerem novos aspectos, ausentes em suas experiências diárias. As obras de fotógrafos que retratam os diversos povos brasileiros servem de suporte para essas propostas.

A ampliação de percepções e capacidade de estabelecer relações apresentam-se como importantes fatores na preparação do sujeito para a criação. O ser humano só é capaz de formular hipóteses sobre meios de mudanças da sua realidade se compreende o seu estar no mundo e a sua cultura através da possibilidade de intervir no mundo, de pensar, de criar, de fazer escolhas, atribuir valores e romper paradigmas, de sonhar e de indignar-se, envolvendo as complexas relações entre a linguagem, a cultura e a comunicação (Freire, 1996).

Nosso estudo aponta para a possibilidade de pesquisas futuras sobre as relações entre os processos de fotografia tradicional – de filme – e das tecnologias digitais. Cabe ressaltar a importância das discussões sobre a demanda de soluções técnicas e materiais para a manutenção da fotografia analógica, uma vez que vem sendo substituída, cada vez mais rapidamente, pelos processos digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa AM. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez; 2002.
- _____. *Apreciar e Interpretar*. In.: A compreensão e o prazer da Arte. São Paulo: SESC; 1998.
- _____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva; 2005.
- Buoro AB. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez; 2002.
- Costa H, Silva RR. *A fotografia moderna no Brasil*. São Paulo: Cosac Naify; 2004.
- Ferraz H. *Leitura de obra de arte*. São Paulo: SESC; 1998. [Capturado em 20 de janeiro 2005]. Disponível em: http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_4.htm
- Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996. (col. Leitura).
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP; 2000.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP; 2001.
- Gadotti M. *A questão da educação formal/não-formal* [Apresentação no Seminário *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* De 18 a 22 de outubro 2005 ; Sion, Suíça. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE). [Capturado em 18 de janeiro 2006]. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf.
- Hernández F. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.
- Magalhães A, Peregrino NF. *Fotografia no Brasil: um olhar das origens ao contemporâneo*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.
- Meneghetti SB. *Contexto Nacional: as principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores*. Boletim Arte na Escola. N. 20, 1999 [on line]. [Capturado em 26 de junho 2005]. Disponível em: http://www.wartenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=10.
- Morin E, Kern AB. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina; 2005.

- Oka C, Roperto A. *Origens do processo fotográfico*. São Paulo, 2002. [Capturado em 24 de setembro de 2006]. Disponível em: www.cotianet.com.br/photo/hist/indide.htm.
- Ostrower F. *A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na Arte e na Ciência*. Rio de Janeiro: Campus; 1998.
- Ott RW. *Ensinando crítica nos museus*. In: Barbosa AM (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez; 1997.
- Peter J. *Cadernos do mestre Peter: um curso de fotografia na sua essência*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- Pillar AD. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre, Mediação; 2001.
- Rangel D. *O diálogo entre Ciência e Arte*. *Ciência e Cultura*. [on line]. Outubro / dezembro, 2005, vol.57, no.4, p.36-37. [Capturado em 18 de janeiro 2006] Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400020&lng=en&nrm=iso.
- Tapajós R. *Introdução das artes nos currículos médicos*. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v6, n10, p.27-36, fev 2002. [on line]. [Capturado em 9 de outubro 2004]. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista10/ensaio2.pdf>
- Turazzi MI (org.). *Fotografia*. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 27. Rio de Janeiro: Funarte, 1998.
- Wulf C, Morin E. *Planeta: a aventura desconhecida*. São Paulo: UNESP; 2003.

RELATO
ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL
ARTES VISUAIS

Anna Karenina Gomes de Queiroz- (UNP)¹
Renata Sayão Lobato Delgado Moreira – (FACINTER)²

Resumo

O presente estudo se constitui de vivências em Artes Visuais desenvolvidas com jovens e adultos portadores de necessidades especiais e idades a partir de quinze anos, a quem são proporcionadas atividades que objetivam o desenvolvimento em geral, particularmente nos aspectos sócio-cognitivos. Nas oficinas são desenvolvidas atividades de percepção visual, auditiva, sensório-motor, além de aspectos da subjetividade, do cognitivo e jogo simbólico. Isto com o objetivo de explorar a arte como produto do indivíduo, aprofundando-se na linguagem artística, onde o foco está no desenvolvimento criativo na arte, fazendo ponte para o criativo na vida do indivíduo. As atividades são desenvolvidas sob os princípios da oficina criativa, utilizando materiais artísticos diversos, que possibilitam uma livre expressão sem a cobrança do estético. Temos observado que a arte é capaz de romper barreiras, principalmente as do preconceito, do estético, do belo, de modelos prontos, que não refletem a verdadeira riqueza da arte, que provam que o real sentido da arte não é estético e, sim, o expressivo. O maior desafio do arte-educador é ter prazer e compreender a arte em diversos pontos de vista para realizar a mediação entre a arte e seus alunos. Os resultados/avanços desse trabalho têm sido satisfatórios, promovendo a inclusão no âmbito social e educacional, sendo observado o avanço cognitivo dos envolvidos. Apesar das dificuldades encontradas, acreditamos que todos somos capazes. A deficiência não pode ser confundida com incapacidade. O fazer arte permite esse contato com o criativo, com o novo, então Ciornai (2002) completa que “o novo traz vida e que a atividade criativa pode ser muito curativa por apontar novos caminhos, além de explorar aspectos positivos de qualquer pessoa.”

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Especial; Inclusão.

1. Introdução

Arte-educação é a educação que oportuniza ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento. Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, a coordenação motora. Capacidades psíquicas que influem na aprendizagem. No processo de criação, o indivíduo pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Educa-se.

O maior desafio do arte-educador é ter prazer e compreender a arte em diversos pontos

¹E-mail: kareninaqueiroz@hotmail.com

²E-mail: renatasldm@yahoo.com.br

de vista para realizar a mediação entre arte e seus alunos; especialmente por ser a arte histórica e social, ela está sempre se transformando, exigindo dele ser um sujeito cada vez mais conectado com seu tempo, ser um sujeito crítico e inventivo, não se deixando seduzir por fórmulas prontas.

A prática artística tem se mostrado relevante para proporcionar maior qualidade de vida aos indivíduos, fazendo parte do convívio humano como necessidade de expressar marca pessoal, o estilo e o modo de estar no mundo.

A arte é um indispensável instrumento de transformação do indivíduo. “Fazer arte” para o *homem* é estar em contato com a sua essência ao mesmo tempo que é através dela que ele afirma o seu papel no contexto social e cultural de seu tempo. Quando a arte da qual falamos é produzida por pessoas deficientes, essa afirmação ganha tintas ainda mais fortes. Entra-se, então, numa perspectiva: do fazer arte como um elemento de construção da cidadania desse indivíduo. Tendo a arte um forte papel social, ela também pode facilitar um despertar para emoções, realizando no fazer artístico a manifestação da subjetividade através da expressão dos sentimentos. Na Psicologia da Arte (2001), Vygotsky cita que o imaginário e o processo de atribuição a significados possibilitam o acesso à construção e à gênese de categorias de sentidos para o que se é e para o que se faz, o que, em sua acepção, não pode prescindir da interação social. Para o autor, a arte vincula-se a esse processo, como conhecimento e ação em interação sócio-cultural.

Pesquisas recentes da psicologia revelam que cada vez mais a expressão artística é extremamente importante para o ser humano e que deve ser dirigida para todos os indivíduos. Tanto Freud como Jung reconhecem o valor terapêutico da arte. Freud observou que o inconsciente manifesta-se por meio de imagens com função catártica e que as imagens estão mais livres de censura do que as palavras. Jung utiliza a linguagem artística como parte do tratamento psicoterápico. Acreditava que a linguagem artística ajudava tanto na compreensão intelectual quanto na emocional, possibilitando ao sujeito uma organização de seu caos interno.

Temos observado que a arte é capaz de romper barreiras. Quebrar as barreiras do preconceito, do estético, do belo, de modelos prontos, que não refletem a verdadeira riqueza da arte, que provam que o real sentido da arte não é o estético e, sim, o expressivo.

Não podemos pensar numa *arte do deficiente* isolada do seu contexto social, senão ela mesma reforça a sua exclusão, e só criamos subcomunidades, cada vez mais isoladas. Um grupo de autistas, um coral de cegos, uma vernissage de pintores surdos, não é arte inclusiva. Um coral de cegos é um coral. Ponto. Não um coral de cegos. Não precisamos colocar

adjetivos para o coral. Da mesma forma que Stevie Wonder não é um músico cego e sim um músico. Inclusão não tem adjetivos, não tem patologias, nem situação social. Ou é ou não é. A deficiência não pode ser confundida com incapacidade.

2. Objetivos

As atividades desenvolvidas nas oficinas de arte têm como objetivos:

Geral: tornar a arte visual uma prática acessível a todos, através do uso de várias técnicas e de vivências coletivas, favorecendo o convívio com o outro e a inserção social das pessoas com necessidades especiais.

Específicos: desenvolver a percepção visual, utilizando desenhos de observação, percepção auditiva, construindo pinturas através dos sons, percepção sensório-motor, utilizando argilas, massa de modelar, confecção de jogos e objetos através das sucatas ou reciclado, destacando sempre a importância do meio ambiente para a nossa vida. Explorar a arte como produto do indivíduo, aprofundando-se na linguagem artística, onde o foco está no desenvolvimento criativo na arte, fazendo ponte para o criativo na vida.

3. Metodologia

A metodologia a ser aplicada dará ênfase ao paradigma do aprender a aprender. Uma metodologia baseada neste princípio permitirá aos participantes desenvolverem sua capacidade de aprender a fazer, aprender a facilitar processos de desenvolvimento humano, aprender a se desenvolver e aprender a criticar.

A oficina integra a linguagem, a história da arte, o material, a técnica, os instrumentos, o processo e o produto.

O mediador oferece o material e escolhe a técnica de acordo com a demanda dos usuários, onde estimulamos o despertar para o *criativo*. É por meio do diálogo com o material e a técnica que o usuário toma posse de suas potencialidades e do seu estilo próprio, quando se percebe na corporificação de sua obra.

- Oficinas criativas;
- Aulas expositivas dialogadas;
- Filmes e áudio-visual com discussões acerca da prática de artes visuais;
- Painéis de discussão e reflexão sobre temas relacionados a artes visuais;
- Visitas a atelier;
- Visitas a exposições de artes.



Oficina de artes – atividade de percepção visual

4. Resultados/avanços

Os resultados/avanços são plenamente palpáveis à medida que intensificamos o contato com os grupos, evidenciando-se uma perfeita socialização de cada indivíduo, cujos principais traços evidenciam:

- Manifestações da subjetividade através da expressão dos sentimentos;
- Sair do estado de “opressão” da fala;
- Propiciar espaço de fala e escuta;
- Diminuir afastamentos sociais;
- Refinar suas maneiras de expor sua subjetividade, tendo alongado seus relacionamentos;
- Se revelar muito além das expectativas sociais;
- Participação em eventos e mostras culturais;
- Aprimoramento da coordenação motora;
- Desenvolvimento do senso crítico;
- Desenvolvimento da capacidade de cada um aprender a fazer;
- Participação em congressos e seminários.



Mostra cultural (2006)



Mostra cultural (2007)

5. Relatos de experiências

Na nossa prática com um grupo de 60 pessoas com necessidades especiais, em sua maioria portadores de síndrome de Down e com paralisia cerebral, em uma instituição em Natal/RN, vivemos a experiência de resignificar a arte. Para a realização das oficinas se faz necessária a participação do arte-educador e seu auxiliar. Na instituição em que vivenciamos essa experiência existe uma equipe multidisciplinar formada por: arte-educador, pedagogo,

terapeuta ocupacional, profissional de música, profissional de dança, profissional de informática, assistente social e auxiliares de oficinas.

Durante as oficinas, que acontecem em média com 15 pessoas, realizamos atividades de diversos temas. A atividade começa com a apresentação do tema e a discussão do grupo. Logo após exploramos os materiais a serem utilizados. Estes dependem da técnica a ser trabalhada na oficina. Começamos oportunizando um espaço de fala e escuta onde cada um pode se posicionar sobre o tema.

As técnicas mais trabalhadas durante as oficinas são: guache, acrílica, recorte e colagem, *mosaico*, desenho raspado com nanquim, verniz vitral, giz de cera, modelagem com massa e argila, pontilhismo, sucata, papel reciclado, decoupage, pátina, esponjado, telas coletivas, entre outras. O material é colocado sob a mesa de trabalho onde eles escolhem livremente os tamanhos dos pincéis, suas vasilhas com água, panos de limpeza e cores das tintas (dependendo da técnica). A base da pintura, seja ela papel, madeira ou tela, também é manipulada pelo grupo. Não há indicação das formas que serão usadas, cada um se expressando e criando livremente. Ao final de cada oficina, os trabalhos são expostos para o grupo e posteriormente colocados em um painel.

As pessoas com necessidades especiais vão se soltando cada vez mais, partilhando descobertas e colocando em seus trabalhos várias características de si mesmas. Aquele lado que deseja aparecer, que se faça efetivamente presente, é conquistado através do fazer artístico. Proporcionando um novo contato com o mundo.

“Ao contatar o mundo que o rodeia, um indivíduo é convidado pela vida continuamente a viver o novo, a fazer novas escolhas, tomar decisões, adentrar mistérios, caminhos desconhecidos, estabelecer novas relações e descortinar novos horizontes.” (Ciornai, 1995: 50)

Expressar os próprios sentimentos e emoções para estas pessoas traz uma grande satisfação, pois a ajuda a tomar consciência de sua importância, através de um realizar que é seu, que a torna capaz e produtiva. Oferecer esta oportunidade é quase uma missão que executamos dia a dia, encarando os desafios e comemorando os avanços. As oficinas em grupo desempenham um papel de suma importância para o desenvolvimento social do indivíduo.

As oficinas proporcionam uma troca de experiência onde cada um pode cooperar. Esse sentimento de consciência social leva o sujeito a perceber sua contribuição pessoal e à compreensão de um mundo mais amplo ao seu redor. O sujeito pode aprender como viver de

forma ativa na sociedade. Ele passa a se sentir parte integrante não apenas porque existe e sim porque é capaz de fazer a diferença.

Pensamos que o maior valor dessa experiência é a oportunidade que se cria da relação: *relação consigo próprio e relação com o mundo.*

6. Conclusões

O fazer arte permite esse contato com o criativo, com o novo, então Ciornai (2002) completa que “o novo traz vida e que a atividade criativa pode ser muito curativa para apontar novos caminhos, além de explorar aspectos positivos de qualquer pessoa”.

No trabalho com pessoas com necessidades especiais, a comunicação ocorre nos níveis verbal e não verbal. Para tanto, reconhecer processo artístico como forma de comunicar conteúdos e associações, reflexos de desenvolvimento, habilidades, personalidade e interesses é dar oportunidade à pessoa com necessidades especiais de ser sujeito de sua própria aprendizagem.

Em um contexto, família-escola/instituição não podemos reforçar o negativo, dar projeção ao que a pessoa com deficiência não consegue realizar. Devemos seguir a partir do que o sujeito pode desenvolver. Os familiares dos usuários relatam que eles não são capazes de realizar atividades. No momento em que realizamos eventos e mostras culturais para apresentarmos os resultados/avanços dos trabalhos realizados, eles começam a reconhecer que sim, eles são capazes. Muitas vezes o preconceito começa dentro de casa e a arte ajuda a quebrar essa barreira.

“A escrita não pode expressar as palavras totalmente. As palavras não podem expressar os pensamentos totalmente... os santos e os sábios estabelecem as imagens para dar expressão completa a seus pensamentos”. (I Ching – O livro das Mutações)

O trabalho com pessoas com necessidades especiais é muito gratificante. Não só ensinamos como aprendemos muito. Eles nos passam alegria de viver, vontade de vencer, superação a cada dia. Demonstram que na vida podemos ultrapassar todos os nossos limites.

Concluimos fazendo uma citação de Fayga Ostrower (1995) sobre a arte.

“Crescer, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo: é uma necessidade interna. É algo tão profundo, tão nas entranhas do ser, que a pessoa nem saberia explicar o que é, mas sente que existe nela e está buscando-o o tempo todo e das variadas maneiras, a fim de poder identificar-se na identificação de suas potencialidades”.

6. Referências

- ANDRADE, L.Q. Terapias expressivas, arte-terapia, arte-educação, terapia artística. São Paulo, Vetor, 2000.
- BARBOSA, A.M. A imagem no ensino da arte. Editora Perspectiva.
- CIORNAI, S. & BARBOSA, A.M. Imagens da criatividade. In. Revista Insight, São Paulo, PP. 9 – 18. Fevereiro de 2000.
- FUNARTE/Programa Arte Sem Barreiras – educação, arte, inclusão – caderno ano 2, nº 3 agosto/dezembro, 2003.
- HAUSCHKA, M & HEIDE, P.V.D Terapia artística, vol III. São Paulo, Editora Antroposófica, 1987.
- MANTOAN, Maria. Inclusão escolar: pontos e contrapontos – São Paulo: Summus, 2006.
- OSTROWER, Fayga. Acasos e Criação Artística Campus, 2º Ed. Rio de Janeiro:1995.
- PAN, Miriam Aparecida. O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva/ Curitiba: Ibpe, 2008.
- RHYNE, J. Arte e Gestalt. Padrões que convergem. São Paulo, Summus Editorial, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Prof. MSc. Robson Xavier da Costa¹

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir a importância da formação inicial do professor de artes visuais na área de educação inclusiva e analisar o papel do ensino das artes visuais em instituições de educação especial e educação inclusiva no Estado da Paraíba, a partir da experiência da implantação da disciplina ensino de arte e educação inclusiva, na primeira turma do curso de artes visuais – Licenciatura, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na cidade de João Pessoa, no período 2008.1. Compreendemos que a formação inicial deve dar conta da complexidade das situações vivenciadas pelo estudante de artes visuais, contribuindo para o desempenho satisfatório do futuro arte/educador inclusivo no atendimento especializado ou em classes regulares com crianças com necessidades educacionais especiais. Este trabalho está fundamentado em uma visão multicultural de ensino e nas relações com a proposta da educação inclusiva aplicadas no Brasil, na tentativa de minimizar os problemas que os futuros professores de artes visuais encontram possivelmente na sua prática pedagógica em sala de aula. Desse modo, interessa-nos, tanto a questão teórico-metodológica sobre a arte/educação inclusiva e sua aplicação prática no ensino contemporâneo de artes visuais, quanto à reflexão a propósito da experiência inovadora da implantação dessa disciplina no curso citado.

PALAVRAS – CHAVE

Ensino de artes visuais; educação inclusiva; ensino multicultural.

¹ Mestre em História (2007 - UFPB), especialista em Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação (UFPB - 2005), Sociologia (UFPB/CEFET - 1997) e Educação Especial (UFPB - 1995), Formação em Arteterapia pela Clínica Pomar do Rio de Janeiro (2004), Licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas (UFPB – 1993). Professor efetivo Assistente I e ex-chefe do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba. Faz parte da Comissão Editorial da "Revista Intervenções: Artes Visuais em Debate" do Departamento de Artes Visuais da UFPB, é Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP; Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arteterapia da UFPB. Atua como artista visual, arteterapeuta e professor de artes visuais, com ênfase na área de Pintura e Ensino de Artes Visuais, desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: Artes Visuais, Ensino das Artes Visuais, Imaginário, Arteterapia, História das Imagens e Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

E-mail: robsonxcosta@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O interesse profissional por determinadas áreas de conhecimento vai se estruturando ao longo da nossa vida profissional, as necessidades de uma determinada forma de atuação leva o professor a estudar assuntos que não estavam listados na sua formação inicial. Compreendemos então que o bom profissional está em permanente estado de aprendizagem e busca a auto-avaliação da sua prática permanentemente, é um professor aprendente (ASSMANN, 1998). A prontidão para a aprendizagem e o exercício da curiosidade o torna um professor reflexivo (PERRENOUD, 2002), consciente das suas limitações momentâneas em busca do desenvolvimento de suas potencialidades únicas.

No curso de graduação em Educação Artística – habilitação em artes plásticas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, criado em 1978, atualmente nas últimas turmas, até hoje não existem disciplinas ligadas a questões que possibilitem a capacitação dos futuros educadores em artes plásticas para atuarem com pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, em 1995, fizemos um estudo monográfico intitulado: Formação e Atuação do Arte/Educador Especial na Cidade de João Pessoa – PB², no qual apontamos a ausência de disciplinas referentes a essa área de conhecimento e a necessidade de uma formação mais específica dos futuros professores de artes plásticas em educação especial.

Com a reformulação curricular realizada no ano de 2006, o Curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas da UFPB, foi substituído pelo Curso de Artes Visuais – Licenciatura, no qual foram incluídas 07 disciplinas que tratam direta ou indiretamente da questão da educação inclusiva e/ou da arteterapia.

Nesse trabalho faremos uma análise inicial de implantação dessas disciplinas na formação do educador em artes visuais na UFPB.

² DA COSTA, Robson Xavier. *Formação e atuação do arte-educador especial na cidade de João Pessoa* – PB. João Pessoa: UFPB, 1995. Monografia Especialização em Desenvolvimento Infantil e Seus Desvios.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para lidarmos com pessoas portadoras de necessidades educativas especiais devemos estar abertos ao novo, temos que acreditar no potencial transformador do ser humano. O trabalho do professor de artes visuais na educação especial é estimular o potencial criativo inerente a todo ser humano na busca da transposição de barreiras, que embora pareçam intransponíveis, podem ser superadas e expressas em ações perceptíveis nas ações do cotidiano. Essas são competências que devem estar contempladas na formação inicial do professor de artes visuais.

Historicamente os portadores de necessidades educativas especiais, foram excluídos e marginalizados em todas as esferas educativas. A educação para essas pessoas foi por considerada por muito tempo como uma modalidade da educação geral, intitulada de educação especial e estruturada para atender a demanda de 10% da população mundial que é portadora de algum tipo de necessidade individual; baseava-se inicialmente em um modelo médico-patológico, classificado por graus e focado nas limitações dos sujeitos do processo ou no modelo pedagógico vigente, seguindo essas vertentes essa educação foi implantada em todo o mundo ocidental. O desenvolvimento desse campo de conhecimento gerou novas formas de entendimento do processo de integração levando em conta a igualdade de oportunidades e focando sua ação nas potencialidades dos indivíduos atendidos.

Diante dessa concepção, a educação especial considerada parte da educação geral, atende aos indivíduos portadores de necessidades especiais e/ou superdotados, por meio de equipes multiprofissionais e recursos específicos, visando valorizar as potencialidades dos sujeitos atendidos, promovendo a integração psicossocial e a profissionalização dos portadores de necessidades educacionais especiais, minimizando as diferenças, os preconceitos e tentando formar cidadãos produtivos, aceitos e participativos.

Tal forma de compreensão fez com que a educação especial fosse vista como uma modalidade de ensino diferenciada, devido a suas especificidades e a equipe de profissionais especializados necessária para colocá-la em prática. Formou-se então uma cisão entre a educação destinada às pessoas

consideradas “normais” e aquela aplicada as pessoas portadores de deficiências, também chamadas de excepcionais. Para atuar nessa modalidade de ensino era exigência para o professor de uma formação adequada que contemplasse as especificidades dos educandos atendidos em suas necessidades específicas.

No Brasil as principais instituições de educação especial ainda estão ligadas ao estado, embora muitas ONG's, associações e instituições privadas tenham se destacado por sua atuação na área. Atualmente o atendimento se volta para a prevenção, tratamento, reabilitação, educação e a profissionalização dos portadores de necessidades educativas especiais e para a criação e manutenção de escolas inclusivas.

A partir da década de 1980, várias conferências e fóruns mundiais defenderam novas idéias sobre o assunto, tais como: a Convenção dos direitos da Criança (ONU, 1989); a Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca, Princípios, Política e Prática em Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994) e o Fórum Mundial de Dakar (2000), entre outros. Esses encontros mundiais de especialistas deflagraram a concepção de educação inclusiva.

(...) Em muitas partes do mundo, a forma predominante de atendimento da educação especial consiste em escolas especiais. No entanto, estas escolas servem muitas vezes um número limitado de crianças, ficando muitas com pouco ou nenhum meio de instrução. (...) As escolas regulares tem de desenvolver formas de organização e de ensino que constituam uma resposta mais diversificada às necessidades dos alunos. Por seu lado, as escolas especiais existentes deverão desenvolver uma postura mais voltada para o exterior e assumir papéis significativamente diferentes. (HEGARTY *apud* AINSCOW, 2000, p. 16).

Sabemos que os educadores ao longo da sua atuação profissional experimentam dificuldades em alguma etapa do processo e que as mesmas podem ser superadas pelo empenho do próprio educador na sua formação continuada e pelo conjunto das ações pedagógicas desenvolvidas. Fatores complexos estão envolvidos nessa relação, entre eles: o currículo, a organização da escola, a formação do professor para responder as necessidades exigidas pela diversidade humana e as respostas dos alunos durante o processo.

Para que a ação pedagógica surta o efeito desejado, cabe a sua adequação as situações surgidas durante o processo e um planejamento flexível que de conta da diversidade existente nas salas de aula das escolas brasileiras.

A arte como um campo de conhecimento humano, rico em símbolos e significados, permite a eclosão de uma linguagem não-verbal, possibilitando a comunicação por meios pouco explorados na educação geral. A arte no processo educativo busca promover o desenvolvimento das potencialidades individuais, do espírito de integração grupal e da formação humana fomentando o conhecimento do legado artístico-cultural da humanidade e permitindo que pessoas socialmente marginalizadas possam produzir uma nova forma de ser e estar no mundo.

Quando abordamos o tema ensino das artes visuais e educação inclusiva na formação inicial do curso de artes visuais da UFPB, criamos a possibilidade de refletir, de concentrar esforços e recursos da área de arte e de áreas afins, tais como: psicologia, pedagogia, psicopedagogia e arteterapia com um único objetivo, favorecer a formação inicial do professor de artes visuais com um perfil inclusivo. O ensino de artes visuais na educação inclusiva deve promover o desenvolvimento do conhecimento da arte, o estímulo ao desbloqueio do processo criativo e uma prática artística consistente, calcada na relação dos educandos com conhecimentos significativos para seu processo de formação e para a construção coletiva do conhecimento.

O ensino das artes visuais na educação inclusiva possibilita a utilização de um meio de comunicação não-verbal, onde a pessoa com “necessidades individuais ou adicionais” (MITTLER, 2003, p. 33) pode encontrar um mundo próprio para expressar suas emoções, seus sentimentos, construir seus conhecimentos, interagir com as pessoas e o meio que o cerca. A arte é potencializadora da autoestima e da autoconfiança e pode promover a integração da criança portadora de necessidades educacionais especiais com as demais crianças na sala de aula. Se o professor for capaz de despertar o prazer de fruir, conhecer e vivenciar a arte, a ação pedagógica pode tornar-se significativa para o educando e modificar sua relação com a escola.

METODOLOGIA

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da UFPB assegurou que as questões ligadas à área de educação especial, educação inclusiva e arteterapia estivessem garantidas na formação inicial do futuro professor de artes visuais na Paraíba, por meio da inclusão da disciplina “ensino de artes visuais e educação inclusiva” como conteúdo básico e profissional obrigatório e das disciplinas: arte, educação e psicologia; arte/educação e o aluno especial; introdução a arteterapia; arteterapia em saúde mental; arteterapia em organizações, comunidades e instituições; metodologia de projetos e pesquisas em arteterapia, como conteúdos complementares optativos.

A primeira disciplina ensino de artes visuais e educação inclusiva passou a ser ministrada, no terceiro semestre do curso como parte integrante do tronco comum entre a licenciatura e o bacharelado em artes visuais, tendo como pré-requisito a disciplina: metodologia do ensino contemporâneo das artes visuais. A referida disciplina tem a seguinte ementa: Fundamentos do ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva. Ensino de arte inclusivo em instituições de educação especial, escolas, organizações da sociedade civil, comunidades e órgãos públicos e privados que desenvolvam atividades de inclusão. Propostas do ensino de arte tendo em vista outras modalidades de inclusão (étnica, religiosa, sexual, cultural, social e econômica). Diferenças entre o ensino de arte e a arteterapia. A amplitude da ementa permite um trabalho de fundamentação inicial para a formação do professor de artes visuais que será complementado com as disciplinas optativas.

A primeira turma da citada disciplina iniciada no semestre letivo 2008.1, ainda em curso, é uma ação experimental, que deve nortear as futuras disciplinas de enfoque inclusivo do curso, encaminhando questões e levantando dados sobre a práxis pedagógica com artes visuais e educação inclusiva na formação inicial do professor de artes visuais no Estado da Paraíba. Trataremos na disciplina dos seguintes conteúdos: Ensino contemporâneo de artes visuais e educação inclusiva - a interpretação de culturas; educação especial, educação inclusiva, estética do cotidiano no ensino de artes visuais e a interculturalidade. Educação Multicultural; esquema

conceitual intercultural, multiculturalismo crítico, multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, críticas ao multiculturalismo. Multiculturalismo no ensino das Artes visuais - Ensino de Arte moderno, ensino de arte pós-moderno, contribuições do multiculturalismo para o ensino de Arte. Ensino de artes visuais X arteterapia - diferenças entre terapias expressivas, arteterapia, arte/educação inclusiva e ensino de artes visuais, aplicações da arteterapia no contexto escolar, educação inclusiva e o ensino de artes visuais. Mapeamento da atuação do professor de artes visuais na educação especial e em educação inclusiva em João Pessoa – PB - iniciação a pesquisa participante, instrumentos para coleta de dados, entrevistas, tabulação e análise de dados e apresentação dos resultados da pesquisa.

O resultado concreto dessa experiência com formação inicial em educação inclusiva no ensino superior de artes visuais só será possível após o final do semestre em curso, provavelmente em setembro de 2008, quando poderemos analisar essa experiência objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas na formação do professor de artes visuais na UFPB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o ensino das artes visuais proporciona atividades concretas, construtivas, promove o desenvolvimento da capacidade cognitiva, das habilidades, o controle dos movimentos, a organização pessoal, a ordenação dos pensamentos, o desenvolvimento da memória, a construção de conhecimentos e a criação de uma linguagem pessoal e as atividades em grupo ajudam na integração social, por meio da cooperação e da comunicação entre os participantes durante o desenvolvimento das ações pedagógicas na sala de aula. Uma ação pedagógica com artes visuais na educação inclusiva que seja constante, coerente e organizada, pode desencadear o potencial latente dos indivíduos e torná-los cidadãos socialmente ativos.

Cabe também ressaltarmos as especificidades entre o ensino das artes visuais e a prática da arteterapia, áreas de conhecimento próximas, mas significativamente diferenciadas. O ensino da arte objetiva a formação do

público para a arte, a desmistificação do artista, da sua produção, o estímulo a um fazer arte contextualizado, a leitura de imagens, a leitura do mundo e estando ligado a uma atuação do profissional (professor de arte) em escolas regulares, cursos informais, trabalhos em instituições e organizações públicas e privadas. A arteterapia refere-se à utilização da arte no processo psicoterapêutico individual ou em grupo em situações específicas com enfoque em várias abordagens.

O papel do professor de arte não é o de terapeuta, mas de educador na sala de aula, sua função é a de estimular o aluno no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem por meio das artes visuais, lidando com conteúdos e práticas capazes de despertar no educando o interesse pela produção e conhecimento da mesma. Sua atuação na educação inclusiva não pode prescindir da parceria de uma equipe multiprofissional, onde profissionais de áreas de conhecimento distintas atuarão em conjunto para atender a necessidade da diversidade encontrada na sala de aula. No ensino regular essa equipe deve ser formada pelo professor de artes visuais, de teatro, de dança e de música, pelo supervisor, orientador e psicólogo, grupo de profissionais que podem dar um suporte para a prática inclusiva em arte.

Já a formação do arteterapeuta exige uma série de conhecimentos que não estão presentes na estrutura curricular dos cursos de formação de professores de artes visuais, exigindo uma complementação ao nível da pós-graduação e uma vivência no processo terapêutico como também um acompanhamento do profissional em processo de terapia pessoal. A arteterapia e o ensino da arte são áreas de conhecimento específicas, com profissionais com formação diferenciadas, que devem atuar em conjunto na educação inclusiva, com práticas complementares, objetivando a formação integral e a inclusão do portador de necessidades individuais ou adicionais no sistema regular de ensino.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: UNESCO, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

ATAACK, Sally M. *Atividades artísticas para deficientes*. Série educação especial. Campinas - São Paulo: Papirus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. *Trajetórias da Arteterapia no Brasil*. In Anais do VII Congresso Internacional de Arteterapia, Madri – Espanha, Setembro, 2003.

DA COSTA, Robson Xavier. *Educação especial por meio da arte*. In Revista Integração. Brasília – DF: MEC, ano 07, nº 19, p. 64-69, 1997.

_____. *A socialização do portador de deficiência mental através da arte*. In Revista Integração. Brasília – DF: MEC, ano 12, edição especial, p. 12-19, 2000.

_____. *A arte na educação do portador de deficiência mental*. In Coletânea de textos educacionais. Revista do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, Edição comemorativa, jun, p. 111-122, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

DO CARMO, Apolônio Abadio. *Deficiência: uma questão de ponto de vista*. Revista Integração. Brasília – DF: MEC, nº 07, p. 16-18, 1991.

FLORENCE, Jean. *Arte e terapia: ligações perigosas?* In: Revista EscritaPsi, Natal: UNP, nº 01, 2001.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REILY, Lúcia Helena. *Atividades de artes plásticas na escola*. São Paulo: Biblioteca pioneira de ciências sociais, 1993.

HISTÓRIA DA ARTE PARA ADOLESCENTES INTERNOS AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

Prof. Dr. Paulo C. Duarte PAES (UFMS)

O ensino de artes em situação de informalidade realizado em unidades de internação para adolescentes, que receberam medidas socioeducativa por terem cometido atos infracionais graves, foram desenvolvidas no estado de Mato Grosso do Sul. Utilizaremos o registro dessas atividades numa dissertação de mestrado e relatos de professores de arte que trabalham nas unidades, para demonstrar algumas dificuldades nesse processo, mas, principalmente, o desenvolvimento da compreensão estética dos adolescentes manifesta através dos seus trabalhos. O foco do presente trabalho é a análise dessas experiências fundamentada na teoria sócio-histórica de Vigotski. O desenvolvimento de novos horizontes estéticos pelos adolescentes ficam evidentes nas suas obras, influenciados pela prática da leitura de obras de artistas modernos estudados. Segundo Vigotski as formas mais desenvolvidas da cultura no desenvolvimento histórico humanidade, devem ser o objetivo primeiro do ensino de arte. Somente através do conhecimento dessa estética das grandes obras de arte a humanidade e as novas gerações podem se apropriar de uma linguagem que lhes dê condições de superar a própria formação. Alguns problemas também são identificados nas condições de trabalhos dos educadores de arte: falta de uma política continuada de ensino de arte para esses adolescentes; metodologia de ensino de arte que negligencia a produção mais reconhecida da arte e exerce mais um papel de oficina de criatividade do que propriamente de ensino de arte; a percepção ideológica mais comum na cultura contemporânea de achar que o conhecimento, a capacidade de leitura das obras e a atividade de expressão artística não são relevantes para os adolescentes das camadas sociais de origens da grande maioria dos adolescentes autores de atos infracionais internos.

PALAVRAS CHAVES: ensino de artes visuais; história da arte; adolescente infrator; unidade de internação.

1. Ensino de artes e história da arte para adolescentes internos: registros e experiências

A arte tem sido utilizada em diversas regiões do país na tentativa de educar e socializar os adolescentes que receberam medida socioeducativa de internação por terem cometido atos infracionais graves. Muitas instituições voltadas para a inclusão social utilizam a arte-educação, como importante meio educacional. O SOS Criança, programa da Prefeitura Municipal de São Paulo, a mais de dez anos vem desenvolvendo programas de inclusão de adolescentes utilizando a arte como um importante recurso pedagógico. A FEBEN paulista mantém atualmente uma coordenação específica de cultura e arte para seus internos. Em Salvador o Projeto Axé tem na arte-educação um dos seus principais meios educativos, enquanto o Instituto Pomar trabalha exclusivamente através da arte-educação. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua utiliza, a 20 anos, as oficinas de arte para sensibilização e educação dos seus protagonistas. Escolas de circo, teatro, bandas de lata, grupos para-folclóricos, oficinas de expressão plástica se espalharam por todos os grandes centros urbanos do Brasil, visando atrair um número cada vez

maior de crianças e adolescentes que tiveram sua inserção social negada e vivem em condições de marginalidade. Onde outras metodologias falharam a arte-educação alcançou resultados significativos, principalmente ao atrair espontaneamente meninos e meninas para outras atividades educativas e sociais. Mas esse pseudo ensino de artes não proporcionou a grande maioria dos adolescentes, sequer uma alfabetização estética. Em geral as oficinas de arte são realizadas muito mais com o intuito de produzir o prazer imediato dos alunos do que propriamente capacitar os adolescentes para leitura de obras de arte ou para a apropriação estética das obras culturalmente mais relevantes produzidas na história humana.

Esse artigo visa identificar uma lacuna na metodologia de arte-educação junto a todo esse segmento: a ausência, na maioria dos trabalhos, de uma metodologia que garanta aos adolescentes a o contato e a leitura de obras de artes consagradas no desenvolvimento histórico da humanidade. A apropriação estética das obras estudadas na disciplina de história da arte, é uma condição para que o adolescente seja alfabetizado esteticamente (VIGOTSKI, 2001b, p. 351).

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso quando se fala em educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorpora-la inteiramente a arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios sublimando na arte o seu psiquismo (VIGOTSKI, 2001b, p. 351-352).

O acesso ao alfabetismo (ADONDIS, 1978) é condição para que o adolescente consiga transitar com fluência na complexa rede de símbolos e linguagens que compõem a cultura contemporânea e essa condição se torna ainda mais relevante para adolescentes que cumprem media de internação.

Enfocaremos algumas experiências de arte-educação para melhor ilustrar essa afirmação vigostskiana sobre o estudo e a apropriação das formas estéticas mais elaboradas e representativas de cada tempo histórico.

Durante os anos de 1994 e 1995 foram desenvolvidas oficinas de artes plásticas em unidades de internação de adolescentes do sexo masculino em Campo Grande. Essas oficinas foram registradas em diários de campo e em vídeo proporcionando um rico acervo de dados para posterior sistematização e avaliação.

Uma das oficinas durou cerca de 5 meses proporcionando aos adolescentes um contato mais significativo com obras reconhecidas da arte moderna como fundamento para um trabalho de expressão plástica com múltiplas linguagens: desenho, pintura, papel reciclado e argila. Durante os

meses de trabalho os internos também visitaram museus e galerias sob orientação dos professores. Antes das oficinas nenhum deles teve a oportunidade de conhecer, de forma orientada, obras de arte moderna.

Ao final foram realizadas duas exposições, uma na própria unidade e outra na Galeria Vega Nery no Centro Cultural José Octávio Guizzo, no centro da cidade de Campo Grande. Houve ampla cobertura dos meios de comunicação e participação de grande público nos eventos.

As obras dos adolescentes produzidas nas primeiras oficinas demonstravam basicamente dois focos centrais. O primeiro sua busca pela representação do universo visual de sua vivência o mais próximo possível da forma natural observada. Uma tentativa contínua de representar as coisas de sua convivência da forma o mais real possível. O resultado, em quase todos os casos eram desenhos, pinturas e esculturas que não alcançavam essa pretensa representação por falta de domínio técnico, permanecendo como uma tentativa que mais se identifica com os trabalhos escolares de crianças de séries iniciais (6 a 7 anos).

O segundo foco dos adolescentes era representar formas caricatas imitadas de modelos comuns a suas vivências estéticas como: estereótipos escolares, estória em quadrinhos e desenhos de tatuagens. A ausência de referências estéticas diferenciadas e mais ricas repercutia nas suas produções também esteticamente empobrecidas.

Depois de alguns meses de estudos de livros de artistas modernos sobre história da arte e de uma série de visitas a museus, a expressão dos adolescentes teve um salto qualitativo, demonstrando uma rica diversidade de possibilidades e abordagens.

A abstração mais intensa da realidade expressa nas obras de arte modernas abriu para os adolescentes a possibilidade de que eles também podiam, criativamente, expressar formas inovadoras e até extravagantes, sem que essa expressão fosse associada a algo sem sentido ou inútil. Muito pelo contrário, suas explicações sobre expressões que mais radicalmente se abstraem da realidade, contribuíram para que sua expressão plástica fosse fundamentada, com uma defesa teórica para as escolhas da composição e do enfoque das temáticas. Em todos os relatos colhidos pelos professores e adolescentes fica evidente o poder mobilizador da criatividade e da racionalidade proporcionado pelas leituras das obras mais relevantes da arte moderna.

1. História da arte: o fundamento do ensino de arte

A grande maioria dos pesquisadores que trabalham com a arte-educação compartilha da idéia de que a arte tem um grande poder de socialização, atuando na esfera lúdica entre um ser que expressa e outro que se sensibiliza com a expressão, gerando um pleno processo de integração

social. Herbert Read (1958), define o objetivo da educação como o de desenvolver ao mesmo tempo a singularidade e a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Ele define singularidade como uma individualidade que ao mesmo tempo tem um valor incalculável para a humanidade e representa um valor prático isoladamente.

“Uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna e das experiências históricas recentes é a de que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social.” (READ, 1958, p.18)

Para Read, a necessidade de expressão é condição para a vida social de todo ser humano. No caso de adolescentes, restritos por barreiras físicas e culturais do contato com seu meio social, esta necessidade faz-se ainda mais presente. A educação artística abrange todos os modos de auto-expressão, seja ela verbal, poética, auditiva, visual ou outra, sendo seu exercício uma forma de educação estética, em particular, e de educação de forma generalizada.

O processo de educação estética ajusta os sentidos do indivíduo ao seu meio objetivo, porém, este meio não é inteiramente objetivo e nem a sua experiência é inteiramente empírica. Para Read (1958) os estados subconscientes da personalidade mental têm influências somáticas e sensíveis que podem ser exteriorizadas pelo auxílio das faculdades estéticas.

Para Ana Mae Barbosa (1998), a arte na educação não é mero exercício sendo prioritária em duas etapas fundamentais do ser humano como a alfabetização e a adolescência. Estes dois temas são bastante pertinentes na educação de adolescentes em unidades de internação, pelo alto grau de analfabetismo encontrado e porque todos os internos são adolescentes.

A condição específica do adolescente contemporâneo como um ser que ainda não é adulto, mas que também já não é mais criança, é causa de uma singularidade de comportamento, muitas vezes incompreendido e até negado pela sociedade (KNOBEL, 1981). O desenvolvimento do corpo, aliado à incapacidade de autonomia e direcionamento que um adulto possui, causa conflitos existenciais. O ser adolescente não tem espaço social para se apoderar do ser único que ele é, tornando-se, muitas vezes, estranho a si mesmo (BARBOSA, 1998). Quando o adolescente pode expressar seus sonhos, angústias e preocupações através da arte, ele constrói, para si, uma imagem carregada de significação própria, reforçando sua identidade de cidadão adolescente na sociedade em que vive.

...só existe crise na adolescência em nosso mundo, porque tal crise não é ritualizada por nenhum rito de passagem. A arte cumpriria um importante papel nesse sentido, possibilitando ao indivíduo, através de sua expressão, confrontar-se com suas crises. (Barbosa, 1988, p.29)

Uma das maiores contribuições que o ensino de arte pode trazer aos adolescentes em privação de liberdade é a construção de uma ligação cultural e viva entre o indivíduo jovem e o todo social, pelo qual, neste caso, ele foi marginalizado. A violência e a marginalização dão-se, entre

outros motivos, pelo isolamento cultural e a negação do acesso ao conhecimento. Os adolescentes têm direito a sua própria cultura e também têm direito à cultura da elite, que se apropria sistematicamente da cultura produzida pelas massas.

O que temos, entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. (barbosa, 1998. P.30)

Autores como João Francisco Duarte Junior, Maria Fusari, Fayga Ostrower, Maurice Barrett, Maria Heloísa Ferraz, M. Templov e outros afirmam, com a mesma convicção, o grande poder mobilizador e educador que a arte tem junto a qualquer indivíduo. Resta-nos saber quais determinantes educacionais e históricos construíram esta realidade específica, de ser humano em situação marginal, e inter-relacionar os fatores pessoais, históricos e sociais que podem, e devem, ser modificados através da educação pela arte nas oficinas de expressão.

Os autores que citamos anteriormente para definir o papel e o alcance da educação pela arte têm em comum uns mais outros menos, uma concepção liberal de educação, que naturaliza as diferenças e a violência social e desenvolve estratégias metodológicas que dão conta de processos imediatos de adaptação do indivíduo esquecendo-se que as ações educativas deveriam buscar a solução desses problemas sociais que atingem a totalidade do mundo contemporâneo. As categorias de classe social e alienação são apenas citadas por Barbosa, Fusari e Duarte Jr, mas não são centrais na articulação do pensamento desses autores.

Enquanto outros autores como Dewey e Read, priorizam a sustentação para suas teorias em pressupostos que consideram o indivíduo dentro de seu pequeno círculo de vivência sensorial, resultante de uma concepção de educação onde o indivíduo já possui as condições fundamentais de desenvolvimento dentro de si, sendo o meio social apenas um facilitador ou mediador deste processo. Nesta perspectiva o professor não é aquele que ensina. Ele cria uma atmosfera de liberdade e comunhão, onde o aluno desenvolve-se por si mesmo. Essa concepção pode levar a um julgamento de que os responsáveis pela conduta criminosa são os próprios adolescentes e prejudicar o entendimento da questão como um produto histórico e social.

Os meios materiais e a cultura historicamente construídos é que são preponderantes na formação dos indivíduos. Após anos de trabalho e estudos buscando interpretar da melhor maneira o real impacto das oficinas de arte no desenvolvimento dos alunos internos, concluímos que precisaríamos analisar o desenvolvimento individual, a partir da permanente transformação determinada pela sua ação como sujeito da realidade histórica e social. A consciência individual não é fruto preponderante do que o indivíduo já possui, mas, fundamentalmente de sua relação com uma cultura, que estava dada antes de seu nascimento. Por isso sua alfabetização estética depende da apropriação estética das obras consagradas no desenvolvimento histórico da humanidade e essas

referências somente podem ser efetivadas através do ensino de história da arte, ou associando a história da arte a toda forma de ensino de artes visuais: oficinas, aulas, palestras, etc. O exercício da criatividade sem o desenvolvimento da capacidade de leitura das obras de arte perde seu potencial transformador e reforça o sentido adaptativo da educação em geral.

A apropriação dos signos e ícones inerentes as obras de artes mais valorizadas culturalmente proporciona ao adolescente um instrumento de compreensão e atuação na realidade. A ação de um sujeito sobre um objeto, como exemplo de relação, deixa de ser direta e passa a ser indireta, pois, mediada por esse elemento, os símbolos, a linguagem e a cultura, que passam a mediar também a relação do indivíduo com seu meio, permitindo uma ação mais complexa do sujeito sobre o objeto. O verdadeiro ensino de arte deve então ser relacionado a leitura das obras historicamente relevantes, proporcionando ao adolescente uma deveisificação de referenciais estéticos e enriquecendo sua produção artística durante as oficinas.

Um homem não nasce sabendo utilizar um instrumento de trabalho, ele aprende no decorrer de sua atividade, através de outras pessoas que sabem realizar a operação (VIGOTSKI, 2001). Para que este conhecimento seja apropriado pelas novas gerações é necessário que haja um conjunto de símbolos capazes de expressar as peculiaridades do instrumento e de sua manipulação, como no caso da expressão plástica onde o potencial do artista está relacionado a capacidade de compreender os signos, as técnicas e as mensagens das obras de artes que mantem contato. As palavras, sons, figuras e outros símbolos passam a ter uma função imprescindível tanto para que ocorra o aprendizado quanto para que o próprio trabalho seja executado como produção artística, caso contrário será mero exercício de criatividade.

A complexa trama simbólica que precede e acompanha a execução de uma atividade é a mediadora entre o sujeito que a executa e o meio social, objeto de sua ação. O registro e a troca de informações é fundamental para que o conhecimento adquirido por um indivíduo seja levado até outros e repassado às gerações posteriores. Para João Francisco Duarte Jr. (1981, p. 63), “a linguagem, ela mesma, é uma ferramenta para interferência direta num mundo social”.

Quando nasce um ser humano ele já encontra pronta toda essa complexa rede de relações, instrumentos, símbolos e linguagem e inter-relaciona-se com ela, assimilando e remodelando a si mesmo e aos outros, os de seu tempo e os que virão depois. A sua apropriação do que já está pronto, antes de seu nascimento, só é possível graças à mediação exercida pela linguagem que também apropriou do meio social.

No caso dos adolescentes que receberam a medida de privação de liberdade, essa mediação diverge da mediação da maioria das crianças e adolescentes no decorrer de suas vidas. A sociedade possibilita o desenvolvimento de uma consciência específica com caráter de exclusão à medida em que proporciona uma vivência radical de adolescentes excluído, não apenas dos meios materiais

mas igualmente dos meios culturais. O não acesso aos códigos eruditos e, no caso, a história da arte é um processo objetivo de manutenção da exclusão.

Vigotski e seus colaboradores desenvolveram pesquisas junto a crianças de origens culturais diferentes para compreender como se dá o diferenciamento do desenvolvimento destas crianças. Descobriu-se que, fases de assimilação de linguagens comuns para um determinado grupo cultural não obedeciam à mesma determinação em outro grupo. Por exemplo, crianças de zona rural, que não haviam tido contato com a cultura urbana, apresentavam formas diferenciadas de associação de conjuntos de objetos e idades diferentes na assimilação da fala (VIGOTSKI, 1994). Da mesma forma que dentro de uma mesma sociedade encontram-se indivíduos com uma gama de compreensão simbólica muito diferente. É o caso dos nossos alunos internos, que passaram por um significativo processo de exclusão desde o início de suas vidas e quando têm acesso as oficinas de arte estas são mais um processo de desenvolvimento da criatividade do que propriamente da linguagem artística..

A ausência de pessoas para refletir as ações da criança leva-a a um atraso na sua capacidade de associação de sons e significados específicos, dificultando a sua apropriação da palavra. A palavra por ser a mais importante forma de mediação simbólica, tem uma importância vital para a inserção da criança no mundo cultural. A ausência ou a dificuldade no domínio da linguagem falada ou escrita é uma forma de violência, cometida pela sociedade, contra milhões de crianças em exclusão, dentre elas a maioria dos alunos das unidades de internação (VOLPI, 1997). A ausência de referências sobre as obras mais relevantes produzidas no desenvolvimento histórico da humanidade é apenas a continuidade desse processo escondido por uma pretensa oficina de arte.

O espaço físico também carrega uma complexa simbologia que define comportamentos específicos a serem lidos e compreendidos pela criança. Como deve ser a conduta do aluno dentro da sala de aula, no pátio, na rua ou na sala da diretora. A representação simbólica espacial serve como mediadora entre o sujeito adolescente e seu meio socio-cultural. As unidades de internação são carregadas de um sentido ao mesmo tempo doloroso e de horror. As artes plásticas atenuam esse processo visual doloroso, colocando trabalhos coloridos (os seus e as cópias das obras estudadas) no lugar das paredes sujas. O interno passa a reconstruir o universo simbólico e estético que é sua casa, de forma lúdica, com valores e sentidos reproduzidos pelas obras expostas.

O signo pode estar num objeto, som, cor, gesto, figura, palavra, ou outro, que representa uma outra coisa, servindo como auxílio da memória e da atenção. O signo vermelho no código de trânsito significa que o motorista deve parar. Assim, a sociedade urbana está cheia de signos que devem ser interpretados, para que se consiga compreender as relações comunitárias. Os símbolos que indicam proibição de determinadas condutas são imprescindíveis para a organização da vida em sociedade. Na arte existe uma complexa trama simbólica que Adonis (

) chamou de alfabetismo visual e que deveria ser objeto central da educação dos adolescentes internos. Quando um oficinairo de arte nega o ensino de obras reconhecidas culturalmente aos adolescentes está inconscientemente reproduzindo, mesmo que bem intencionado, a exclusão social. Os métodos pelos quais se permite ou se veta a participação dos indivíduos nos produtos culturais são, em última análise, métodos educativos (DUARTE Jr, 1981, p. 15).

Para os adolescentes em privação de liberdade, estes signos, muitas vezes, não foram sequer elaborados conscientemente, por causa da ausência de contato com as regras sociais. Outras vezes, os símbolos foram conhecidos e depois negados, como uma forma de negação do que está estabelecido, como uma devolução da violência sofrida ao meio que o violenta.

Os atos infracionais cometidos são os mais variados possíveis como homicídio, estelionato, roubo, assalto e, o mais comum deles, o tráfico de drogas. Seja lá qual for o ato cometido, é um momento marcante na vida de um adolescente, que registra e simboliza esta ação múltiplas vezes. Só há linguagem onde houver significado, no caso, signos carregados de medo, dor e violência. Assim formam suas consciências e quando mais precisam de ajuda, são privados de liberdade e levados a uma vida indigna de mais violência e mais “marginalização”.

Voltando ao sentido do significado do trabalho artístico produzido, identifica-se o potencial artístico no sentido de se constituir um sensível registro de vida dos educandos. Os adolescentes em privação de liberdade tiveram negado o direito de registro simbólico de suas vidas, o que, junto com a falta de vontade de recordar objetivamente seu passado “doloroso”, os impede de organizar o conhecimento sobre si e sobre a realidade social e histórica em que vivem, gerando um acentuado processo de alienação. A arte representa um poderoso meio de registro e estudo sobre seu passado, ajudando-os no processo de compreensão de si no mundo e contribuindo para a elaboração de uma identidade consciente. Quando o adolescente conhece obras consagradas e consegue elaborar um entendimento sobre a relação entre diferentes estilos de arte, amplia o seu potencial de linguagem aumentando as possibilidades de inserção social.

Toda essa alfabetização estética e social é fundamental como estímulo ao desenvolvimento do processo de construção da consciência, visando a socialização, não apenas de quem participa diretamente dela, como também a todo o público, que pode entrar em contato com os trabalhos produzidos, modificando seu entendimento sobre essa problemática. A arte produzida nas oficinas pelos adolescentes pode ajudar a exercer mudanças generalizadas no contexto social, mas deve ser rica de referências estéticas e isso somente acontece quando os adolescentes estudam de forma dirigida tanto as formas coloquiais e locais de arte quanto as grandes obras da humanidade.

3. Avaliação crítica de uma experiência

Quando os adolescentes internos expressam-se e são vistos, ouvidos e sentidos pela comunidade, estão quebrando momentaneamente uma hegemonia. Estão produzindo uma via de relação com o todo social, desalienando certas posturas sociais, que impedem sua ascensão a níveis de vida sócio-econômico. Suas obras influenciaram também professores, psicólogos, assistentes sociais e agentes, que puderam conhecer um pouco mais sobre os meninos, através da observação de suas obras.

A divulgação, através dos jornais e emissoras de rádio e televisão, ajudou a estabelecer um debate público sobre o assunto sem sensacionalismo. Adolescentes envolvidos em atos infracionais, que costumam freqüentar a mídia nas páginas policiais, desta vez estiveram na primeira página e no caderno cultural. Foi uma ação concreta dos meninos, no sentido de mudar a opinião pública sobre adolescentes em conflito com a lei melhorando também a imagem de si mesmos.

A integração das oficinas de arte às demais disciplinas ministradas aos adolescentes também pode proporcionar um eficiente meio de motivar o interesse dos alunos na educação escolar. Quando um conteúdo escolar de português, história, matemática ou outro é objeto de expressão artística, os alunos dedicam-se mais intensamente ao estudo do tema. A aquisição de conhecimentos pelos internos, condição fundamental para socialização e formação para a cidadania, também teve melhora significativa com as oficinas. A disciplina melhora consideravelmente, em todas as relações da unidade, nos períodos de realização das atividades arte-educacionais..

A opressão, o roubo, a violência física e outras formas de injustiça fazem parte da vida cotidiana destes adolescentes. Nas avaliações sobre os trabalhos produzidos nas oficinas de arte, muitos destes comportamentos, são expostos pelos alunos, proporcionando um rico momento de discussão sobre limites sociais, ética, prazer, violência e outros temas. Essa prática possibilita o encaminhamento de soluções e até uma mudança de valores, no grupo, no sentido de não mais enaltecer a violência. Quando essa avaliação é feita formalmente pelos agentes que administram a unidade, os adolescentes não têm coragem de denunciar outro colega, por medo de retaliações. Isso inviabiliza a discussão sobre os comportamentos inadequados e não consegue-se exercer a função sócio-educativa.

Nas oficinas de arte os adolescentes fazem um aquecimento físico e emocional, preparando-se para expressar seus sentimentos e as situações vividas sem um julgamento moral prévio sobre seus atos. O clima de interação, respeito e solidariedade causado pelos exercícios e jogos de expressão proporciona ao aluno condições de expressar sem medo as injustiças sofridas e cometidas durante a internação e na sua vida. Desta forma, as informações sobre os comportamentos ditos desviantes não são expressas como denúncias, mas como parte de um jogo em que o adolescente percebe seu comportamento como se estivesse analisando outras relações e não a si mesmo.

As oficinas de arte-educação descritas nos últimos parágrafos, dão a entender a essa prática vai resolver o problema da socialização de jovens envolvidos em atos infracionais. Essa afirmação é uma armadilha do pensamento liberal contemporâneo que imputa às ações isoladas e singulares a capacidade de resolver problemas sociais que somente uma mudança generalizada das relações materiais e culturais, que neguem a forma cínica e cruel do mundo capitalista, pode efetivamente realizar.

Acreditamos que as oficinas de arte devem ser um dos pilares da educação desses jovens, mas sem que se perca o sentido de transformação da totalidade histórica em que estamos inseridos. A utilização da arte não deve acontecer de forma isolada sob pena de que se transforme em mais um meio de alienação a esconder da opinião pública os verdadeiros motivos que levaram esses jovens a uma vida de sofrimento e violência.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

_____. A imagem no ensino da arte. Belo Horizonte, C/Arte, 1988.

DUARTE Jr., João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, Universidade de Uberlândia, 1981.

_____. Por que arte-educação? Campinas. Papirus, 1983.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processo de criação. 6ª edição. Petrópolis, Vozes, 1987.

READ, Herbert. A educação pela arte. Lisboa, Martins Fontes, 1958.

_____. O sentido da arte. São Paulo, Ibrasa, 1978.

TEMPLOV, M. R. Aspectos psicológicos da educação artística. Lisboa, Estampo, 1977.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. (edição comentada por Guilherme Blanc). Porto Alegre. ART MED. 2003.

_____. Psicologia da arte. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2001c.

_____. “Manuscrito de 1929”. Campinas. Educação e sociedade. nº 71. 2000 (p. 21-44).

_____. A tragédia de Hamlet: o príncipe da Dinamarca. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

_____. O desenvolvimento do psiquismo na infância. São Paulo. Martins Fontes. 1998.

_____. Teoria e método em psicologia. (Tradução Cláudia Berliner). São Paulo. Martins Fontes. Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKI. Obras escogidas (Volumes I). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 1991.

_____. Obras escogidas (Volumes II). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 1993.

_____. Obras escogidas (Volumes III). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 1995.

_____. Psicologia del arte. Barcelona, Barral Editores, 1970.

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993b.

VYGOTSKY L. S. e LURIA A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996b.

VOLPI, Mario (Org.). O adolescente e o ato infracional. São Paulo. Cortez, 1997.

_____. Adolescentes Privados de Liberdade: a Normativa Nacional e Internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo. Cortez, 1998.

RELATO
PERCURSOS EDUCATIVOS COM A CULTURA, A ARTE E A CIÊNCIA:
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A ÁREA DO PROJETO
SALOBO
ARTES VISUAIS

Janice Shirley Souza Lima
Museu Paraense Emílio Goeldi

RESUMO

Este relato apresenta os percursos de ensino e aprendizagem que vêm se realizando com os moradores do município de Parauapebas, situado no sudeste do Pará. Trata-se de um projeto de educação patrimonial situado no universo da educação não-formal e de características inter e transdisciplinar, um território híbrido onde se cruzam e se misturam os campos da arte, da cultura, da arqueologia e da educação interligados por um intenso processo cultural. Metodologicamente, aliam-se aspectos relativos ao ensino de arte, à metodologia científica utilizada na pesquisa arqueológica, e aos métodos da pesquisa-ação, gerando um ambiente propício à produção de conhecimentos e ao processo contínuo de criação cultural. Neste recorte apresentamos uma breve descrição e análise sobre um dos processos realizados denominado Mapas Afetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação Patrimonial. Mapas afetivos.
Infra-estrutura: data-show

PERCURSOS EDUCATIVOS COM A CULTURA, A ARTE E A CIÊNCIA: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A ÁREA DO PROJETO SALOBO

Janice Shirley Souza Lima¹
Museu Paraense Emílio Goeldi

Este relato apresenta os percursos de ensino e aprendizagem que vêm se realizando com os moradores do município de Parauapebas, situado no sudeste do Pará. Trata-se de um projeto de educação patrimonial situado no universo da educação não-formal e de características inter e transdisciplinar, um território híbrido onde se cruzam e se misturam os campos da arte, da cultura, da arqueologia e da educação interligados por um intenso processo cultural. Metodologicamente, aliam-se aspectos relativos ao ensino de arte, à metodologia científica utilizada na pesquisa arqueológica, e aos métodos da pesquisa-ação, gerando um ambiente propício à produção de conhecimentos e ao processo contínuo de criação cultural. Neste recorte apresentamos uma breve descrição e análise sobre um dos processos realizados denominado Mapas Afetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Arqueologia. Cultura. Educação Patrimonial. Mapas afetivos.

1. Introdução

O Programa de Educação Patrimonial para a Área do Projeto Salobo² situa-se no universo da educação não-formal e tem como foco o patrimônio arqueológico de Parauapebas, vocábulo que significa rio de águas claras e denomina o município do sudeste do Pará, distante 700km de Belém (capital paraense), emancipado em 1988.

Parauapebas concentra uma população estimada em 180.965 habitantes (IBGE, 2006) formada por migrantes de diversos estados brasileiros que vieram em busca de trabalho e terra para morar. Os fluxos migratórios decorreram principalmente da implantação do Projeto Carajás em 1981 (mineração de ferro, cobre e manganês na Floresta Nacional de Carajás) e do assentamento promovido pelo Governo Federal em 1982, organizado em núcleos denominados Centro de Desenvolvimento Regional - Cedere.

A realização deste projeto justifica-se pela necessidade da inserção de um processo educativo com o objetivo de criar um ambiente propício à proteção do patrimônio arqueológico existente na região, apoiada na Portaria nº 230 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2002). Essa portaria determina que durante todas as etapas das pesquisas arqueológicas, em áreas onde serão implantados empreendimentos de grande porte, devem, simultaneamente, acontecer programas de educação patrimonial.

¹ Mestre em Educação Políticas Públicas (UFPA); Especialista em Inter-Relações Arte Escola (UFPA); Bolsista Pesquisadora do Museu Paraense Emílio Goeldi - MPEG; Professora e pesquisadora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem na Universidade da Amazônia – UNAMA. E-mail: janicelima@superig.com.br

² Integrado ao programa de Arqueologia Preventiva (prospecção e salvamento) que o Museu Paraense Emílio Goeldi – MPEG realiza em convênio com a mineradora Salobo, subsidiária da Vale e a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia – FIDESA.

O projeto iniciou em agosto de 2005 e deverá se concluir em novembro de 2008, contando com um público-alvo aproximado de 40 crianças, 30 adolescentes e 40 jovens e adultos da área urbana e das vilas Paulo Fonteles e Sansão (localizadas nas proximidades da Floresta Nacional Tapirapé-Akiri), independentemente do nível de escolaridade ou profissão, permitindo a inclusão de atores de diversos seguimentos sociais.

Visando à formação de re-editores do conhecimento sobre o patrimônio arqueológico local, como medida capaz de gerar atos de proteção para o mesmo, este projeto capacita professores locais para a elaboração e execução de projetos interdisciplinares, mobiliza³ moradores, capacita artesãs e artesãos e prepara adolescentes para a mediação desse conhecimento em espaços culturais.

Não obstante, a educação por si só constitui-se um processo cultural e deve ser compreendida no contexto cultural em que se realiza. Com esse entendimento, este projeto de educação patrimonial só foi elaborado após uma pesquisa preliminar de percepção cultural em que se procurou compreender a realidade local, observando-se sua dinâmica e possibilitando iniciar o estudo sobre esse contexto cultural em suas dimensões sociais, políticas, econômicas, históricas e geográficas.

A concepção de cultura em que se fundamenta diz respeito ao conjunto de sentidos e significados que o ser humano projeta no mundo e nas suas relações sociais. Esses sentidos e significados são entendidos como transitórios e multiformes, pois participam da dinâmica da vida contemporânea procurando-se respeitar a diversidade cultural e os seus processos de hibridéz.

O conhecimento sobre o patrimônio arqueológico traz implícita ou explicitamente as concepções de identidade e de memória social, uma vez que trata do conjunto de características culturais de um determinado grupo que o diferencia de outros grupos e da memória como capacidade de absorver e transmitir informações, conhecimentos e experiências individuais e coletivas.

A arqueologia é a ciência que estuda as sociedades do passado e contribui para a recomposição da memória social, a medida em que vai respondendo sobre quem foram e como viveram nossos antepassados. Entretanto, o patrimônio arqueológico, embora inquestionável quanto ao seu valor científico e cultural, num processo educativo não deve ser

³ Toro (1994) afirma que “[...] mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados. Sendo a mobilização uma convocação ela é um ato de liberdade, oposto da manipulação, um ato público de vontade, de paixão”.

tratado de forma deslocada ou isolada do contexto cultural dos grupos sociais que vão usufruir desse conhecimento.

É necessário que o patrimônio arqueológico seja compreendido no contexto mais amplo de patrimônio cultural, e que se estabeleçam relações múltiplas entre o passado e o presente.

Neste sentido é que se vislumbrou neste projeto a possibilidade de estabelecer aproximações entre a Arte e a Arqueologia nos processos de ensino-aprendizagem por meio de um diálogo estético, permeado do processo cultural dos moradores locais.

Entendendo como Freire (2001) que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e que a expressividade é uma necessidade do ser humano, as linguagens artísticas das artes visuais (desenho, pintura, fotografia e cerâmica) compõem os programas garantindo os processos da educação estético-visual.

Permitindo e provocando continuamente o exercício da expressividade e da leitura do mundo essas linguagens se tornaram articuladoras e mobilizadoras da ação educativa patrimonial.

Assim, entende-se educação patrimonial como um conjunto de ações sistematizadas que tem como finalidade promover o conhecimento sobre o patrimônio cultural de um modo geral, ou então de uma parte dele. Trata-se de uma ação sistematizada, baseada na relação dialógica entre educandos, educadores, artistas, arqueólogos e outros profissionais que nela atuam.

Este programa atua diretamente nas situações de conflito causadas pelos sucessivos processos de imigração por meio de ações de mobilização, conhecimento e criação sobre o patrimônio cultural, instigando os participantes ao protagonismo social, à construção estética e trocas culturais, e a gerar redes de integração para o exercício da cidadania e responsabilidade social.

2. O processo educativo e seus princípios

Caracterizado como educação não-formal⁴, pelo fato de acontecer fora do sistema formal de ensino, este projeto, no entanto, tem se articulado com as escolas locais mantendo com as mesmas um bom nível de interlocução.

⁴ Gadotti (2005, p. 2), ao comparar a educação não-formal com a educação formal, afirma que: “Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem”.

A educação não-formal difere da educação formal, principalmente, pelo fato de não necessariamente seguir uma cronologia gradual, pois a educação formal é seriada, inicia na educação infantil, passa pelos outros níveis da educação básica e segue até o ensino superior.

A natureza não-formal deste projeto permite que nele participem pessoas de diversas faixas etárias, de escolaridades diferentes e também aqueles sem escolaridade, de diversas profissões e donas de casa, enfim, possibilita incluir sujeitos de diversos seguimentos sociais. Por isso mesmo exige o uso de recursos diversos e de formas educativas dinâmicas que permitam provocar e manter o interesse dos atores sociais pelos conteúdos específicos.

Outro aspecto característico da educação não-formal é que esta não depende e nem é regida por uma estrutura disciplinar hierarquizada, permitindo de fato, a flexibilização das fronteiras entre as diversas áreas de conhecimento em interface.

Além disso, facilita o uso de metodologias mais abertas, e assim, torna-se possível cruzar e misturar aos processos de ensino-aprendizagem da arte e da arqueologia a pesquisa de percepção cultural, num formato de pesquisa-ação, pois segundo Thiollent (1998, p. 75): “Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos no uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”.

Os métodos de pesquisa-ação⁵ permitem que cada etapa seja planejada, executada e avaliada com a efetiva participação da equipe de trabalho, em parceria com os atores sociais, moradores da região, num processo de ação – avaliação – ação permanente. Tais procedimentos aliados permitem e provocam o exercício dialógico de interação cultural, iniciando pela identificação das identidades culturais que compõem os grupos participantes, do patrimônio cultural e da memória social.

Entendemos que projetos de educação para o patrimônio, principalmente,

[...] quando propostos no âmbito da educação não-formal podem e devem assumir outros desafios além do objetivo de difundir conhecimento, dada a sua capacidade de promover alfabetização cultural, de propiciar construção estética, de produzir experiências compartilhadas, de fomentar protagonismo social e de criar redes de integração para o exercício da cidadania e responsabilidade perante o patrimônio cultural [...]. (LIMA; PAIVA, 2006, p. 1).

⁵ Conforme Thiollent (1998, p.100): “A pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante, etc.). De modo geral, o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade. Paralelamente ao agir existe o fazer que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo técnico delimitado”.

Três princípios teóricos e metodológicos ancoram essas ações. O primeiro princípio diz respeito à tentativa de manter a inseparabilidade entre teoria e prática em suas ações, fundada na concepção de *práxis* como toda prática fundamentada teoricamente (SAVIANI, 1993) e no processo de avaliação contínuo “[...] em que cada ação é resultado de uma reflexão e geradora de uma nova reflexão que vai alimentar a ação seguinte, e assim sucessivamente”. (LIMA, SIMÃO, MOURA, PAIVA, 2007, p. 7).

O segundo princípio está relacionado à compreensão de que a ação educativa deve ser gerada nos processos de percepção e de vivência cultural. Daí o seu papel de mobilizar os participantes para: o reconhecimento do próprio patrimônio cultural, o protagonismo social, e a geração de redes de integração para o exercício da cidadania e responsabilidade perante o mesmo. (LIMA, MOURA, 2007).

O terceiro relaciona-se com a concepção de patrimônio cultural como um conjunto de traços materiais e imateriais, consagrados e não consagrados criados pelo ser humano ou pela natureza e que estão relacionados com o passado e com o presente, com as identidades culturais e a memória social. (LIMA, MOURA, 2007).

3. Mapas afetivos e artísticos em processos de educação patrimonial

Uma das primeiras oficinas que realizamos neste projeto foi denominada “Cartografias: mapeando memórias de representações do corpo humano” em que imagens de arte rupestre foram utilizadas como referências. O objetivo foi discutir teoricamente e experimentar na prática as concepções de representação e identidade cultural para em seguida introduzir o tema patrimônio arqueológico.

A intenção era provocar a reflexão sobre as concepções de identidade cultural, memória coletiva e patrimônio cultural, porém, relacionadas às questões de conhecimento, representação e poder (SILVA, 2007).

Inicialmente propusemos aos participantes, organizados em pequenos grupos, a observação de imagens de arte rupestre com representações antropomorfas. Após observá-las o grupo deveria responder as seguintes perguntas: Que representações observam-se nestas imagens? Que semelhanças elas possuem comigo? Em seguida cada grupo deveria elaborar uma frase ou uma pequena poesia que sintetizasse as respostas do grupo.

No momento seguinte propusemos que o grupo se organizasse em duplas. A cada dupla foi entregue uma folha de papel Kraft, na qual um participante se deitava criando uma posição/gesto e o parceiro o contornava usando um pincel atômico. Em seguida a dupla se

invertia e o primeiro que havia deitado sobre o papel passava a desenhar o contorno da posição/gesto do parceiro. Em cada contorno, solicitamos que escrevessem as características pessoais observadas no parceiro. Iniciava-se assim a criação dos mapas afetivos, num jogo de identidade e alteridade.

Num outro momento refizemos praticamente o mesmo percurso anterior, mas desta vez o contorno de cada corpo foi feito em uma folha de papel diferente, pois no primeiro exercício a dupla desenhou os contornos um do outro na mesma folha de papel. Neste momento o objetivo foi mobilizá-los para uma produção artística individual. Após desenharem os contornos, cada um teve um tempo para pensar e esboçar uma composição em que deveriam acrescentar ao contorno, o desenho e a pintura de objetos e outras referências de sua cultura.

Propunha-se assim a elaboração de um mapa que revelasse suas percepções, desejos e conhecimentos relativos ao patrimônio cultural de sua localidade, relacionando este às identidades culturais (pessoais e coletivas) e memórias (pessoais e coletivas).

O que se propôs foi uma exploração polifônica (a audição, mas, principalmente, o diálogo entre as diversas vozes) e rizomática (que não privilegia um único caminho, uma única forma de estruturação do pensamento e da prática, mas, diversas possibilidades sob diversas óticas em diálogo) do patrimônio cultural, e desta forma, procuramos aguçar o pensamento crítico acerca das questões patrimoniais.

O conceito de mapa foi buscado em (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22). Conforme os autores, o mapa

[...] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

A dimensão estética foi um aspecto fundamental explorado nesses processos, pois é ela que:

[...] sustenta o jogo das aparências, os usos e costumes, as paixões, os afetos, os vínculos, o desejo coletivo. Pelo estético vive-se a emoção, a vibração comum. Ao contrário de outros fenômenos sociais, o estético está produzindo novas formas de coletivização, possibilitando a sociabilidade estrutural. (MAFESOLI apud MEIRA, 1999, p. 127).

Existem profundas relações entre a estética e a cultura, uma vez que é nas práticas de produção do cotidiano, nos símbolos e na interação entre os sujeitos que a cultura é produzida. Os atos de distinguir, escolher, criar e intervir são reveladores das maneiras como as pessoas dão forma aos seus sentimentos, aos seus saberes e também o sentido ético e a consciência política que orientam a sua vida.

Essas maneiras definem aquilo que chamamos de estética, a maneira como cada indivíduo se organiza como subjetividade. No interior desse modo de entender e viver a estética encontra-se uma educação sobre o viver e conviver que é construída pela arte e pela cultura.

A proposição da pintura objetivou o exercício da expressividade num processo criativo em que os assuntos abordados nas imagens geradoras foram revolidos no interior de cada participante para serem plasmados e revelados por meio de uma linguagem não-verbal. A arte aqui foi tratada como afirmação da vida, como possibilidade de re-humanizar a humanidade e necessidade de re-encantar o mundo, por meio do diálogo estético.

4. Considerações Finais

Para além do propósito de difundir o patrimônio arqueológico ou a ciência arqueologia, entendemos que o papel principal da educação patrimonial é construir conhecimento e relações de afeto e pertencimento com o patrimônio. A valorização e a proteção do patrimônio cultural pelos diferentes grupos sociais, tão almejadas nas ações de educação patrimonial são atitudes que podem ser assumidas pelos moradores de uma localidade em relação ao patrimônio local, mobilizadas e desenvolvidas em processos de ensino e aprendizagem.

Estes princípios organizaram a proposição dos processos relatados que se basearam nas teorias pós-críticas deleuzo-guattarianas (1995) e da educação em Silva (2007), além de outros autores que vêm provocando a reflexão e auxiliando na ancoragem de nossa *práxis*.

Em Guattary (1990, p. 25) buscamos o entendimento do pensamento que transversaliza os temas cultura e natureza, pois como afirma o autor: “Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecanosfera e universos de referências sociais e individuais”.

Para Guattari (1990), é necessário que se promova a rearticulação de três registros básicos da ecologia: a social, a mental e a ambiental, para evitar os perigos do racismo, do

fanatismo religioso, da exploração do trabalho das crianças, dentre outros males que afligem a sociedade contemporânea. Esta concepção coaduna-se com a de educação patrimonial contextualizada e emancipadora, busca o reconhecimento das diferenças, caracterizando-se pelo deslocamento dos temas universalistas para os temas locais que solicitam urgente atenção da sociedade contemporânea, como as questões: étnicas, de gênero, rurais, ambientais, de diversidade cultural, e muitas outras.

Nas teorias pós-críticas para a educação, conhecimento e poder são interdependentes, e as conexões entre saber, identidade e poder são enfatizadas. Para Silva (2007, p. 1): “A ‘crise’ de legitimação que está no centro das nossas formas de conhecer o mundo está, pois, indissoluvelmente ligada à ‘crise’ no estatuto da representação – nossas formas de representar o mundo”.

Desconfiamos, portanto, dos motivos pelos quais, determinado grupo social ou população não reconhece os bens culturais de sua cidade, região, ou país como seu patrimônio. E indagamos se esse grupo ou população participa dos processos de patrimonialização e se tem algum sentimento de identificação com esses bens.

Provavelmente isto acontece porque esse grupo social ou população não se sente representado(a) nesse patrimônio. Ele não lhe diz respeito, não tem por ele nenhum afeto e, nesse caso, é claro que o termo preservação perde o sentido, pois, por que, para que, para quem preservar? A questão que colocamos é: o que significa preservar e transmitir naquilo que se quer trabalhar como conhecimento legítimo nos programas de educação patrimonial?

Pensamos, então, no enfrentamento do problema da hierarquização dos saberes ou estratificação dos conteúdos ensinados nos sistemas acadêmicos e escolares que ajudam a manter o privilégio por certos meios culturais, ao tomarem a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34. 1995. v. 1.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP. 2001.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. In: <<http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos>> Acesso em 31 de Mar de 2006.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 230**. 2002.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Educação Patrimonial na Área do Projeto Serra do Sossego Canaã dos Carajás/PA**. Belém: MPEG; CVRD/MSS; FIDESA, 2003.

LIMA, Janice Shirley Souza; PAIVA, Zenaide Pereira de. **Educação Patrimonial e Desenvolvimento Sustentável: O Caso de Canaã dos Carajás**. Comunicação apresentada no XII Congresso da Associação Brasileira de Conservadores e Restauradores – Abracor. Fortaleza, 2006.

LIMA, Janice Shirley Souza; SIMÃO, Paulo César; MOURA, Simone de Oliveira; PAIVA, Zenaide Pereira de. **Mediações culturais com o patrimônio arqueológico**. Belém: MPEG; CVRD/SALOBO; FIDESA, 2007.

LIMA, Janice Shirley Souza; MOURA, Simone de Oliveira. **Apropriações: recriação de artefatos arqueológicos em processos de educação patrimonial**. Comunicação apresentada no Congresso de Educação, Arte e Cultura. Santa Maria: UFSM, 2007.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A poética e a política do currículo como representação**.

http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp?f_id_artigo=329 Acesso em 15 de Set de 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORO A., José Bernardo. Como mobilizar pela educação? In: **Simpósio Estratégias de Mobilização**. Educação para todos, todos pela educação. Brasília: MEC; Unicef, 1994. p. 28-36. (Cadernos de Educação Básica, Série Atualidades Pedagógicas, 8).

COMUNICAÇÃO

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTE: UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DO CURSO DE ARTES PLÁSTICAS DO CEFET-CE NA DISCIPLINA DE PROJETOS SOCIAIS.

ENSINO DE ARTE: TRANSDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO

Kely Cristiny Evangelista da Silva
(Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará- CEFETCE)

Resumo

Esse artigo problematiza a percepção dos alunos do curso superior de Artes Plásticas do CEFET-CE sobre suas experiências na disciplina de Projetos Sociais e sobre a formação dos mesmos. Entre outras coisas discute-se a educação como prática social, que tem o intuito de gerar indivíduos mais conscientes. Além de relacionar as experiências estéticas na academia e algumas ações sociais executadas pelos alunos, específicas do curso referido. Também se discute a maneira como foi implantada essa disciplina no currículo escolar da instituição. Os dados utilizados como referencia para este estudo de caso foram organizados a partir de entrevistas com nove alunos que cursaram a disciplina, nas quais exploram a motivação para a execução dos projetos sociais, as dificuldades encontradas pelos alunos, o lecionar e a percepção da própria disciplina. A revisão bibliográfica contempla autores como Josso (2004), (Freire, 1996), (Gohn, 2005) e (Pareyson 1997), para gerar reflexão sobre as praticas educativas desses alunos que mesmo não tendo estudado disciplinas específicas da ação pedagógica, se “inventaram” professores ainda que temporariamente.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos Sociais; Artes Plásticas; Práticas Educativas

INFRA-ESTRUTURA: data-show.

1. Introdução

Esse artigo discute as praticas pedagógicas dos alunos do curso superior de Artes Plásticas do CEFET-CE e a percepção dos mesmos sobre suas experiências na disciplina de Projetos Sociais nas ações sociais que desenvolveram, já que atuaram em contextos distintos dos bancos da faculdade.

Os dados utilizados para este estudo foram analisados a partir de entrevistas com nove alunos do curso de Artes Plásticas que freqüentaram a disciplina entre o ano de 2004 e 2007, visto que os entrevistados cursaram a disciplina em semestres distintos nesse intervalo de tempo. Sendo que alguns participaram do mesmo projeto já que estes podem ser realizados individual ou coletivamente, podendo ser a percepção diferenciada sobre o mesmo assunto. E ainda serão utilizados nomes fictícios dos informantes.

Panorâmica dos projetos

TÍTULO DO PROJETO	ALUNOS ENTREVISTADOS	ANO DE REALIZAÇÃO	ATIVIDADES PROPOSTAS	PUBLICO-ALVO
PIXEL/POLEGADA Curso de Noções Básicas de <i>Photoshop</i> e <i>Corel Draw</i> para a produção de peças gráficas.	Vera	outubro de 2004 e janeiro de 2005	curso de editoração gráfica utilizando os softwares.	Jovens amparados pelo CEFET Pirambu ¹ .
ARTITUDE	Paulo e José	2005	curso de desenho e computação gráfica	Jovens da ONG MH2O ²
RETRATOS DA MELHOR IDADE	Mateus	2006	pintura e o desenho para trabalhar o tema, retrato	Idosos do Lar Torres de Melo
OFICINA DE Artes Visuais	Maria e Ana	2006	Ensinar pintura e desenho	Homens abrigados pela Toca de Assis ³
Os dois entrevistados, não lembram o nome do projeto.	Pedro e João	2006	crianças: experimentação de alguns materiais. Adultos: oficina de cartões	Crianças e adultos moradores da Favela do Sossego
FABRICANDO REALIDADE I	Lucas (Lucas foi ajudado por Mateus, que nessa época já tinha concluído a disciplina).	2007	duas oficinas: uma de mosaico com peças de cerâmica, e outra de máscaras de papel	Crianças que moram nas proximidades do Centro espírita Caridade e Luz, no bairro Mucuripe.

Antes de tecer algum comentário, é importante perceber que o olhar dos entrevistados se dá num momento em que já não são mais alunos. Acredita-se que esse distanciamento produziu uma criticidade necessária aos conceitos de experiência que serão aqui expostos.

Para uma melhor compreensão sobre temas que envolvem ações sociais na universidade, mais especificamente a disciplina de Projetos Sociais no CEFET-CE, é importante que saibamos que, já algum tempo, tem havido discussões, em diversos órgãos e sindicatos, sobre Responsabilidade Social Universitária (RSU) com a finalidade de amenizar os problemas sociais, como o analfabetismo, o desemprego, a fome, entre outros. Estes

¹ CEFET Pirambu é o resultado da parceria entre o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET Ceará) no Brasil e o Movimento EMAÚS, no qual é realizado um projeto de extensão de “inclusão social com tecnologia digital”, desenvolvido no bairro Pirambu, uma favela da cidade de Fortaleza

² MH2O significa Movimento Hip Hop Organizado, e é uma ONG que trabalha com jovens de comunidades pobres, mas usa como linguagem de acesso o hip hop e este tem quatro pontos integrantes do movimento: a música, poesia, dança e o grafite que é a parte visual.

³ A “Toca de Assis” é uma fraternidade católica inspirada nos ensinamentos de São Francisco, em seu zelo eucarístico e amor aos pobres. Esta fraternidade foi fundada em maio de 1994, e é formada por religiosos, os franciscanos e por leigos, que não aspiram a vida religiosa.

também têm sido objetos de uma série de iniciativas das Instituições de Ensino Superior (IES), com resultados diretos na promoção social de suas comunidades. Foi a partir dessa idéia, juntamente à abertura do ensino a nível nacional para a iniciativa privada, que começaram a discutir sobre Responsabilidade Social Universitária (RSU) nas IES. Então, desde aquela época aos dias atuais, o setor evoluiu bastante no sentido de praticar a RSU por meio dos trabalhos de extensão, mesmo sem incentivos governamentais para o seu desenvolvimento e sua institucionalização nas universidades.

Como reflexo de discussões sobre RSU, em 2001, uma parcela de educadores, no intuito de difundir conceitos e práticas de solidariedade e cooperação, desenvolveu o *Programa Formação Cidadã* pelo Grupo Ação e Responsabilidade Social da Federação das Indústrias do Ceará (FIEC), que foi implantado em 2002. Nesse programa, instituições ligadas à FIEC formaram redes de compromissos sociais (dentre elas o CEFET-CE), cuja prioridade é agregar valores de responsabilidade social aos currículos acadêmicos dos cursos de graduação das faculdades envolvidas. (DUMMAR, 2004).

Sobre o papel das universidades em relação à inclusão social, têm-se a idéia de que estas detêm a importante função de acelerar o processo de indução para uma inclusão social, no qual podem ser mobilizados inúmeros agentes políticos e sociais da região, tendo como objetivo a construção de ações que visem à promoção do desenvolvimento sustentável. Portanto, fica clara a importância deste programa ser desenvolvido em redes de compromissos sociais por diversas instituições educacionais, já que a maioria dos universitários está geralmente centralizada na vida profissional, e em acumular materialidades. Provavelmente esse programa não seja a melhor forma de resolução dos problemas sociais da atualidade, mas algo que instigue a reflexão de estudantes universitários na sua atuação por uma melhoria da sua comunidade.

É interessante perceber que apesar de toda a mobilização em relação às ações de responsabilidade social no Ceará, somente em abril de 2004 foi possível vigorar a lei nº 10.861, do MEC, a qual determinava práticas de cidadania e gestão social no meio acadêmico.

Como já mencionado, o CEFET-CE se agregou ao *Programa de Formação Cidadã*, incluindo assim a disciplina de Projetos Sociais no currículo dos cursos superiores, cujo ementário explica que a disciplina “[...] antes de tudo, uma ação pragmática de exercício de cidadania e com visão pedagógica clara: permitir que o aluno seja capaz de entrar na realidade viva e, ao fazê-lo, aprender sobre si mesmo e sobre essa realidade.”

Antes mesmo de ser desenvolvido o *Programa de Formação Cidadã*, um grupo de professores do CEFET-CE já idealizava ações sociais dentro da instituição como forma de disciplina, sendo criada em 2000, a disciplina de Projetos Sociais e ainda, institucionalizada como obrigatória nos currículos dos cursos tecnológicos, inicialmente nos de Mecatrônica e Telemática, no mesmo ano. Esta disciplina foi idealizada pelo ex-diretor Mauro Oliveira Barbosa, juntamente com uma equipe de professores e pedagogos. Estes viram surgir a possibilidade de serem implantadas ações voltadas à promoção humana a ser desenvolvida pelos alunos como formas de intervenção social, tendo como público-alvo, comunidades carentes da grande Fortaleza⁴. (ARAÚJO, 2005).

É válido ressaltar que nos dias atuais, a disciplina de Projetos Sociais, já abrange 16 cursos superiores, inclusive os de licenciatura. No qual o ementário explica que a disciplina “[...] antes de tudo, uma ação pragmática de exercício de cidadania e com visão pedagógica clara: permitir que o aluno seja capaz de entrar na realidade viva e, ao fazê-lo, aprender sobre si mesmo e sobre essa realidade.” Portanto, após a realização de uma ação social em uma comunidade ou instituição, é realizado um *workshop* com a finalidade de socialização e divulgação do trabalho social

É possível perceber que as motivações de se formular uma disciplina de Projetos Sociais na universidade, surgiram principalmente da necessidade de ser implantado numa parte da população um olhar mais voltado para a realidade da nossa sociedade e uma forma dos universitários perceberem que eles podem fazer alguma coisa para melhorar a vida de um grupo. A arte pode ser uma ferramenta fundamental para a inclusão social, dependendo não só da oportunidade a ser ofertada à parte da sociedade menos favorecida, mas, sobretudo, do modo como ela é oportunizada.

Com intuito de um melhor entendimento em relação às instâncias das experiências descritas pelos alunos da disciplina de Projetos Sociais do CEFET-CE, organizamo-las em quatro fases: A disciplina como uma ação pedagógica; Pensando um projeto coletivamente e as dificuldades ao executá-lo; A experiência de lecionar; A arte na experiência.

2. A disciplina como uma ação pedagógica

⁴ A Grande Fortaleza abrange além da capital cearense, as regiões metropolitanas como: [Caucaia](#), [Maranguape](#), [Pacatuba](#), [Aquiraz](#), [Maracanaú](#), [Eusébio](#), [Guaiúba](#), [Itaitinga](#), [Chorozinho](#), [Pacajus](#), [Horizonte](#) e [São Gonçalo do Amarante](#). Ver detalhes em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Metropolitana_de_Fortaleza>.

É relevante pensar as ações sociais desenvolvidas na disciplina de Projeto Social, relacionando-os com o curso de Artes Plásticas, e a arte como instrumentos de ação. Na verdade, diferente do que muitos pensam, fazer arte não é somente executar, produzir, realizar, muito menos o simples “fazer” poderia definir sua essência. Dentre tantas coisas, arte também é invenção, e assim sendo, não é uma execução de qualquer coisa já ideada, ela é “[...] um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer.” (PAREYSON, 1997, p. 26). Neste sentido, é possível perceber as ações pedagógicas dos alunos de Artes Plásticas em seus projetos, que mesmo sem terem estudado disciplinas específicas da Pedagogia, se inventaram ainda que temporariamente professores para a realização de seus projetos.

Sobre isso, João comenta que à primeira vista, o lecionar para ele, era algo assustador porque ele nunca tinha dado aulas e aquela seria a sua primeira experiência. E complementa: “[...] antes do projeto eu achava que ia colocar tudo que pretendia fazer no papel, e depois executar. Com essa experiência lecionando vi que podemos ensinar em outra dimensão, não só aquelas de aspecto técnico, mas de vínculo humanitário.”

Ana, da mesma forma que João, relatou que no início seu grupo pensou em fazer o planejamento do que iriam realizar durante o projeto. Contaram todas as aulas, as atividades, porém tiveram que mudar o planejamento, porque viram que a realidade do grupo aprendente não era compatível com o planejamento, já que haviam alguns idosos e pessoas com problemas de coordenação motora. Assim foi que mudaram de tática porque perceberam várias dificuldades que elas não sabiam como contornar. Então, a estratégia adotada foi a de planejar as atividades seqüentes após uma avaliação coletiva com o grupo ensinante, uma após outra.

Na realidade, “[...] aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas.” (JOSSO, 2004, p. 39). A aprendizagem experiencial, nesse sentido, é acompanhada de uma formulação teórica e/ ou de uma simbolização. Quando penso em experiência formadora, relaciono esta a uma aprendizagem que articula, nesta ordem: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo em que é oferecido a cada pessoa e para cada situação vivenciada, mediante a mobilização de uma pluralidade de registros (Ibidem).

Destacando as experiências vivenciadas por esses alunos, pode-se perceber que em alguns momentos eles não se dão conta de que as experiências nessa disciplina serviram de complemento para sua formação, visto que somos “programados para aprender”, sobretudo

pela vivência, então os problemas enfrentados puderam ser superados e apreendidos para uma autoformação. Neste sentido, é necessário comentar que a maioria dos alunos enfrentou problemas de ordem didática. Embora não tivessem estudado esse assunto de forma profunda, suas experiências como discentes alertavam sobre os procedimentos que desenvolviam nos projetos.

Pedro falou que apesar de não ter estudado Didática, ela se fazia necessária, pois para se ensinar é necessário pelo menos organizar como se planeja uma aula. Para ele, falar em didática, não é aquela coisa acadêmica, pois esta, ele mesmo não conhece. Mas, a didática no sentido de preparar, de se pensar em possibilidades quando se vai dar algum conteúdo.

Diferentemente de Pedro, Mateus acredita que se pode encontrar outros meios para atingir o objetivo de aprender sobre didática de forma prática, que é “meter a cara”, e passar por alguma experiência, pois este acha que é dando aulas que se aprende a dar aulas. Não adianta estudar teoricamente várias disciplinas de didática, porque saber da teoria é uma coisa e a prática é outra, mas uma sempre ajuda a outra. Ainda tem quem diga que dependendo da área da arte que melhor se domina, esse domínio envolve por si uma ação didática.

Analisando sua experiência lecionando no projeto social, Paulo vem falar que:

[...] a grande vantagem do ensino informal, é que se aprende muito a improvisar, descobre-se muito, cria-se muito, e sempre corre o risco de achar novas maneiras de ensinar. Encontra-se maneiras mais adaptáveis. Mas fato de não ter um conhecimento breve sobre isso, te faz pecar mais, você corre o risco de errar mais por que você não se teve referência, até chegar a um ponto ideal você vai errar mais. [...]Mas assim, a minha visão sobre a disciplina didática, é que não posso dizer que ela é a salvadora da pátria, eu não sei, eu não a experienciei.

Até aqui foram comentadas as experiências dos projetos sociais, como um fator individual, suas percepções e dificuldades, já que estes alunos não tiveram uma preparação antes de se lançarem ao projeto. No entanto, cada um dos alunos da disciplina de Projetos Sociais comentou o quanto foi gratificante para eles desenvolver esses projetos.

3. Pensando um projeto coletivamente e as dificuldades ao executá-lo

Alguns obstáculos foram percebidos no decorrer do desenvolvimento dos projetos, como as dificuldades financeiras, citadas pela maioria dos entrevistados. Mateus, Pedro e João citam ainda a falta de material, de incentivo, de patrocínio, e justificam que o fato de terem pouco tempo para realizar o projeto social, implicou em não procurar patrocínio, pois daria muito trabalho; então resolveram eles mesmos, custear o projeto.

Quando percebo quantos detalhes foram pensados, buscados por cada uma das pessoas que desenvolveram os projetos, me dou conta de que para um indivíduo ou um grupo dê sentido à sua participação numa ação social, é necessário que seja decodificado o significado de cada atitude, ou de cada coisa a ser buscada que está relacionada a essa ação social, para então determinar valores defendidos ou rejeitados. Pensando assim, talvez seja realmente necessário planejar toda articulação do projeto, partindo de soluções particulares, a partir da realidade dos envolvidos no projeto (GOHN, 2005).

Paulo comentou que ele e sua equipe acabaram aprendendo como e onde poderiam adquirir recursos para seu projeto. Com relação aos lanches, uma das pessoas de seu grupo conseguiu o patrocínio em um restaurante com o qual foi negociar, e sobre isso Paulo comenta:

[...] conseguiu o patrocínio do restaurante, porque foi uma “peixada”⁵, pois ele foi aos restaurantes que ele conhecia. Então, conseguiu. E a gente descobriu como é difícil conseguir patrocínio da maneira mais formal: chegar com um papelzinho e falar com o pessoal. É difícil, porque novamente estamos falando de educação e não de um programa de TV, então as pessoas, com relação à educação, não acham importante e descartam rápido a idéia.⁶

Quanto à questão de um apoio financeiro, realmente este se faz necessário na construção de uma ação social, mas infelizmente não é fácil encontrar empresas que se disponibilizem a ajudar nesse tipo de projeto, principalmente quando sabem que não vai haver um retorno do capital empregado. Dessa maneira, se torna mais fácil negociar um apoio financeiro como algo particular ou mesmo com uma “peixada”, pela dificuldade em encontrar empresas dispostas a esse tipo de empreendimento.

Para Gohn (2005), a habilidade em realizar alianças, de se inserir em redes, de realizar parcerias, de articular-se de diversas formas em um movimento, demarca profundamente a capacidade de transformar atores sociais em sujeitos sociopolíticos, coletivos, construtores de sua história. Esse ir à procura de um apoio financeiro, é algo importante até mesmo para o crescimento pessoal de cada envolvido com o projeto, no que se trata de encarar algumas situações e de perceber o projeto político que fundamenta ação coletiva do grupo.

Ana abriu uma discussão em relação à única possibilidade da disciplina ser a de dar aulas numa comunidade, provavelmente por não ler a ementa desta, que traz como objetivo, a

⁵ Peixada: termo popular referente a um acordo feito entre pessoas conhecidas.

⁶ Como a ABNT não faz referência à formatação das falas dos entrevistados da pesquisa, decidi colocá-las como as citações longas.

prática pedagógica dos alunos na comunidade. Sobre suas dificuldades em relação à realização do projeto, ela comenta:

Senti maior dificuldade porque penso que para se ensinar alguma coisa tem que ter uma preparação e nós não tivemos nenhuma preparação para fazer o projeto social. Eu julgo isso um erro, porque a instituição simplesmente joga: você tem que fazer um projeto social e se vire! Então, qual é a outra forma de se fazer um projeto? Você tem que ensinar alguma coisa que você aprendeu e aí como é que eu vou ensinar, se eu não aprendi como ensinar? Acho que é muito difícil para uma pessoa que nunca ensinou, sair de um curso que não é licenciatura e ensinar. É muito complicado, porque você não sabe o que usar como metodologia, e se essa metodologia não der certo, qual eu vou utilizar? Não se está preparado para esse tipo de coisa.

Na realidade, esses alunos não se sentiam preparados para lecionar, tanto que Maria e Ana concordaram que depois do projeto a percepção delas em relação ao curso mudou, pois a partir de então, sentiram a falta de uma disciplina de didática como complemento do curso de Artes Plásticas.

Outro ponto bastante comentado foi o da obrigatoriedade da disciplina de Projetos Sociais, como um fator que contribui para a concretização da experiência do projeto social. Apesar da dificuldade em conseguir tempo para o seu desenvolvimento, alguns alunos comentaram que a obrigatoriedade dessa disciplina favoreceu sua execução, já que era necessária a obtenção de uma nota. Porém, Mateus deixa claro que gosta de contribuir com o social. E questiona: “[...] já que passaram um tempão estudando em uma instituição pública, então, porque não contribuir de alguma forma com a sociedade?”

Apesar dessa obrigatoriedade ser comentada como algo positivo, em alguns casos, já em outros era percebida como um fator de opressão, como algo forçado. Sobre isso Lucas falou:

Hoje acho importante o projeto instituído, porque mesmo não querendo, o aluno vai ter que fazer um [...]. Eu não gosto da idéia de ser obrigado não, mas acho muito difícil o aluno não se estimular quando faz um projeto com comprometimento. Então, acho muito difícil ele concluir a disciplina sem dizer: “Pô! Eu quero fazer de novo!”

Quando Pedro, falou sobre a obrigatoriedade da disciplina de Projetos Sociais, disse que apesar da obrigação em realizar o projeto dava muito prazer, porque era algo que ele tinha interesse em fazer há muito tempo, mas que foi deixando para depois. Então quando surgiu a disciplina, ele se sentiu obrigado a pôr em prática algumas idéias que já tinha; disse ter gostado da disciplina justamente por isso, porque ela propiciou a concretização de um desejo seu. Seu grupo, inclusive, combinou de não deixar aquele projeto acabar ali e tentar retomar as atividades novamente em outro momento, mas Pedro acha difícil essa retomada, pois acredita que o grupo vá se dispersando com o tempo.

4. A experiência de lecionar

Após uma reflexão sobre os projetos, os alunos perceberam de diferentes formas suas experiências relacionadas com o curso de forma geral. José disse que depois dessa experiência começou a ver o curso como algo mais aplicável no dia-a-dia e não somente como uma ferramenta para desenvolvimento dos dons e conhecimentos que adquiriu durante as etapas de estudo. Cada passo foi importante e cada erro foi assimilado como parte integrante do aprendizado.

João disse que mudou a sua visão do profissional de arte, e percebeu que o seu projeto estava dentro de uma outra área, paralela a uma assistência social, e pensa que já pode ser um outro tentáculo das artes plásticas, pois é possível trabalhar como um profissional da área de assistência social dentro da arte-educação.

Analisando essa idéia de um trabalho voltado para as duas áreas – arte e educação e a assistência social –, pode-se refletir qual realmente seria a lógica dos projetos sociais: se seria da cooperação e da solidariedade, ou do assistencialismo. De acordo com Gohn (2005, p.97), a lógica da solidariedade está nas

[...] relações que grupos de indivíduos estabelecem em busca do acesso ou resgate de direitos de vários tipos; a solidariedade recoloca o tema da igualdade [já a assistência] é um processo que estabelece relações de dependência porque o paradigma da ação social baseia-se em premissas compensatórias.

Ou seja, o assistencialismo se assemelha a um favor dos mais favorecidos socialmente. Ainda sobre o assistencialismo, Lucas disse que:

A princípio a questão do projeto social dentro da universidade parecia algo assistencialista, como se vários estudantes universitários juntos fossem numa comunidade prestar serviço de maneira caridosa, e na verdade não foi que aconteceu.

Afirmou ainda que o projeto, na verdade, é uma troca, quando é realizado com certo comprometimento, pois neste, se passa a conhecer as pessoas, ser tratados pelo nome, se pode conversar com as pessoas envolvidas, e conhecer a realidade de cada um, então a troca ficou muito mais evidente. Ele acredita que à medida que aquelas crianças vão estar livres da situação do crime, ou do meio das drogas, em contrapartida, eles irão estar livres disso também, porque pode ser que seja um bandido a menos, um delinqüente a menos. Parece uma visão egoísta, mas não é tão egoísta assim, “[...] porque estamos acostumados a querer sempre as coisas para nós mesmos, então quando se consegue fazer uma coisa que é boa para nós e boa para o outro, acho que ela fica ainda melhor.” (Lucas). Nesse sentido, para ele esse

projeto representa algo importante, por ter se sentido recompensado com ele e espera que aquelas crianças também tenham se sentido assim. Ele ainda comenta que “[...] essa troca pode ser pontual hoje, mas o ideal é que ela se prolongue, se repita, porque se não há pontualidade dela pode ser que talvez se gere novamente uma situação de risco.”

A partir da sua prática pedagógica no projeto, Paulo comentou que foi interessante, ao ministrar aulas, ver aquela questão de como seus professores se sentiam quando ele era aluno. Então, conseguiu sentir melhor a expectativa do professor com o aluno, a enxergar coisas de modo diferente, entender as limitações, inclusive que o professor tem algumas. Em suas palavras: “Quando se é aluno dificilmente se pensa em como o professor pode estar se sentindo, e nos tornamos um aluno melhor. Ouso dizer, que se primeiro a pessoa fosse professor, antes mesmo de ser aluno, se valorizaria mais o professor.”

O significado dessas experiências para cada um dos alunos foi visto como algo bem particular. Para José:

Lecionar é um dom. Algumas pessoas nasceram com facilidade para passar idéias de maneira mais clara, explicar assuntos e segurar a atenção dos ouvintes. Nem todos que detêm muito conhecimento conseguem repassá-lo de maneira qualificada ou didática. A experiência no projeto me mostrou o quanto ainda preciso me qualificar como gestor e facilitador. O quanto preciso melhorar minha didática, que era boa, mas que não era o melhor que podia fazer.

Complementando essa idéia Paulo, comentou que por mais que ele discuta a sua experiência, sempre há coisas a repensar, pois ensinar é quase uma arte. Não só ensinar arte, mas ensinar também é arte. Pelo fato de criar. Trabalhar com o imprevisível, trabalhar com coisas que não se sabe o que vai acontecer, então é necessário se adaptar, é preciso ter criatividade.

5. A arte na experiência

É analisando as experiências que se pode ter uma maior dimensão de quanta riqueza há em cada fala do entrevistado. Talvez não tenham se dado conta dessa riqueza, das suas experiências e o quanto elas serão importantes para sua vida profissional

Ana disse ter a consciência de que essa foi uma experiência muito rica, mas que já tinha imaginado o valor desse projeto, pois a cada dia que ia à Toca de Assis, saía como se a “alma estivesse lavada”, até mesmo por perceber que às vezes tem problemas, mas quando se deparou com os problemas de outras pessoas, então viu que na realidade, o seu não é nada na frente dos problemas de outras pessoas, como as que vivem na Toca de Assis. Então, para ela, o projeto social foi mais do que um projeto que ela pudesse apresentar no CEFET, foi um

projeto de vida, algo que ganhou porque aprendeu muito com o grupo aprendente, assim como aquelas pessoas também ganharam. Com relação ao trabalho na Toca de Assis, Ana disse ter sido muito gratificante, porque estava lidando com pessoas que faziam parte de outro contexto, gente com quem ela jamais havia pensado em se relacionar. Sobre isso ela diz o seguinte:

[...] ficou marcado o último dia do encontro, em que um dos participantes do projeto foi nos agradecer pela nossa coragem, por estarmos lidando com pessoas da rua, pois a maioria das pessoas fazia questão de passar por eles e agir como se não existissem. No entanto, fomos lá e tivemos essas tardes com eles. Então, a partir desse momento, da fala dele, valeu muito o projeto social, pois acho até que ganhei muito mais do que uma nota, algo que é para a vida.

Muitas experiências, sensações, medos, aprendizagens tudo isso foi visto durante a leitura desses depoimentos em relação à disciplina e o projeto que executaram, no entanto muito ainda pode ser comentado e sentido. Repensar essa experiência é na verdade refletir sobre toda uma época, e tudo que a envolve. Dessa forma, Paulo comenta que hoje, depois dessa vivência, repensa todo o curso com um novo ponto de vista, consegue sentir melhor o valor do próprio curso. Hoje, passado o projeto, Ana se acha preparada para ensinar qualquer tipo de público, e de qualquer faixa etária.

Mateus, ainda comentou:

Seria muito bom se as pessoas pudessem ver essa disciplina, no caso os alunos do CEFET, não como uma ação que: “Ah, é algo que tem que ser feito!”, ou como: “Ah, como é obrigatório, eu tenho que fazer!”, mas ver a disciplina com o coração mesmo, de uma forma mais humanitária. [...] Porque não ajudar o próximo, as pessoas que têm mais necessidades? (...), mas fazer isso de coração.

Durante a fala desses alunos foi possível perceber um sentido humanitário mais aflorado, um olhar que percebe melhor as questões sociais, não apenas como preocupações políticas – que a sociedade como um todo pode e deve se manifestar à procura de uma melhor condição para todos.

Talvez, então, a função dessa disciplina seja propiciar a estes alunos uma percepção de que eles não vivem isolados no mundo, que eles também fazem parte dessa sociedade preconceituosa, exclusivista, individualista e que a cada dia preza ainda mais pelas diferenças sociais. Talvez os projetos, ajudem a perceber que todos podem contribuir de alguma forma para uma transformação social, sendo assim instigados por esse desejo de mudança. Pois “[...] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender [...].” (FREIRE, 1996, p. 84). E ter consciência de que se pode fazer

algo pela sociedade, por comunidades menos favorecidas socialmente, é um fator importante para essa mudança.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho é possível constatar que como a única possibilidade da disciplina era uma prática educativa na comunidade, e que o curso de Artes Plásticas ainda não é licenciatura, os alunos não se sentiam preparados para tal. No entanto, essa possível falta de preparação não os impediu que se cumprissem suas ações sociais. É provável que seja essa a proposta da disciplina: mostrar que em qualquer que seja a área profissional, é possível se lançar como promotor de causas sociais, usando a boa vontade como elemento catalisador do conhecimento.

Desta forma, ficam claros vários fatores positivos que a disciplina de Projetos Sociais implicitamente propõe, dentre eles: fazer o aluno se sentir parte de uma realidade social que não é a dele, como promotor de sabedoria. Nesse sentido é preciso valorizar tanto a disciplina como as experiências adquiridas nesta, por favorecer as questões humanitárias.

Trabalhar com o registro de vivências, reflexões e falas desses alunos revelou-se um suporte para compreender a percepção tanto da disciplina, como da vivência dos projetos sociais. Guardando as devidas proporções, essas reflexões possibilitam percepções particulares, no entanto ricas em experiências formadoras. Faz-se necessário o registro, a discussão e a transmissão dessas vivências, que não só forma quem a realiza, mas contribui para uma sociedade consciente de seus valores.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Tereza Cristina Valverde Alves. **Projetos Sociais**: um princípio educativo nos currículos dos cursos superiores. Fortaleza: [S:n], 2005.

DUMMAR, Wania Cysne. Rede de compromissos. **O Povo**, Fortaleza, 16 nov. 2004. Opinião, p. 7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da Nossa Época, v. 123).

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORPO E ILUMINAÇÃO - UMA EXPERIENCIA POSSÍVEL EM TEATRO

Camila Pereira

Universidade Federal do Maranhão

O presente trabalho relata o conhecimento empírico que venho construindo através da oficina “*O Silencio da Luz*”, vinculada ao Projeto de Extensão “*Ação Cultural em Teatro*” que, por sua vez, se articula à disciplina *Prática de Extensão I*, integrante do currículo do Curso de Licenciatura em Teatro (quinto período). O projeto está sendo desenvolvido no Complexo Educacional Edson Lobão / CEGEL, em 2008, contemplado alunos com deficiências auditivas do ensino médio. O principal objetivo do projeto *O Silencio da Luz* é abordar o processo de conhecimento e a significação corporal externados por indivíduos surdos na prática teatral, e para tanto lançamos mão de elementos fundamentais, o silêncio, a iluminação e a cor que, juntos, trabalham em função de uma linguagem universal, que é a linguagem corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Comunicação; Iluminação

1. Iniciando a discussão

Parto do princípio de que um corpo expressivo, articulado a uma ferramenta simbólica, nesse caso a iluminação, pode favorecer ao processo criativo de comunicação entre pessoas surdas – consigo, com seus pares e com os outros que escutam os sons – seja na prática teatral como no convívio social, e para isso a atmosfera criada pela luz bem como pela forma como os surdos a percebem, fornece o material de análise para o processo em investigação que trata o presente trabalho.

É importante esclarecer que o material de análise mencionado é de suma importância, pois somente através dele, ou seja, da sua compreensão enquanto ato educativo e estético, é que podemos construir uma linguagem paralela, rica de códigos sugeridos pela intensidade, cor e ritmo da luz, para, então, integrarmos a iluminação e o corpo no processo teatral que estamos nos permitindo experimentar.

Este trabalho, além de ser uma atividade de extensão, é desenvolvido enquanto pesquisa de iniciação científica, com bolsa do CNPq, com a orientação do Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana, inserindo-se como um procedimento de *prática como componente curricular*, conforme registra o texto de “*Ação Cultural em Teatro*”, considerando que o processo curricular está relacionado a...

[...] uma das vertentes essenciais para desenvolvimento da formação discente, ao lado dos *conteúdos de natureza científico-cultural* e das *atividades complementares*, estabelecendo assim a base instrumental a ser utilizada para a implementação do currículo na dimensão do cotidiano (Resolução CONSUN-UFMA n. 75, de 28-09-2004, alterada pela Resolução CONSEPE-UFMA n. 523, de 15-03-2007).¹

O CEGEL, onde o experimento se dá, é uma escola de nível médio localizada no centro de São Luís que tem tradição no atendimento a estudantes portadores de necessidades especiais. O trabalho atende apenas a pessoas surdas, com o auxílio de um intérprete disponibilizado pelo Centro de Assistência ao Surdo (CAS), portanto o caráter inclusivo aparece com maior evidência em todo o procedimento, nos jogos, avaliações e ensaios, como em possíveis espetáculos, onde não mais será necessária a presença de alguém fazendo um *signal-voz* para os ouvintes, pois a partir de então a linguagem utilizada passa a ser a do palco: corporal, visual, sensorial.

O trabalho vem sendo desenvolvido com um grupo de seis surdos que nunca tiveram a oportunidade de apreciar uma obra teatral, nem muito menos de participar do processo de criação cênica – para eles e para mim, cada dia, cada sessão, transforma-se numa descoberta. Entretanto, a prática aqui relatada não tem a pretensão de formar atores e muito menos de apresentar um resultado final da oficina, mantendo o intuito de despertar um olhar destes surdos para o universo sugerido pela linguagem teatral.

2. Ensaio sobre a surdez

Falar de um presente sem memória é falar de um presente sem contexto, por isso não posso me ater a falar de indivíduos surdos sem fazer uma breve incursão pela história construída a partir deles. Durante um longo período da história a proposta de educação para surdos se dava na forma *oralista*, fundamentava-se na chamada *recuperação* dos surdos. Havia uma espécie de pedagogia corretiva que tinha como interesse primordial a disciplina do corpo e que procurava escondê-los da sociedade dos ouvintes. Era uma forma de taxar os surdos de inaptos, como explica a seguinte citação:

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela

¹ Documento aprovado em assembléia pelo Departamento de Artes (DEARTE)

beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da capacidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos a qualquer outro tipo de sujeito (SKLIAR,1998, pág. 16).

Seguindo o curso da história, num presente mais recente, há registros de que novos elementos foram provocando mudanças no padrão discursivo e representacional a respeito dos portadores de deficiência. Quanto a isso, deve-se fazer referência ao caso do movimento da *integração*, o qual defende que qualquer pessoa portadora de algum desvio no desenvolvimento, seja ele mental, físico ou sensorial (auditivo ou visual) deve ser integrada nos chamados sistemas sociais – educação, trabalho, família, lazer.

Neste sentido, essa postura integracionista defende como princípio, a *normalização*, ou seja, que toda pessoa com necessidades especiais [...] “deve ter o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que seja comum ou normal à sua própria cultura” (MENDES apud ARAÚJO, 1994, pág.17). Para que isso aconteça, deve-se, portanto, procurar *tornar normais* as condições de vida das pessoas com alguma deficiência.

Esse movimento foi de tal importância para a história dos surdos que a Organização das Nações Unidas, em 1981, decretou o *ANO INTERNACIONAL DOS DEFICIENTES*, quando foi aprovada uma *Declaração de Princípios*, documento que traz uma definição formalizada de equiparações de oportunidades para os indivíduos acometidos por alguma deficiência, incluindo o seu ingresso no mercado de trabalho (ONU, 1996).

Dentre outras questões que marcam a bibliografia relativa a surdez, considerando as posições conceituais, sociais e políticas imbuídas nesse amplo contexto histórico, percebe-se que agora o ponto de importância é outro, isso é enfatizado nesta citação:

Na concepção da inclusão, o foco se desloca de uma pessoa que tem um problema a ser corrigido (sic) — da forma concebida pelo modelo médico - e passa para a diferença entre as pessoas, diferença essa entendida como algo inerente à relação entre todos os seres humanos e que deve ser respeitada pela sociedade, que precisa saber lidar com isso e, mais especificamente, com as necessidades especiais. (ARAÚJO, 2005, PÁG. 18)

Discutindo ainda a questão da diferença, conforme tratado acima, é importante deixar claro que a diferença entre uma pessoa surda e uma ouvinte não se distingue apenas pelo fato de uma escutar e a outra nada ouvir, isso vai muito além. A condição da surdez faz emergir determinadas condutas e valores comuns entre os surdos, que devem ser consideradas como singularidades, ou seja, assim como os ouvintes tem suas particularidades, os surdos também as têm, no entanto os dois grupos interagem entre si, e aqui não falo somente da possibilidade inerente a linguagem gestual (LIBRAS), mas de uma linguagem universal, que é a linguagem da arte, do teatro.

Quando dois indivíduos diferentes apreciam uma obra de arte, naquele momento as suas limitações e percepções estão equiparadas diante das descobertas de cada um. Isso posto, neste projeto é privilegiada a corrente de pensamento que considera o surdo não como um sujeito integralmente deficiente, mas sim como uma pessoa com necessidades auditivas, compreendendo-a como participante de uma cultura e de uma minoria lingüística, a cultura surda. Dessa forma, a condição de ser surdo propicia ao indivíduo um desenvolvimento com características específicas e peculiares, provocadas por múltiplos fatores e necessitadas de reconhecimento pela cultura dominante dos ouvintes, a qual, por desconhecê-las, sempre as colocaram em uma posição de menor valor, considerando-as ouvintes que não ouvem.

A próxima seção descreve os procedimentos e metodologias enfocados no projeto “*O Silencio da Luz*”, refletindo sobre o que o trabalho em si pode *vir a ser*, considerando-se que o mesmo está em desenvolvimento.

3. A idéia colocada em prática

A importância desse tipo de análise para a educação consolida-se através da permissão de uma reflexão voltada para um olhar às diferenças, e também na discussão sobre a tão falada *inclusão* no atual modelo de educação. E quando se fala da *educação inclusiva através do teatro*, percebe-se a capacidade que a arte tem de fomentar à mesma o aprendizado e o desenvolvimento global das pessoas. A arte, e mais especificamente o teatro, proporciona ao deficiente auditivo uma leitura de mundo ampliada por meio da decodificação da linguagem visual e corporal.

Nessa perspectiva, tenho que deixar claro que se entregar a desafios é imaginar as soluções para vencê-los. Diante do meu trabalho com surdos posso dizer que a grande dificuldade é a linguagem e a citação a seguir elucida minha argumentação:

A profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita. O primado da escrita está suspenso. Desaparece então essa camada uniforme onde se entrecruzavam indefinitivamente o visto e o lido, o visível e o enunciável. As e as palavras vão separar-se. O olho será destinado a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz (FOUCAULT, 2007, pág. 59).

Quando se trata de educação para surdos, os silêncios físicos e psicológicos desembocam em uma necessidade do uso do corpo, especificamente do gesto, para que o processo de comunicação e expressão se estabeleça. No caso do presente projeto investiga-se como o uso da luz – um elemento cênico visual inerente à linguagem teatral – pode favorecer, através do seu próprio formato visual e pelo ritmo que é proposto por um agente externo, a comunicação dos surdos com o meio social.

Confesso que devido à complexidade da junção de dois símbolos teatrais que muitas vezes são subjugados à sombra da voz falada, pensei muitas vezes em modificar o projeto, em trabalhar com assuntos que foram sendo amadurecidos desde que entrei na universidade. Precisamente no primeiro encontro com o grupo de surdos (naquele momento estava na segunda tentativa de realizar o projeto), desenvolvendo as primeiras atividades planejadas cautelosamente, surgiu um terrível *estranhamento*. Diante daqueles olhos que tentavam entender o que se passava, surgiram indagações: porque estavam ali? Como lidar com essa linguagem nova? O que é arte diante do que somos naquele espaço? Esse choque inicial foi suplantado no momento em que passei a ouvir as mais tímidas e reveladoras *vozes*, faladas de uma maneira tão especial, me ensinando a conviver com uma nova possibilidade de lidar com o ensinar e aprender.

Na nossa primeira atividade de entendimento da comunicação corporal, percebi que os corpos daqueles surdos não se resumiam às mãos, que possuíam outras partes mais aguçadas – os olhos, por exemplo. A minha impressão, e com certeza a mais óbvia, é que eu nunca poderia trabalhar dissociada da imagem, mas a dificuldade do trabalho centrava-se na comunicação! Na linguagem de sinais (LIBRAS) não há metáforas e nem significados específicos para as coisas, então os surdos interpretam o que falo de acordo com as suas

experiências – e como estas eram quase inexistentes no âmbito teatral –, passamos a construir um *linguagem paralela*; por isso lancei mão da iluminação. Que outro símbolo visual do teatro poderia atrair e interar os surdos ao processo teatral? Essa foi a pergunta que me instigou a realizar o projeto, no entanto, depois de uma experiência piloto junto ao Centro Federal de Educação Tecnológica / CEFET-MA, percebi que algo deveria ser aperfeiçoado, que a luz é sim um símbolo rico de significados, mas que não pode estar só, e mais, que não era eu que tinha que dar sentido a este signo teatral, mas eles, os surdos, no processo de comunicação e expressão propiciado pelas atividades.

Para aguçar mais a criação, acrescentei, à luz e ao corpo, a cor. Para eles foi novidade saber que esses três elementos *falam*, por isso ocorreu um certo estranhamento. Quando mencionei as possibilidades de significação das cores, desanimei ao perceber que eles não entenderam e que tentavam me forçar a fazer alguma coisa para que pudessem copiar – percebi o erro de ceder em alguns momentos, mas quando terminei a aula e vi a sala vazia, despertei para o fato de que eles precisavam experimentar.

No momento seguinte fui munida de um material didático muito simples – *um mundo na caixa* – que nada mais é do que uma caixa de sapato forrada com papel branco, uma lanterna, também embrulhada em um papel branco e um furo para que eles pudessem ver o interior. Comecei a aula pedindo para que cada um passasse dois minutos olhando o interior da caixa, após todos terem olhado, lancei a pergunta: o que vocês olharam? Depois de uma descrição detalhada do que tinha no interior da caixa, fiz outra pergunta: E se o mundo fosse desse jeito, como seria? As respostas soaram em uníssono: *muito chato! Não tem cor... Sem graça!* Olhavam para fora da sala e indagavam: Como seria olhar para as árvores, para o céu? Então surgiu a resposta definitiva: *Eu não conseguir viver!*² Arrematei a atividade com a pergunta: não seria por isso que as cores existem? Depois de um silêncio interrogativo, percebi que eu poderia seguir adiante pois eles haviam compreendido o sentido do projeto. Naquele momento, ratifiquei a minha vontade de vencer obstáculos e assim estamos, até o momento em que escrevo este relato de experiência, caminhando juntos.³

² O grifo registra a maneira como os surdos constroem a linguagem falada, ou seja, escrevem e falam a língua portuguesa de forma desprovida de flexão verbal.

³ A oficina será finalizada em fins de novembro de 2008 mas como a atividade alinha-se como pesquisa de iniciação científica o prazo poderá ser dilatado, dependendo principalmente da liberação do intérprete pela instituição conveniada (CAS).

4. Esboço de considerações finais

Considero o teatro uma arte dinâmica, por isso não concebo a necessidade de ter um resultado ou uma conclusão definitiva para um processo que segue em andamento. No entanto, posso esboçar algumas idéias acerca do que está acontecendo no decorrer da oficina. Fazer teatro, para os surdos é novidade, porém me contamina quando os vejo com uma grande vontade de fazer, de experimentar, de criar, que está entranhado no processo da oficina, de maneira internalizada. É claro que há dificuldades, a maior delas é a comunicação, pois mesmo que o objetivo seja a criação de uma linguagem paralela, precisamos de utilizar a linguagem de sinais (LIBRAS) para construirmos essa nova maneira de comunicar e expressar, cenicamente, o que pensamos; porém, a cada encontro avalio que ocorrem avanços significativos.

A metodologia tem que ser aprimorada a cada encontro, as aulas nunca são iguais ao que planejei, isso na maioria das vezes é bom, pois é nesses momentos que vejo as *reais* aspirações dos surdos – porém algumas vezes fico apreensiva. Nesses momentos enxergo novas possibilidades e procuro inserir alternativas que abranjam o corpo. Apesar de já ter visto muitas atividades voltadas para surdos, em nenhuma vi a expressão corporal em primeiro plano, talvez por isso os surdos não consigam se depreender de suas mãos. O uso de todas as partes do corpo, para eles, é algo impensado, então quando peço para que eles usem os ombros para tocar o outro, por exemplo, as dificuldades aparecem.

Para efeitos didáticos divido o projeto em três partes: o processo deles, o meu e os juntos. Ainda não tenho autonomia para falar do processo deles como uma totalidade, posto que o projeto está em andamento, mas posso falar com segurança de como está se consolidando o *meu* processo e compreensão.

Para analisar a oficina no CEGEL tenho que articular essa experiência ao meu trabalho profissional, ou seja, a minha experiência como estagiária de iluminação no Teatro Arthur Azevedo, pois é nesse lugar que tenho a oportunidade de aprender, visualizar e sentir o que vou propor aos surdos, além dos processos de aprendizagem que me são oportunizados pelo curso de licenciatura em teatro.

Quando junto os dois processos, ou melhor, quando penso na experiência vasta de sentidos que integra a percepção do grupo de alunos à repercussão disso na minha própria experiência didático-estética, sei que o projeto não se apresenta como uma solução mágica para nenhum de nós, muito menos para os problemas pontuais que surgem na vida dos surdos. Contudo, fico muito feliz em saber que ao menos estas seis pessoas que estão tendo a oportunidade de experimentar a linguagem teatral fazem isso com motivação, focadas no que acontece, por isso me esforço para que o procedimento educativo se dê da maneira mais responsável possível. Em síntese, apesar de não ter ainda uma reflexão mais definitiva, ou melhor, mais aprofundada, acerca do trabalho, considerando que a dinâmica cultural e vivencial dos surdos exige mais tempo para maturação, assim como cada um deles apresenta singularidades e não podem ser tratados como *objetos* de pesquisa.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Maria Antonieta Nascimento. **A estruturação da linguagem e a formação de conceitos na qualificação de surdos para o trabalho.** *Psicol. cienc. prof.*, jun. 2005, vol.25, no.2.

FOCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes. 2007.

MENDES, Enicéia G. **Integração Escolar:** Reflexões sobre a Experiência de Santa Catarina. *Revista Integração*, Brasília, v.5, nº12, 1994.

ONU. **Normas Sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.** Trad. Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: CVI _ AN/ANPADE, 1996.

PEREIRA, Camila. Projeto de Extensão: O Silêncio da Luz. São Luís (MA): UFMA/DEART, 2008.

SANTANA, Arão P. Projeto de Extensão Ação Cultural em Teatro. São Luís (MA): UFMA/DEARTE

SKLIAR, Carlos (org). Os Estudos Surdos na Educação: Problematizando a Normalidade. In **A Surdez**: um Olhar sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação. 1998.

Uma abordagem sobre a arte como sistema cultural a partir do pensamento de Clifford Geertz

Augusto de Oliveira Tavares
Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC-URCA/CNPq

RESUMO

O impulso criador humano, que convencionamos chamar de “arte” é tão variado quanto a própria humanidade, como variada também é a discussão a seu respeito. Sendo uma linguagem, ou seja, uma forma de expressão dotada de signos que transmitem determinadas mensagens dentro um dado contexto cultural, temos de aprender a “ler a arte”, da mesma forma que precisamos aprender a ler um texto de uma cultura diferente da nossa. Vale lembrar que compreender um texto de uma língua estrangeira não se reduz a tradução imediata de cada palavra. É, antes, necessário um entendimento do universo simbólico no qual ele foi produzido. Falar bem um idioma que não o de sua origem, requer “pensar” nesse idioma. Assim também deve ser “falar sobre arte”. É preciso treino do olhar, domínio dos códigos inerentes ao contexto cultural e, sobretudo, vivência. Neste artigo, fazemos uma abordagem sobre a arte como sistema cultural a partir da antropologia interpretativa de Clifford Geertz, mais propriamente sobre o capítulo “A arte como sistema cultural” do livro do mesmo autor “O saber local” (GEERTZ, Clifford. **O Saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997). O texto destaca a importância da perspectiva semiótica e toma como exemplos para as suas argumentações representações estéticas distantes e aparentemente sem relação: a escultura ioruba, a pintura dos abelam, a pintura *quattrocentista* italiana e a poesia do islã, identificando-as dentro do sistema cultural a qual pertencem.

Palavras chaves: arte, cultura, semiótica.

INTRODUÇÃO

No exercício da profissão docente na Educação Superior, é comum a realização de “seminários” como estratégia de ensino-aprendizagem e atividade avaliativa. Consiste basicamente em trabalhos em grupos que envolvem pesquisa sobre temas relacionados ao conteúdo programático da disciplina e posterior apresentação. Quase sempre os estudantes utilizam recursos áudios-visuais e envolvem, em suas apresentações, “obras artísticas”. São músicas, poesias, fotografias, peças publicitárias, trechos de filmes, imagens de pinturas e esculturas de artistas renomados, dos clássicos aos pós-modernos, utilizadas para reforçar determinados argumentos ou para ilustrar temas como desigualdade social, poder, justiça, política, religião, mudança social, diversidade cultural, relações de gênero, etc.

Em alguns trabalhos são realizadas leituras mais apuradas das obras, considerando a representação, o contexto em que foi produzida, a importância do artista, etc. tornando estes elementos, fundamentais para o entendimento do tema. No entanto, em outros trabalhos, as produções artísticas são pouco exploradas ou utilizadas meramente como recurso ilustrativo. De uma forma ou de outra, não há, absolutamente, uma preocupação técnico-formal na análise. A “leitura” que realizam é empírica, informal e intuitiva, quando muito, mediada pelos fundamentos e conceitos de uma determinada disciplina.

Portanto, não é de se estranhar, que sejam feitas “leituras” equivocadas, ambíguas e antagônicas, ao que estamos acostumados a ler e escutar. Já vimos, por exemplo, *Monalisa* ser apresentada como a imagem de Nossa Senhora em um seminário sobre religião e *Venus de Milo* ilustrar um trabalho sobre “deficientes físicos”. Também é comum que os estudantes façam articulações literais entre as obras e suas experiências do cotidiano. Outras leituras nos chamam atenção pela argúcia e sofisticação. Ainda que sem formação artística sistemática, alguns estudantes conseguem apreender a produção artística no seu contexto cultural específico e demonstram a capacidade de abstração necessária para relacioná-la a temas amplos de caráter histórico, filosófico, sociológico ou antropológico.

Este breve prelúdio é resultado da reflexão sobre nossa prática a partir da leitura de Clifford Geertz, que nos fez atentar para aspectos do cotidiano que outrora passavam

despercebidos. Não é nosso objetivo produzir uma reflexão sistemática sobre a experiência relatada. Ao final da leitura deste ensaio, o próprio leitor poderá decidir sobre a pertinência das colocações e a concepção da arte como sistema cultural, defendido pelo renomado Antropólogo.

É sobejo afirmar que as obras de arte têm sobre as pessoas impactos diferentes. Artistas consagrados surpreendem-se com as interpretações e usos que fazem de seus trabalhos. Produções estéticas produzidas em um determinado contexto cultural são desconhecidos e ignorados em outro. Na nossa sociedade, é comum que a produção artística de setores marginalizados sejam desvalorizados ou classificados por grupos sociais hegemônicos com rótulos específicos, reforçando, muitas vezes, preconceitos contra as chamada “minorias sociais”. Em todo caso, o significado literal das produções artísticas, parece ser o menos relevante, quando se trata de uma abordagem antropológica. Defendemos, assim como Geertz (1999), a arte como sistema cultural que, como tal, precisa ser lida a partir do sistema do qual faz parte. É necessário, porém, *aprender a ler a arte*. Buscaremos no pensamento de Clifford Geertz, os elementos que nos pareceram relevantes para justificar essa posição.

O antropólogo norte-americano, conhecido como fundador da antropologia interpretativa ou antropologia hermenêutica, em seu livro “*O Saber Local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa*” (1999) dedica um capítulo ao entendimento da arte como sistema cultural. O autor aponta as contradições e parcialidades dos discursos técnicos, formais ou “artesanal” sobre a arte e destaca a semiótica – abordagem que entende os fenômenos culturais como sistema de significação ou representação da cultura – como a abordagem adequada à interpretação da arte.

O texto é dividido em três partes. Inicialmente discute o discurso sobre a arte e as suas formas de representação, faz a crítica ao estrutural-funcionalismo e reafirma a arte como sistema cultural citando exemplos como o da escultura ioruba e a pintura dos abelam. No segundo momento enfatiza a pintura *quatrocentista* italiana no contexto cultural da época, destacando o olhar e a visão de mundo dos artistas, dos seus financiadores e do seu público. Por último discorre sobre alguns aspectos da poesia do islã reforçando os argumentos a favor de uma abordagem semiótica capaz de perceber os componentes imaginários que constituem o “real” entendido sempre com uma construção cultural que, no caso dos poetas do islã, pode ser observado na interação com o público e na relação entre o divino e o mundano.

DESENVOLVIMENTO

Num esforço de compreensão do pensamento de Geertz sobre a arte como um sistema cultural, passaremos agora a discorrer sobre os principais aspectos abordados no texto. O autor, logo no início, nos instiga com a seguinte afirmação “...é difícil falar de arte” (GEERTZ, 1999: 142). Poderíamos, no entanto, afirmar o seu oposto: “é fácil falar de arte”? Compreendemos que esses opostos não se excluem. É difícil falar de arte no sentido em que ela, nas palavras de Geertz, “...parece existir em um mundo próprio, que o discurso não consegue alcançar.” (ibid) Ao mesmo tempo em que é “fácil” falar de arte, pois não costumamos ficar alheios a formas de expressão artísticas a qual atribuímos algum valor. A questão central, portanto, é como esses discursos e o próprio “fazer artístico” estão relacionados com a cultura, ou seja, com os “universos simbólicos” de quem fala, produz e observa.

A arte não se apreende com facilidade e para cada análise, classificação e julgamento há sempre um leque e possibilidades que deixaram de ser contemplados. Nesse sentido Geertz ratifica o pensamento segundo o qual “quando não somos capazes de falar, devemos ficar em silêncio” (ibid: 143), o que dificilmente conseguimos exercitar. Porque aprendemos, desde muito cedo, a falar... E falar sobre o que conhecemos pouco ou sequer conhecemos.

Crítico ou leigo, artista ou público, o fato é que falamos sobre arte.

...descrevemos, analisamos, comparamos, julgamos, classificamos, elaboramos teorias sobre criatividade, forma, percepção, função social; caracterizamos a arte como uma linguagem, uma estrutura, um sistema, um ato, um símbolo, um padrão de sentimento: buscamos metáforas científicas, espirituais, tecnológicas, políticas; e se nada disso dá certo, juntamos várias frases incompreensíveis na expectativa de que alguém nos ajudará, tornando-as mais inteligíveis” (GEERTZ, 1999: 143).

Falar sobre arte engendra ao mesmo tempo “*inutilidade*” e “*necessidade*”. É inútil no sentido de que dificilmente se chegará a um lugar comum, e necessário porque diz respeito ao próprio fazer humano. Em suma, a Arte é algo que a fala não dá conta de explicar e, ao mesmo tempo, as pessoas se sentem atraídas a falar.

Para Geertz (1999), falar de arte destacando os aspectos “*artesanais*” formais e técnicos não é característica apenas do Ocidente, mas foi no Ocidente, sobretudo a partir da

Idade Moderna que um pequeno grupo chegou à conclusão de que isso seria suficiente para entendê-la.

O autor critica o formalismo estético que procuraria “elaborar uma linguagem técnica capaz de expressar as relações internas entre mitos, poemas, danças ou melodias em termos abstratos e permutáveis” (ibid: 144). Afasta-se, portanto, da abordagem estrutural-funcionalista da arte, que busca identificar padrões de comportamento que funcionariam como mecanismos através dos quais se estruturam e se mantêm as regras e os valores sociais que cumpririam funções determinadas na organização da cultura e da sociedade.

Ao contrário disso, compreender a arte como sistema cultural significa “buscar um lugar para a arte no contexto das demais expressões dos objetivos humanos, e dos modelos de vida a que essas expressões, em seu conjunto, dão sustentação.” (ibid: 145) Ou seja, as idéias do artista representados no seu trabalho ou em sua obra como um todo, não se entende isoladamente e sim no conjunto dos elementos da cultura da qual ele faz parte. Não sendo nenhum homem uma ilha, a sua subjetividade estará inexoravelmente ligada aos determinantes próprios da sua cultura. Nesse sentido, Geertz (1999) critica as tentativas de interpretar um trabalho artístico ou a obra de um artista somente a partir das suas características “intra-estéticas” (ibid: 146)

Destacar os elementos “*intra-estéticos*” de um quadro, por exemplo, como luz, sombra, combinação de cores, harmonia, traços, etc. tem uma certa pretensão de universalidade. Seriam critérios formais para se definir *o que é* ou *o que não é* esteticamente aceito em termos de “arte”. Essa não passaria, no entanto, de uma abordagem marginal, restrita a um grupo de “especialistas”, convertidos à condição de “críticos de arte” que, formados dentro de uma certa tradição, têm dificuldade em compreender, ou mesmo de aceitar, os processos culturais das produções artísticas e dos discursos sobre arte, sobretudo de outras culturas e, especialmente, das culturas ditas “primitivas”. Por não compreenderem a linguagem própria desses grupos, os estudiosos tendem a pensar que os povos dessas culturas não falam ou falam pouco sobre arte. O fato é que eles não falam “em termos de suas propriedades formais, de seu conteúdo simbólico, de seus valores afetivos, e de seus elementos estilísticos (...) falam sobre a arte como falam sobre qualquer outra coisa fora do comum, ou sugestiva, ou emocionante que surja em suas vidas” (GEERTZ, 1999: 147). Esse tipo de discurso tende a ser interpretado não como um discurso sobre arte, “mas sim sobre alguma outra coisa – a vida cotidiana, mitos, comércio, ou coisas semelhantes” (ibid).

A antropologia interpretativa traz a necessidade e o desafio de se compreender a dimensão estética dentro de um contexto específico. Geertz (1999) adverte que este processo

é sempre “local”. O que interessa, portanto, é a interpretação dos elementos que compõem a cultura local. A estética é apenas um desses elementos nos imbricados “nós de relações” que compõem as “teias de significados” no universo cultural.

Geertz (1999) ao citar Matisse, reforça a idéia de que é impossível distinguir entre a compreensão que se tem da vida e a forma de representá-la por meio da arte. Assim, também, é impossível separar o discurso sobre a arte e o cotidiano de quem a produz e fala sobre ela. Do mesmo modo é impossível separar forma e conteúdo. Embora não seja a arte uma representação imediata do cotidiano, é sempre uma forma de representá-lo. Uma entre muitas outras, como o senso comum, os mitos, a religião, as trocas, o direito, etc.

Tomando como exemplo a linha na escultura ioruba e as formas ovais e coloridas da pintura dos abelam, Geertz (1999) enfatiza que a conexão entre a arte e a vida coletiva não se encontra no nível instrumental e sim em um plano semiótico. Discutir a arte sob esta perspectiva é assumir a inseparabilidade entre forma e conteúdo e analisá-la no contexto da dinâmica das representações dos objetivos de cada grupo humano, e dos modelos significativos em que essas representações se apóiam, como fica claro na citação:

A não ser muito indiretamente, os rabiscos coloridos de Matisse (...) e as composições de linhas dos ioruba não celebram uma estrutura social nem pregam doutrinas úteis. Apenas materializam uma forma de viver, e trazem um modelo específico de pensar para o mundo dos objetos, tornando-o visível (GEERTZ, 1999:150).

Para Geertz (1999), a cultura é entendida como teias de significados que o próprio grupo tece e pelas quais dá sentido ao mundo, ou seja, como “universo simbólico”. A abordagem semiótica consiste na análise do significado que é constituído e estabelecido socialmente como sistemas entrelaçados de símbolos coletivos interpretáveis apenas se considerados todos os aspectos significativos que o envolvem. É, portanto, uma análise interativa e complexa que se faz por uma descrição densa a fim de não deixar escapar nenhum elemento significativo.

A análise da arte como sistema simbólico, ultrapassa o seu próprio objeto, orientando o pesquisador a interpretar “interpretações” que só podem ser compreendidas na imbricada teia de relações contextuais de um grupo. Sendo a produção artística uma forma de compreender o mundo, o desafio da antropologia hermenêutica é, portanto, de como compreender “compreensões” diferentes da nossa.

Na segunda parte do texto, o autor passa a analisar a pintura *quatrocentista*. Antes faz questão de apontar o erro da concepção segundo a qual uma compreensão da arte de forma

interativa e sem a dicotomia forma-conteúdo seria adequada apenas aos “povos primitivos” que “fundem os vários domínios de sua experiência em um todo gigantesco” (GEERTZ, 1999: 154), mas não o seria para as culturas consideradas mais desenvolvidas nas quais “a arte emerge como uma atividade diferenciada, que responde principalmente a suas próprias necessidades” (ibid). Tal erro decorre de uma influência evolucionista, presente na perspectiva funcionalista que predominou durante século XIX e início do século XX, mas que ainda está presente em alguns discursos contemporâneos sobre a arte. Em oposição a esta perspectiva, Geertz (1999) assume a semiótica como a abordagem mais adequada.

Apóia os seus argumentos sobre a pintura *quatrocentista* no livro de Michael Baxandal, (*Painting and experience century italy*, Londres, 1972) que, segundo ele, assume uma perspectiva também semiótica. Toda a argumentação seguinte reforça a idéia de que as habilidades do artista ou do seu público são adquiridas através da experiência total de vida. Quem vive uma vida *quatrocentista*, enxerga o mundo também de uma forma *quatrocentista*. Fatores relacionados tanto a forma quanto ao conteúdo dependem, portanto, dos processos culturais do contexto histórico.

Geertz (1999) enfatiza que a “sensibilidade retínica para distância focal” (ibid: 156) que pode ser entendida como um habilidade “formal” ou “técnica”, quanto a “função religiosa”, que pode ser destacada como “de conteúdo” não são “inatas” nem separadas uma da outra, e sim, fazem parte de um processo cultural interativo, existindo inclusive, “instituições culturais ocupadas em formar a sensibilidade do público” (ibid: 158). Tal perspectiva aponta para as instituições como: museus, centros de arte, centros culturais e escolas, que, em contextos específicos e em uma certa perspectiva, treinam o olhar para os elementos estéticos. O “olhar” de cada época é construído por uma ação pedagógica que se utiliza do que se convencionou chamar de “arte” para reforçar os valores culturais e padrões de comportamento hegemônicos. Era assim no período *quatrocentista*, e parece não ser tão diferente hoje.

Além da pintura, Geertz (1999) destaca ainda outros dois aspectos: a dança social e a “avaliação” esta entendida como a prática de “fazer estimativas de quantidades, volumes, proporções, razões e outras medidas semelhantes, com objetivos comerciais” (ibid: 159). De início causa um certo estranhamento a relação entre dança e pintura e pintura e avaliação comercial. No entanto, no decorrer da argumentação, Geertz, apoiando-se no pensamento de Baxandall (1972), ratifica que a dança, neste período, estava mais relacionada com o agrupamento de figuras no espaço do que com o movimento rítmico, como é para nós.

A dança, portanto, não só dependia da capacidade de distinguir o intercâmbio psicológico entre figuras estáticas agrupadas em desenhos sutis, uma espécie de organização de corpos, como aguçava essa capacidade – uma habilidade que os pintores também possuíam usavam para provocar uma resposta do público (GEERTZ, 1999: 160).

Observando a *Primavera*, 1478 de Sandro Botticelli, temos uma dimensão do que argumenta o autor.



Vale lembrar que tanto o comércio e mais propriamente a “avaliação” comercial quanto à arte, eram atividades praticadas por uma elite intelectual, considerada a classe culta. Às vezes o próprio comerciante também pintava quadros e o “avaliador” analisava e classificava as obras de arte, definindo-lhes um valor comercial.

Aludindo à obra de Baxadall (1972) Geertz (1999) demonstra o nível de complexidade que o exercício da avaliação poderia chegar ao imbricado de cálculos matemáticos necessários à padronização de formas, medidas e pesos indispensáveis à dinâmica do comércio da época. A relação entre “avaliação” comercial e pintura ainda que não seja diretamente observável é imprescindível, como fica claro nas palavras do autor:

A conexão deste tipo de habilidade com a pintura, e com a percepção de uma pintura, não depende tanto dos processos de cálculo propriamente ditos, mas principalmente de uma capacidade de ver a estrutura de formas complexas como combinações de formas mais simples, mais regulares e mais compreensíveis. Até os objetos incluídos nas pinturas – cisternas, colunas, torres de tijolo, assoalhos revestidos, entre outros – eram os mesmos que os manuais utilizavam para que estudantes praticassem a arte da avaliação. (GEERTZ, 1999: 163)

Encerrando a segunda parte, o autor reforça o argumento de que a arte é uma linguagem que temos de aprender a ler, da mesma forma que precisamos aprender a ler um texto de uma cultura diferente da nossa. Vale lembrar que compreender um texto de uma

língua estrangeira não se reduz a tradução imediata de cada palavra. É, antes, necessário um entendimento do universo simbólico no qual ele foi produzido, como deixa claro a citação a seguir:

A participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura, pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. E, sobretudo se nos referimos a uma teoria semiótica da arte, esta deverá descobrir a existência desses sinais na própria sociedade, e não em um mundo fictício de dualidades, transformações, paralelos e equivalências. (Ibid: 165)

Na terceira parte, Geertz (1999) debruça-se sobre a poesia do islã. Argumenta que é o melhor exemplo para compreendermos como os poetas islâmicos ao lidarem com uma realidade cultural tão objetiva quanto uma rocha ou a chuva transcendem, em muito, a arte que eles praticam. O antropólogo destaca esses elementos de “transcendência”, ou melhor, de representações culturais numa perspectiva semiótica, ou seja, interpretando o significado presente nos versos, na dramaturgia e nas relações sociais que a envolvem.

Assim, destaca três dimensões da poesia do islã: a) a natureza e o status peculiar do Corão; b) o contexto em que a poesia é declamada; c) e a natureza da comunicação interpessoal na sociedade marroquina. Esses aspectos em conjunto formam um “arquétipo da fala” que para ser interpretado necessitaria uma análise de toda cultura mulçumana (cf., *ibid.*: 166-167).

Geertz (1999) faz uma descrição de aspectos gerais da cultura islâmica e das particularidades da poesia que a caracteriza, apontando algumas características peculiares, sobretudo da cultura marroquina, que ele toma como *locus* de sua interpretação. O autor enfatiza que a poesia islâmica é uma arte tanto musical quanto dramática e literária. Enfatiza ainda que depende da apreciação do público, portanto é uma linguagem de compreensão imediata para as pessoas daquela cultura. Na fé islâmica “a linguagem é considerada sagrada porque é semelhante à palavra de Deus” (*ibid.*: 168). A linguagem do Corão é considerada culta, falada apenas por uma pequena parcela da população. Os Árabes consideram que só é possível dizer coisas sérias e verdadeiras na linguagem culta. Ao tratar de temas mundanos, usando as palavras do Corão, ou combinando a linguagem culta com sua versão vulgar, falada por todos, a poesia islâmica corre o constante risco de ser considerada sacrílega.

a poesia se encontra entre os imperativos divinos do Corão e o empurra-empurra da vida cotidiana, e é isso que lhe outorga seu status incerto e seu estranho poder (...)

A poesia é moralmente ambígua porque não é sacra o suficiente para justificar o poder que realmente tem, nem secular o bastante para ser comparada com a eloquência comum. O poeta oral marroquino habita uma região entre espécies de linguagem que é, simultaneamente, uma região entre mundos, entre o discurso de Deus e a briga dos homens (GEERTZ, 1999: 177-178).

Geertz (1999) assevera que sem compreender esta simbiose nem o poeta nem sua poesia podem ser compreendidas, “por mais que nos ocupemos em deslindar estruturas latentes ou analisar gramaticalmente as formas dos versos” (ibid.: 178).

Com base no texto é possível elencarmos algumas características da poesia do islã: presença de fórmulas pré-estabelecidas; presença de temas recorrentes (a inevitabilidade da morte, a não-confiabilidade das mulheres e o orgulho religioso); o fato de as apresentações serem feitas em espaços públicos e em ocasiões especiais como casamentos e circuncisões; o fato de se organizarem num sistema de combates produzidos na hora; a co-participação do público que julga o poeta e a qualidade da sua poesia; as relações sociais e individuais que são construídas e destruídas através das poesias; o sentimento do poeta que é obrigado a parar a recitação caso não atinja as expectativas da platéia ou não consiga se afirmar diante ao seu adversário etc., são fundamentais para compreender a poesia como um sistema complexo de relações culturais, sociais e pessoais.

Assim como a escultura ioruba, a pintura dos abelam e a pintura *quattrocentista* italiana, a poesia do islã não pode ser entendida fora do sistema cultural a qual pertence. A abordagem interpretativa e a perspectiva semiótica são, portando, fundamentais no aprendizado da leitura das representações artísticas, seja de povos distantes geográfica e culturalmente ou de expressões de grupos próximas de nós, com identidades culturais específicas, mas que têm sido desconsiderados ou estigmatizados pelas abordagens hegemônicas, produzidas por grupos socialmente dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura deste capítulo nos conduziu por um caminho, para nós, ainda desconhecido da abordagem semiótica sobre a arte. O nosso esforço, ao escrever este ensaio, foi mais de entendimento do que de explicação. À guisa de um fechamento, formulamos algumas considerações, sem pretensão de que sejam conclusivas.

Geertz (1999) assume uma abordagem semiótica, assentada na necessidade de explicar o significado de determinados indicadores e de símbolos. Significado que surge graças ao “uso”, ou seja, aos “nós de relações” cotidianas concretas, entre os indivíduos. Somente estudando estes “usos” numa metodologia etnográfica, seremos capazes de compreender a arte como sistema cultural. Vale lembrar que, para a antropologia hermenêutica, o simbólico é tão concreto quanto a tinta que imprimiu as letras neste papel, não existindo, portanto, uma dicotomia entre o “real” e o “imaginário”. Os “usos” a que o autor se refere, diz respeito às inter-relações entre os sujeitos (emissor e receptor) que constroem os significados no cotidiano de suas vidas. Portanto, a “produção artística” é construída numa simbiose entre o material e o imaterial, distinção que, de fato, só existe teoricamente e se tornou hegemônica no pensamento moderno sob a influência do cartesianismo, mas que não se observa na *práxis* humana em nenhum tempo ou lugar.

O crítico acredita decifrar o significado e o valor das obras de arte a partir dos fundamentos abstratos aprendidos da academia e o observador leigo tende a confrontá-la com o comportamento cotidiano. Ambos buscam extrair um discurso válido que equacione definitivamente o problema da compreensão da obra de arte. No entanto, toda obra e toda observação é produto cultural e, portanto, resultado das miríades de possibilidades construídas pelos mais diferentes grupos culturais. Sendo cultural, a arte é sempre uma produção coletiva. No entanto, as diferenças individuais não são anuladas pela cultura, mas entendidas como expressão desta. A compreensão que temos de nós é inexoravelmente influenciada pela compreensão que temos do outro e dos outros (a sociedade).

O sistema cultural não é algo estático ou observável à primeira vista, mas um conjunto de significações que se influenciam mutuamente, possível de ser interpretado. Analisar uma obra de arte do ponto de vista semiótico não é dessecá-la em formas, cores, argumentos, como fazem comumente os críticos profissionais. É, antes, uma abordagem sobre a própria cultura,

nos aspectos simbólicos que a define. Assim, é possível desvendar como operam os símbolos, como se constroem identidades, como se afirmam determinadas visões de mundo. Nas palavras de Geertz: “A variedade da expressão artística é resultado da variedade de concepções que os seres humanos têm sobre como são e funcionam as coisas. Na realidade, são uma única verdade” (1999: 181).

Considerando a cultura como universo simbólico constituído pelas relações concretas (materiais e imateriais) entre os indivíduos de um grupo, o exercício de reflexão antropológica trata-se, fundamentalmente, de relativizar o nosso ponto de vista e construir interpretações com base na alteridade. Podemos, portanto, afirmar que o pensamento de Geertz abrange o respeito pelas diferenças enquanto diferenças e não como hierarquias, princípio que está na base da construção de relações mais democráticas e emancipatórias. E a arte em muito pode contribuir para isso.

BIBLIOGRAFIA

GEERTZ, Clifford. **O Saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

COMUNICAÇÃO

VISIBILIDADE DO MUSEU PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:

O MUSEU NÃO COMO INSTITUIÇÃO, MAS, COMO ASCENSÃO SOCIAL.

Larissa ventura da Costa

Universidade Federal do Amapá

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança.
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”
“Luis de Camões”

RESUMO:

O trabalho se apresenta para discutir questões como ascensão social do museu dentro da sociedade, visto que a proposta inicial de museu é apresentada como um elo de comunicação ativa da comunidade em geral como: a escola, grupos de estudos, pesquisadores, professores, estudantes, turistas e outros que desejam aprender e aprimorar seus conhecimentos mediante a aplicabilidade que o museu em si proporciona a todos e a todas, e é nestas que casas aprendemos e ensinamos a todo instante.

Por ser visto como campo aberto para a difusão de conhecimento, o museu se modifica a todo instante, dependendo do tempo em que ele está enquadrado e sua caracterização. Neste sentido, o museu modifica constantemente as atitudes e ações das pessoas que lá adentram, a fim de satisfazer as suas curiosidades, necessidades de aprender e de comunicar-se uns com os outros.

Por ser um trabalho que está em andamento, usarei a pesquisa exploratória através de mais levantamento bibliográfico e fotográfico, pesquisa descritiva através de pesquisa de campo, utilizando instrumentos como: entrevistas, questionário, etc., para apresentação de tcc.

Este artigo foi elaborado por Larissa Ventura da Costa e orientado pela professora Silvia Carla Marques da Costa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Museu, Ascensão Social.

Sou professora da educação infantil, ensino fundamental e graduanda do curso de Artes visuais da universidade federal do Amapá.

No dia 24 de março de 2008, na turma 2005 de artes visuais, discutimos sobre a trajetória e perspectiva do ensino de arte, cuja disciplina fundamento e prática do ensino de arte IV, ministrada pela docente Sílvia Carla na Universidade Federal do Amapá. Senti a necessidade de refletir sobre o museu não como instituição, que segundo CEGALLA, domingos paschoal é uma organização social ou estabelecimento de ensino e pesquisa (p.503), mas como ascensão social.

Posso caracterizá-lo como sendo um veículo a serviço do conhecimento, da educação, da informação, da memória, da reflexão entre o presente, passado e futuro, do pensamento crítico da sociedade, da história, da antropologia, sociologia, psicologia e principalmente do ensino da arte que é interdisciplinar e multidisciplinar. Seguindo nesta área temos OLIVEIRA, João batista gomes; SÉRGIO, Luiz; SANTOS, Maria Célia t.moura. GIRAUDY, Daniele e BOUILHET, Henri. CEGALHA, Domingos paschoal e manual de orientação museológica e museográfica.

Num conceito mais amplo de museu, de acordo com ICOM- UNESCO, “Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe os testemunhos do homem e de seu meio, para fins de estudo, educação e lazer”.

Neste sentido, o museu deixa de ser aquele espaço caracterizado como local de coisas velhas, passando a ser espaço de discussão, de informação e de reflexão. Este poderá ser utilizado também como riquíssimo recurso didático pedagógico em várias áreas do conhecimento. Em que o Professor Doutor João Batista Gomes enfatiza como:

“um estabelecimento permanente, administrado para satisfazer o interesse geral de conservar, estudar, evidenciar através de diversos meios e, essencialmente, expor para o deleite e educação do público...” (31 e 32 p)

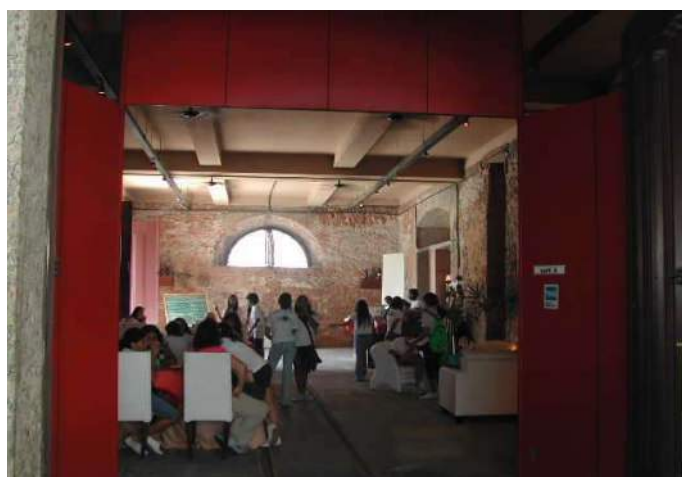


Segundo Luiz Sérgio (1995) em sua tese de pós-graduação, afirma que, “na história dos museus, se constituiu de forma diferente, desde a Europa no séc XVIII, onde os museus tinham conotação de confirmação, exaltação do poder e grandeza daquela época” (13 p). Pois bem, esses salões serviam para recepção, cerimônias oficiais e magníficas molduras para a figura do príncipe, tudo tinha e tem um interesse até hoje.

Por outro lado, pode-se dizer que os museus têm a função de educar, Instigar a percepção, a análise e a comparação dos objetos expostos, levando o público a compreender os aspectos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade brasileira, dando sucessivas respostas, pois permite que o povo entenda a sua própria realidade, através das narrativas apresentadas

pelas exposições das coleções; podendo assim possibilitar a consciência de seu próprio universo.

No entanto, exigem-se normas e regras a serem cumpridas tais como: não se deve falar alto, não é permitido correr, não é permitido tocar nas obras... Neste sentido, Douglas Crimp diz que “o museu é visto como mais uma instituição de confinamento e exclusão à espera de ser analisada” (Que museu é esse, p.14). Pois tudo é proibido, não se dá liberdade para que o espectador mergulhe na secularidade do exposto, enfim, o espectador é eliminado.



Nesta nova visão do século XXI, o que se pretende explicitar dentro do parâmetro museu, não como instituição, mas como ascensão social, onde espectador, artista e obra, interajam entre si. Essa nova visão nos possibilita a criar novos significados e novas narrativas para objetos perfeitamente triviais, questões estas, enfrentadas por Duchamp (1916) Lígia Clark (1957), Lígia Pape (1953) e Hélio Oiticica (1956) e Nuno Ramos(1984) na metade da década de XX, ai começou-se a discutir sobre a função real do museu.

Neste sentido, entendemos que o museu não ficará mais isolado, nem será visto como espaço de luxo inútil, mesmo aqueles considerados tradicionais poderão realizar trabalhos extramuros abrindo seus pesados portões num convite à comunidade. Será uma Escola a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve, contribuindo para o engajamento destas comunidades, seja ele formado por estudantes de pré-escolas, ensino fundamental, médio, superior ou até mesmo a comunidade que não faz parte desde rol de ensino, já que uma das funções do museu é contribuir para o desenvolvimento do homem.

“... O sucesso dum museu não se mede pelo número de visitantes que recebe, porém pelo número de visitantes aos quais tem ensinado alguma coisa. Não se mede pelo número de objetos que expõe, porém pelo número de objetos que os visitantes tem logrado apreender no seu contorno humano. Não se mede pela sua extensão, porém pela quantidade de espaço que o público pode de maneira razoável percorrer com o objetivo dum verdadeiro aproveitamento. Isso é o museu” (Georges Henri Rivière, 1994: La museologia).

Vale ressaltar também, que “a museologia propende a transformar decisivamente os museus em instrumentos de cultura por excelência, em atividades vivas capazes de valorizarem uma obra pedagógica no seio das universidades, de colaboradores com a escola e de atingirem todas as camadas sociais” (Viana, 1953:19. apud João Batista Gomes de Oliveira).

Os museus agora, não seguem o rígido controle estático que exigiam, onde o público era apenas o espectador e o objeto era visto como patrimônio cultural, agora o artista ganha a liberdade para desenvolver várias experiências, lançando mão de novas linguagens e criando interações entre vários estilos e de várias épocas, sem se limitar ou se enquadrar em uma narrativa milenar da história da arte, seja clássica ou moderna.

Gomes diz que “A idéia de museu vem se metamorfoseando ao longo do tempo, noções como templo das musas, mausoléu, gabinete de curiosidade, cemitério, palácio, fórum, escola, casa de cultura, centro cultural, etc, são alguns exemplos”. Também, tipologias de museus como de história, de arte-antiga, moderna e contemporânea-, de ciências, de antropologia, ecomuseus, museu de desenvolvimento, integral, total, entre outros, são históricas e insistentes tentativas de delimitar, programatizar e institucionalizar, seja através de manuais, uso político-ideológico e outros meios, um “organismo dinâmico” que se materializa entre nós como um “fenômeno social”. Como fenômeno ele parece ser reinventado constantemente, a fim de adequar-se às demandas sócio-culturais que se estabelecem. Tal reinvenção se traduz socialmente através de múltiplas e diversificadas narrativas, compondo um jogo verbal e multisensorial, no tempo, no espaço e em um meio social.(Gomes, p. 24)

Na arquitetura moderna em que alguns museus estão enquadrados hoje, a exemplo os museus projetados por Oscar Niemeyer, são prova de que os próprios museus são verdadeiras obras de arte, que ao se adentrar nesses museus, se tem noção de tempo, espaço, se sente dentro da obra, isso perpassa toda aquela tradição de museu imóvel, no entanto, lá se pode aprender, ensinar, pesquisar, experimentar e canalizar várias fontes de pesquisa oriunda do museu moderno.



Otília Arantes comenta: “... uma arquitetura que cada vez mais se apresenta como valor em si mesmo, como obra de arte, como algo a ser apreciado como tal e não apenas como uma construção destinada a abrigar obras de arte. A crítica ao funcionalismo, o elogio a torto e o direito do ornamento, a total liberdade de escolha dos estilos ou soluções construtivas tornam o museu um lugar mais propício a um exercício projetual sem compromissos, onde o artista pode tais livremente dar asas à imaginação... Portanto, hoje todos os arquitetos querem assinar o seu museu. Mas eles vão mais longe, tanto quanto seus comandatários: pretendem estar criando uma obra de arte total” (João Batista. Tese de Doutorado. p.68)

Digo que até algum tempo atrás, o museu tinha função apenas de coletar e expor, e através dessa pesquisa pude perceber que hoje, ele exerce também a funções de conservar, documentar, fazer pesquisas bibliográficas e educar, visto que o mesmo é um parceiro fortíssimo na formação de qualquer indivíduo em processo de construção e aprendizado. Quanto mais o museu é didático e contextualizado com a comunidade em que está inserido, mais ele se torna interessante e freqüentado. E, reiterando neste pensamento reflexivo Cristina Freire comenta: (1999. p 15).

“Embora a natureza desmaterializante das novas formas de expressão e comunicação lhes permita uma difusão muito maior de flexibilidade, cremos que o recinto do Museu deverá continuar a ser o núcleo por excelência da avaliação, confrontação e desenvolvimento desse crescente, assume novas responsabilidades (...) Entre suas funções está a constituição de acervos documentários, que abranjam as formas audiovisuais que tiveram grandes desenvolvimentos recentes (...) o registro de ação, etc (...) Museu não poderá guardar sua tradicional forma de receptáculo de objetos, (...) o Museu deverá também ativar-se enquanto centro operacional, isto é, seus espaços poderão privilegiar-se de outra forma, ao converte-se em núcleos de experimentação, (...)”

Vale lembrar também, que um museu deve ter textos explicativos, etiquetas com linguagens popular. Tem que possuir exposições bem iluminadas, bem montadas e contextualizadas. Por outro lado, o que é valioso é a interação com sua comunidade, por isso, encontramos nos museus uma equipe interdisciplinar e multidisciplinar como pedagogo, artistas plástico, museólogo, crítico de arte, biólogo, geólogo e historiador, ou seja, uma equipe inteira de profissionais que ajudam a popularizar o museu, tornando-o mais atraente e agradável.

No museu existem coisas importantes para entender a própria condição cultural e educacional, a história política, cultural e econômica de um povo. O museu enfim, é interdisciplinar e multicultural, onde o professor por sua vez pode transmitir determinado conteúdo em sala de aula e levar a turma ao museu, aproximando teoria e prática, tornando o assunto mais atraente e produtivo (o aprendizado torna-se milhões de vezes maiores).





Lembrando também, que o museu no Século XXI de maneira geral teve que se adaptar ao avanço expressivo da tecnologia globalizada e as mudanças profundas que são causadas pelos seres humanos, colocando a disposição do público em geral, ferramentas que possibilitem de maneira rápida e objetiva as informações concernentes ao material disponível no museu.

Neste cenário em que estou situada, tento entender que o museu é mais um espaço de comunicação entre as pessoas e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando assim, uma melhor compreensão do contexto social, político e cultural dos indivíduos.

Irei precisar para a minha explanação de um dvd, data-show e um retroprojektor.

BIBLIOGRAFIA:

OLIVEIRA, João Batista Gomes. Museus de arte em metamorfose. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. 2007

Manual de orientação Museológica e Museográfica

SÉRGIO, Luiz. Programa de Pós-Graduação. Que Museu é esse?

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Museu Sacaca do Desenvolvimento Sustentável

GIRAUDY, Danièle. **BOUILHET**, Henri. Museu e Vida. Belo Horizonte. 1990

CEGALLA, Domingos Paschoal. Dicionário escolar de língua portuguesa. São Paulo. 2005



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NO ENSINO DA ARTE

RELATO

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: A RECUPERAÇÃO DO MURAL DA UFG, DE D. J. OLIVEIRA.

Linguagem: ARTES VISUAIS

*Profª Drª Edna de Jesus Goya
Helga Valéria de Lima Souza Junqueira*

Faculdade de Artes Visuais- Licenciatura

RESUMO

O projeto de pesquisa a *Importância do Estudo da Conservação do Patrimônio Artístico e Cultural para a Formação do Professor de arte – A Recuperação do Mural da UFG, de D. J. Oliveira* tem como proposta despertar as instituições formadoras do arte-educador para a necessidade da inserção desses conhecimentos nos currículos de formação, ao se entender que não basta ele ser qualificado para alfabetização visual do aluno ou para orientá-lo no processo de frequência a espaços artísticos e culturais, mas que também seja capaz de incentivar e orientar a comunidade escolar para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre conservação e recuperação de seus bens imateriais socialmente construídos, para sociedade futura. Por meio do trabalho de recuperação da obra queremos produzir material didático para trabalhar com os alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, professores e alunos de escolas públicas, estadual ou municipal, com o objetivo de incentivar a comunidade escolar para a preservação do patrimônio artístico-cultural da UFG e da cidade de Goiânia e para sociedade futura.

Palavras chaves: arte, conservação, restauração

Infra-estrutura: retroprojektor ou data-show

RELATO

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: A RECUPERAÇÃO DO MURAL DA UFG, DE D. J. OLIVEIRA.

Linguagem: ARTES VISUAIS

*Profª Drª Edna de Jesus Goya
Helga Valéria de Lima Souza Junqueira*

Faculdade de Artes Visuais DA Universidade Federal de Goiás

O projeto de pesquisa a *Importância do Estudo da Conservação do Patrimônio Artístico e Cultural para a Formação do Professor de arte – A Recuperação do Mural da UFG, de D. J. Oliveira* tem como proposta despertar as instituições formadoras do arte-educador para a necessidade da inserção desses conhecimentos nos currículos de formação, ao se entender que não basta o professor ser qualificado para alfabetização visual do aluno ou para orientá-lo no processo de frequentação a espaços artísticos e culturais, mas que também seja capaz de incentivar e orientar a comunidade escolar para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre conservação e recuperação de seus bens, imateriais, socialmente construídos, para sociedade futura.

Estamos documentando o processo de recuperação da obra desse artista para produzir material didático para trabalhar a temática (conservação/restauração) com os alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, professores e alunos de escolas públicas, estadual ou municipal, com o objetivo de incentivar a comunidade escolar para a preservação do patrimônio artístico-cultural da UFG e da cidade de Goiânia e para sociedade futura.

No ano de 1971 o ensino de artes passa a ser oficializado, na escola regular, na Segunda Fase do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71. Com a obrigatoriedade do ensino de arte surge a necessidade de se formar profissionais para atender a demanda. A partir de então se criam, no Brasil, em 1973, os primeiros cursos de formação do professor de artes, com as Licenciaturas Curtas, passando posteriormente à licenciatura plena, em nível de graduação.

Todavia, é importante lembrar que a primeira experiência de criação de cursos para formar professor de arte é goiana, com o curso de Professorado de Desenho. O curso nasce da reforma na EGBA, para atender à Lei n.º 4.464 de 9 de novembro de 1964, que propõe uma reorganização didática dos cursos, classificando-os em:

- curso de formação (graduação);
- curso de especialização profissional (curso livre em que o aluno se especializava em uma modalidade artística), e
- cursos extraordinários.

Por meio da criação do Curso de Arquitetura, a instituição buscava fortalecer as Artes e resgatar a Arquitetura, que havia sido desvinculada da ENBA, mesmo contra a vontade de diversos professores, como Jordão de Oliveira e Lúcio Costa.

Os alunos do curso de Formação de Professorado de Desenho, único à época regulamentado pelo MEC, é criado sob Parecer n.º 599/66, cursavam as disciplinas voltadas para a formação educacional: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática Geral, Didática Especial e Complementos de Matemática, na Faculdade de Filosofia.

No Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás, atual FAV/UFG, o curso de formação de professores de arte começa em 1974, com a Resolução n.º 333 do CCEP, que fixa o currículo pleno do Curso de Licenciatura em Educação Artística. No currículo foi observado que os assuntos *conservação e recuperação* não fazem parte da grade curricular.

De 1973 para cá muitas mudanças ocorreram nos currículos de Licenciatura, inclusive em relação à nomenclatura do curso, que passa de *Educação Artística* para *Ensino de Arte*, a partir de 2005. Conseqüentemente acontecem mudanças quanto à Grade Curricular. Mas os assuntos *conservação e recuperação* continuam a não fazer parte das grades dos cursos de formação de professores de arte da FAV/UFG.

Também acontecem mudanças no que se refere a normatização desse ensino na escola regular, que passa a ser considerado como *área de conhecimento* e não mais “Atividade” dentro do Currículo de Comunicação e Expressão, como deliberava a antiga LDB/1971. Com a LDB n.º 9.394/96, a arte torna-se área de conhecimento, como qualquer outra área, portanto obrigatório, nas escolas oficiais, de Segunda Fase do Ensino Fundamental e Médio.

Todavia, embora se perceba que os currículos que tratam da formação do professor de arte tenham sofrido várias alterações desde sua criação e tenha avançado, em meados da década de 90, ainda assim serão necessárias novas mudanças. No novo currículo da FAV/UFG, implementado a partir de 2001, muitas inovações aconteceram, com à inclusão de muitas questões novas, pertinentes à formação desse profissional, a exemplo do aumento da carga horária de estágio, que passa de 128 horas (de 1 ano) para mais de 416, passando para dois anos e meio ou 5 semestres, privilegiando a escola pública, formal e informal.

Também foi acrescentado ao currículo à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que proporciona ao aluno maturidade, pois lhe permite elaborar um projeto de ensino de arte e colocá-lo em ação na escola. Também é inserido no currículo o termo Cultura Popular, antes Folclore Brasileiro, entre outros assuntos. Todavia, ainda se percebe que muito outros temas ainda precisam ser inseridos no currículo do curso de formação de professor de arte, a exemplo de noções de *Antropologia da Arte* e de *Psicologia da Arte*.

Um outro tema que não pode ser esquecido e que deverá fazer parte da formação do professor refere-se a *frequentação*, responsável pela formação de hábitos, atitudes e comportamento frente aos espaços artísticos e culturais e noções de *conservação e recuperação* de obras, assuntos que são Elementos de Museologia, disciplina que constava na Grade Curricular do curso de Graduação, em Artes, da ECA/USP em 1982.

Analisando os cursos de artes, oferecidos pelas Universidades Federais e Estaduais, de 26 estados brasileiros, e um (1) do distrito Federal, constatamos um total de 71 Universidades, entre Federais e Estaduais, e confirmamos que em apenas onze (11) são oferecidos o curso de Artes Visuais – Bacharelado ou Licenciatura. Destas, apenas duas (3), a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a ECA/USP e a Universidade Federal de Goiás têm em seu currículo, matérias ou cursos relacionados aos Elementos de Museologia: *conservação* ou restauração de obras de artes. Foi constatado que dos três estados formadores de professores de arte da região Centro Oeste apenas a Universidade Federal de Goiás, via Museu Antropológico, acabara de criar, com início previsto para 18 de agosto de 2008, o *Curso Conservação de Bens Culturais*. Nenhuma outra Universidade ou Faculdade, Federal, Estadual apresentam nos seus cursos de licenciatura, em artes, matérias direcionadas a Elementos de

Museologia, o que obriga aos futuros professores de artes, ou interessados na área da conservação de obras de artes, do estado de Goiás, a se deslocarem para outros estados à procura de especializações e cursos técnicos na área. Mas constatamos que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo acabara de lançar, em 2008, o Curso Superior de Conservação e Restauro.

A necessidade desses assuntos é para dar orientações ao professor sobre conservar, para que ele possa discutir esses temas, em sala de aula, pois além de desenvolver no aluno atitudes de frequência a espaços artísticos e culturais ele poderá dar noções sobre *Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural*, isto porque é ao profissional da arte-educação que cabe a responsabilidade de fazer, pela abordagem dos conteúdos, a mediação dos bens artísticos e culturais à escola. O papel do professor de arte é formar não somente o leitor, consumidor ou produtor de arte e cultura, mais também um conhecedor, conservador, um cidadão mais atuante e crítico.

O tema *Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural*, Elementos da Museologia têm papel fundamental para se desenvolver no futuro professor, conseqüentemente no aluno de arte, a consciência de que os bens Artísticos e Culturais são patrimônios públicos, portanto, pertencente a toda a sociedade. São produtos socialmente construídos, mas que para serem apreciados/fruídos/visitados será necessário que a sociedade os conserve, ou seja, ela precisa ser alfabetizada visualmente, para compreender seus códigos de leitura pelo domínio da Gramática visual, mas que esse processo somente será possível se houver conservação/recuperação para que as gerações futuras possam conhecer as suas memórias.

A necessidade de uma formação, nesta área, para o professor, dá-se por se ver muitas obras de arte, na capital goiana, sendo destruídas, a exemplo do Mural da Praça Universitária. Esta obra, no decorrer de sua existência, sofrera várias intervenções, físicas, inclusive destrutivas, por parte de vândalos, por desconhecerem a importância dessa obra, e de muitas outras, para a memória cultural da cidade. Observa-se ainda que outros bens como os da arquitetura da cidade de Goiânia, em estilo Art Decò, encontram-se comprometidas pela mesma sociedade que a contempla. Embora a apreciem/fruam também as destroem por não saber conservá-la ou não compreender o seu significado.

Com orientações nesta área o professor de arte estaria atento para incluir em seus programas de curso, no ensino Básico: Fundamental e Médio este assunto tão importante para a sobrevivência do patrimônio artístico e cultural, ao formar um público não apenas capaz de apreciar/fruir a arte/cultura, mas também capaz de conservar a sua riqueza cultural e memória coletiva.

A proposta do projeto é aproveitar-se do processo de recuperação da obra, documenta-lo, para se produzir material didático para se discutir o assunto, com o intuito de recuperar a lacuna que existe no atual currículo que trata da formação do professor de arte, elaborado pela FAV/UFG/2001-2003. O que queremos é dar aos alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura a oportunidade de ter contato com essa problemática da área de arte e levá-lo a conhecer e adquirir experiência, ainda que teoricamente neste assunto.

Quer-se colocar o aluno em contato com o trabalho do restaurador, para que conheça, de perto, o procedimento de recuperação de uma obra que é o Mural da UFG, de D. J. Oliveira, para que conheça os propósitos, os meios, os diferentes métodos, os materiais e os conceitos de conservação/restauração. Para tanto, o aluno, bolsista, deverá acompanhar os passos do processo de trabalho a ser desenvolvido pelo responsável pela recuperação da obra: discutir, participar de reuniões, registrar e fotografar os procedimentos, para que com os dados ele possa construir um texto que sirva de referência para o aluno do curso de arte e para os professores.

É claro que não se pode esquecer da necessidade de se formar um professor com uma visão mais abrangente, e que seja interessado pela pesquisa e pela temática em questão, sem se esquecer da capacidade dele de articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa experiência permitirá ao futuro professor a compreender o processo e mediar com mais segurança os seus conhecimentos.

Com a pesquisa o aluno/professor poderá ampliar os seus conhecimentos, conseqüentemente os seus gestos/ações de educar, ou seja, poderá descobrir pelo ensino possibilidades para a pesquisa e para a produção de novos saberes. Outra preocupação que nos leva a explorar a experiência de recuperação do mural, na formação do professor, é despertar o aluno para esta área do conhecimento que é a restauração, intrinsecamente relacionado à arte e seu ensino.

A recuperação do Mural da UFG vem ressaltar ainda a preocupação e o esforço da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, para com a preservação do patrimônio cultural, não só da UFG, mas de toda a cidade, já que a obra – o Mural - faz parte dos bens imateriais da cultura goiana. Considera-se importante que a experiência de recuperação do Mural da UFG sirva de aprendizado para os alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, haja vista a raridade de se ter a oportunidade de tal aprendizado.

Além do desgaste natural e temporal da obra ela sofre o desgaste decorrente de agressões, físicas, praticadas por pixadores, pessoas que ainda não se atentaram para o valor das obras artísticas e para o patrimônio arquitetônico exposto na cidade de Goiânia e pelo país afora. Por não entenderem que o patrimônio pertence à todos é muito comum, em nosso país, visitantes de espaços culturais levarem para suas casas um pedacinho da obra visitada como lembrança.

Espera-se que a partir do acompanhamento do trabalho de recuperação da obra, que deverá ser feito *in loco*, e da elaboração do relatório, seja possível se desenvolver material didático, para a realização de ações educativas, em favor da educação da comunidade escolar e desperta-la para a necessidade de compreensão e conservação do patrimônio artístico e cultural. As palestras, elaboradas a partir do relatório, serão realizadas para alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, e professores e do Ensino Básico: Fundamental e Médio, que atuem no ensino de arte.

O termo *conservação* tem sentido abrangente e pode corresponder a outros termos como *proteção* e *manutenção*. Cassares (2000) define o termo *preservação* como: *Conjunto de medidas e estratégias de ordem administrativa, política e operacional que contribuem directa ou indirectamente para a preservação da integridade dos materiais, sejam eles artísticos, culturais ou utilitários.*

Para a Federação Internacional das Associações e Institutos Bibliotecários, o IFLA, o termo *preservação*

engloba todos os aspectos financeiros e de gestão incluindo a armazenagem em todos os seus aspectos, questões de pessoal, política, técnicas e métodos que digam respeito às espécies bibliográficas e à informação que estas contenham. Preservação é o agir sob procedimentos que levam ao retardamento ou à prevenção de deterioração ou dos estragos nos documentos.

Iara Silva (2000) considera que no caso do suporte em papel, isso ocorre por intermédio do controlo do meio ambiente, das estruturas físicas e dos condicionamentos que possam mantê-lo numa situação de guarda estável.

Preservação é uma consciência, mentalidade, política (individual ou colectiva, particular ou institucional) com o objectivo de proteger e salvaguardar o Patrimônio. Resguardar o bem cultural é preveni-lo de possíveis malefícios e proporcionando as condições adequadas de “saúde”. É o controlo ambiental, composto por técnicas preventivas que envolvem o correcto manuseamento, acondicionamento, transporte e exposição; (Sá, 2001)

Preservação pode ser entendida como o conjunto de medidas de gestão tendentes a neutralizar potenciais factores de degradação de documentos.

Para Ferreira (1986) o termo conservação pode ser entendido como: *Conjunto de medidas de carácter operacional - intervenções técnicas e científicas, periódicas ou permanentes - que visam conter as deteriorações dos documentos no início.*

- Levantamento, estudo e controlo das causas de degradação, permitindo à adopção de medidas de prevenção. É um procedimento prático aplicado na preservação.
- Conjunto de acções estabilizadoras que visam desacelerar o processo de degradação de documentos ou objectos, por meio de controlo ambiental e de tratamentos específicos (higienização, reparos e acondicionamento). (Cassares, 2000)
- Engloba políticas e práticas específicas necessárias à protecção das espécies bibliográficas relativamente à deterioração, destruição e envelhecimento, incluindo os métodos e as técnicas propostas pelo pessoal técnico. (IFLA)

Para a autora, o termo Conservação “vai além de um simples procedimento técnico que tem como objectivo manter em condições físicas óptimas e adequadas, determinado documento para que este possa estar acessível a todos "hoje e amanhã". Assim sendo, este trabalho é destinado a pessoas habilitadas, e que disponham de materiais e equipamentos próprios.

A conservação de bens pode ser desenvolvida em níveis diferenciados, denominados de:

a) *conservação preventiva ou restauração*: A finalidade desse procedimento é revitalizar ou retardar o desgaste do objeto; devolver a ele a sua condição original, ou seja, devolver ao mural a sua função estética ou a legibilidade.

Esse trabalho exige habilidade técnica, paciência e conhecimento do objeto. É necessário o conhecimento de sua história, processo de criação: técnicas ou tecnologia, estudo dos materiais.

Agentes externos que prejudicam ou degradam um objeto ou obra podem ser físicos, químicos ou biológicos:

1. Físicos: Intempéries (sol, chuva, calor, frio, umidade);

2. Químicos: Acidez. A arte do papel geralmente é a que mais sofre, pois é realizada sobre papéis, geralmente com nível de acidez elevado (pH5).

Poluição atmosférica: Os ácidos atacam a celulose, mesmo que bem cuidados.

Tintas: As tintas, especialmente na gravura são fundamentais para a vida das obras. Na pintura mural ela deve ser alta resistência e durabilidade, pois a obra ficará em exposição em lugar aberto.

3. Biológicos: Contato com insetos (brocas ou carunchos, traças, baratas e cupins, que geralmente atacam as molduras).

Fungos: Fazem a decomposição da celulose ou produzem enzima, pigmentos amarelados que mancham o papel.

Roedores: Podem causar grandes danos ao patrimônio.

4. Ambientais: A falta ou excesso de ventilação. No caso da falta de ventilação pode causar mofo.

Poeira: O pó pode causar o acúmulo de agentes biológicos.

5. Humanos: O homem ao longo do tempo em que pode ser o agente protetor/conservador pode ser o destruidor, ao riscar, quebrar, ou levar para casa um pedacinho do objeto como lembrança.

Segundo The British Library (2003), conservação preventiva é um conjunto de medidas que actuam contra a deterioração do acervo com o objectivo de prevenir danos. Neste âmbito são efectuadas intervenções directas, realizadas com a finalidade de resguardar o objecto, prevenindo possíveis malefícios; comportando práticas de protecção que inclui: Diagnóstico; Monitorização das condições ambientais; Vistoria; Higienização; Reparos; Acondicionamento; Protecção e Plano de Emergência.

Conservação Corretiva: Para José Tavares da Silva Filho - *Bibliotecário da Biblioteca Pedro Calmon/UFRJ*, **Conservação Corretiva** tem a função de remediar a deterioração física ou química. É o processo de utilização da mão-de-obra especializada por profissionais altamente qualificados, contudo, tem como consequência o facto de levar a custos elevados e a aplicação limitar-se a partes seleccionadas do acervo.

Restauro: Algumas definições de Restauro:

- Processo minucioso, que no caso de obras raras necessita da participação de diversos profissionais especializados.
- Conjunto de medidas que objectivam a estabilização ou a reversão de danos físicos ou químicos adquiridos pelo documento ao longo do tempo e do seu uso, intervindo de modo a não comprometer a sua integridade e o seu carácter histórico. (Cassares, 2000)
- É o agir mediante procedimentos que possam devolver o estado original ou o estado mais próximo do original do documento, com o mínimo de prejuízo à integridade estética e histórica, conservando a sua personalidade. (Iara Silva, 2001)

Para esclarecer conceitualmente o procedimento de recuperação, aplicado ao Mural da UFG, buscamos em “Jonh Ruskim” (1849-1900), da Inglaterra, a conceitualização do termo, ao se achar mais adequado ao procedimento a ser adotado na recuperação da obra. Ele foi expoente de um movimento que pregava o absoluto respeito pela matéria original.

Para Ruskim é importante documentar a obra e levar em consideração as transformações feitas em uma obra no decorrer do tempo, considerando que a atitude mais

importante a ser tomada seria o simples trabalho de conservação, para evitar degradações, ou mesmo para assegurar a pura contemplação”.

Na opinião de Jonh Ruskim, ao se *restaurar* ou ao se tentar *recuperar* uma obra se deve ter como preocupação fundamental o não comprometimento do seu sentido, ou da *função estética* da obra ou objeto. Neste sentido, o encaminhamento dado à obra será o de *estabilização* ou a *reversão* de danos físicos ou químicos adquiridos pelo documento/obra ao longo do tempo e do seu uso.

Para nós **Preservação** deve ser entendida como resultado de ações cujo fim é fazer com que esse algo – o objeto - a ser preservado possa permanecer ou durar em sua existência, para que possa ser **Conservado**. Para ser *preservado* o bem necessita estar no seu estado original ainda que se esteja se usufruindo dele, mas sem causar-lhe danos. O objeto necessita ser ou estar em estado de conservação. Preservar refere-se toda e qualquer ação que esteja direcionada a salvaguardar ou proteger as condições naturais e físicas do material em questão.

Conservação refere-se à intervenção física, direta na estrutura do objeto visando evitar as deteriorações nele detectadas, com o intuito de melhorar as suas condições de durabilidade. Assim, preservar significa “assegurar a existência de” enquanto que conservar refere-se às ações realizadas para que esse objeto se mantenha existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CASSARES, Iara Lúcia Mello Moreira Petrella. Restauração, Ciência e Arte. Rio de Janeiro: UFRJ – IPHAN (2000) - <http://panucarmi2.wikidot.com/conservacao-preventiva>
2. PETRELLA, Y. L. M. M. Conservação e Restauração das Pinturas da Sanca. In: José Sebastião Witter. (Org.). Um Monumento no Ipiranga: História de um Edifício Centenário e de sua Recuperação. 1ª ed. São Paulo: Museu Paulista/FIESP, 1997, v. , p. 116-165. *Referências adicionais:* Brasil/Português; *Meio de divulgação:* Impresso; Número da revisão: 1ª.
3. IFLA - <http://members.tripod.com/iflalacro/hp/oqeaifla1.html>
4. Iara Clara da Silva Tamayossi Artista plástica.(GUIA de museus brasileiros. Comissão de Patrimônio Cultural/USP. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2000.
5. The British Library (2003): Bibliotecas - Medidas de segurança Segurança em museus, arquivos e bibliotecas: um guia prático. -- London: Resource, c2003. SHELFMARK: HUR025.82 <http://panucarmi2.wikidot.com/conservacao-preventiva>
6. Documentos bibliotecas - Índia - Histórico Raju, AAN (Addepali Appala Narasimha), 1940 -- Documentário património de Indian bibliotecas / AAN por Raju. – 2003. SHELFMARK: YA.2003.a.34986. <http://panucarmi2.wikidot.com/conservacao-preventiva>
7. FILHO. José Tavares da Silva - Bibliotecário da Biblioteca Pedro Calmon/UFRJ. Manual de conservação e restauração. Rio de Janeiro: 2001.
8. SÁ, (2001)
9. FERREIRA (1986)
10. RUSKIM, Jonh. Sete lâmpadas da Arquitetura. Inglaterra: 1949.

ARTES DAS ÁFRICAS- ENTRE A LEI E A PRÁTICA.

Márcia Regina da Silva
(Instituto Educacional Carapicuíba)

1. Resumo

O Parecer CNE/CP 003/2004 regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 salienta que:

“O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais (...) se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil”.

Avançando no percurso entre a lei e a prática, o artigo apresenta as percepções dos profissionais da área sobre as possibilidades e limitações encontradas na contemplação da lei 10.639/03 ¹e oferece subsídios conceituais que impulsionam a organização de um plano de ensino-aprendizagem em artes pautado pelos princípios e orientações postuladas pelos documentos norteadores da Educação Básica em diálogo com os objetivos e conteúdos específicos do ensino de artes.

PALAVRAS-CHAVE: África; Artes; Educação.

1. Entre a lei e a prática

“Uma menina negra, de três anos, passou a freqüentar a pré-escola. Após algumas semanas de “aula”, começou a chorar e a recusar-se a ir para a instituição (...) a menina explicou à mãe que não queria mais ir para a escola porque, ali, ela tinha descoberto que “não poderia ser anjo”! (Meyer: 2006 p 51-52)

¹ Ver: BRASIL, Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003

Tem sido apresentado, á maioria do/as estudantes um conhecimento em artes restrito á concepção eurocentrista, que reveste as produções e os produtores artísticos dos não-europeus com o véu do exotismo folclórico que reforça clichês e estereótipos. Portanto, um conhecimento em artes empobrecido que influencia a criação de imagens internas que compõem as identidades de negros e brancos. É o que Paiva chama de “figurações de memória (...) que também integram a base da formação e de sustentação do imaginário social” (2006, p.14).

Por isso, é preciso tomar ciência do histórico que promoveu a implantação da Lei 10.639/03, adotar a reconhecer que o ensino das artes é uma experiência de comunicação humana que amplia possibilidades individuais as quais, por sua vez, se refletem na sociedade.

A condição de formadores de profissionais em serviço de várias regiões do Brasil, a escuta atenta das opiniões dos arte- educadores/as e demais profissionais da educação, tem nos permitido elencar, empiricamente, algumas posturas em relação á implantação da lei 10639/03, tais como:

- A lei é considerada ilegítima porque *no Brasil somos todos iguais, não há racismo.*
- A legitimidade da lei é reconhecida, mas ignorada porque *já temos que atender os conteúdos da disciplina e não há tempo para outros assuntos.*
- A legitimidade da lei é reconhecida, mas não é cumprida porque *não aprendemos nada sobre esse assunto no curso de formação.*
- O cumprimento da lei é forjado com uma abordagem superficial e descontextualizada de aspectos das culturas e artes africanas e afro-brasileiras.
- Mais do que a legitimidade da lei, a necessidade desta é reconhecida impulsionando professores e professoras, pessoas negras e não negras² a buscar subsídios teóricos e conceituais e engendrar práticas pedagógicas para o desenvolvimento de ações que presentifiquem as produções e os produtores de artes africanos e afro-brasileiros em diálogo com produções e produtores de arte de diversos povos, promovendo assim, o fortalecimento, a valorização e o respeito à identidade étnico-racial a de todos.

² Ao utilizarmos os termos brancos e negros não estamos nos referindo, ao conceito já abolido pela biologia, de raças superiores e inferiores,mas sim com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política dos termos, conforme aponta Gomes, N.L.in *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* – SECAD pgs. 44 e 45.

As posturas em relação à lei, colocadas acima, trazem consequências para o processo ensino-aprendizagem em artes, uma vez que a parcela de professor/as que engendram ações que promovam o respeito à diversidade étnico-racial, presente também na história e nos modos de concepção e produção de artes é significativa, mas insuficiente no contexto.

Mediar o processo de re/ conhecimento das artes africanas e afro-brasileiras, bem como as artes de todos os lugares, implica em possuir noções essenciais sobre os seus componentes articuladores. Quem e porque a produz, como e quais são as produções, como se estabelecem os diálogos com produções de outros cantos do mundo? Quais são os seus possíveis desdobramentos? Quais as possibilidades do seu fazer?

As produções artísticas e seus criadores presentes nos veículos midiáticos (jornais, revistas livros didáticos, livros de História da arte e afins) chegam até nós acompanhadas de uma série de pressupostos ideológicos moldados historicamente.

Se faz urgente desconstruir o que pesamos saber sobre as artes das Áfricas, para abrir espaço para melhor conhecê-las.

2. Reconstruindo os saberes sobre as artes das Áfricas.

Em geral diz-se que a Arte africana é: Singular, se constitui de máscaras e estatuetas, está a serviço de crenças pagãs, não é possível reconhecer o autores que, de modo geral, não tem técnica e sua ação sobre qualquer matéria resulta em estilo primitivo.

Vamos desconstruir essas idéias.

A expressão Arte africana foi criada por pesquisadores e artistas ocidentais no final do século XIX, designando as produções de todo o território africano sem considerar a presença dos diversos povos e etnias ³ presentes na vastidão do continente africano (Souza et al: 2005: 143).

³ Em senso comum, conceito de raça é associado ao de etnia. A diferença reside no fato de que etnia também compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, a religiosidade, a língua e as tradições, enquanto raça, compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura e traço facial.

È importante considerar que cada país do continente africano se constitui de etnias diversas e, conseqüentemente de peculiaridades culturais e filosóficas, o que pressupõe uma diversidade de estilos, técnicas e materiais empregados nas suas produções artísticas.

Mesmo dentro dessa podemos reconhecer alguns pontos em comum conforme apontamos abaixo:

.Simetria e geminidade. De modo geral, na cultura tradicional do continente africano inexistente a idéia de contraposição, isto é, um fenômeno só existe em relação á outro. O sol só existe em relação á lua bem como o dia só é possível em relação á noite e o bem em relação ao mal. Os fenômenos não se contrapõem, se complementam.

.Flexão e destaque de algumas partes do corpo. Na representação da figura humana, são destacados com desproporção em relação ao conjunto e linhas angulosas nas articulações, alguns membros do corpo, considerados como centro da força vital .

Essa força vital, que recebe a denominação de Hamba entre as civilizações bantu, e de axé o povo ioruba é considerada fundamental para o ser humano e por ser uma energia viva cujo elo

entre o mundo visível e invisível é mantido pelos ancestrais. Assim essa força, por ser dinâmica pode ser aumentada, diminuída, transformada ou realimentada, não se acaba. (Souza, etal-2005:85) Por isso, pode estar representada por linhas angulosas, ziguezague ou e espirais que sugerem o sentido de desdobramento e dinamismo.



Representação da figura materna Yombe
(República democrática do Congo) Madeira

A livre expressão, a autonomia para criação artística não se aplica inteiramente á arte africana tradicional, uma vez que o artista desempenha uma função definida dentro da sociedade e utiliza símbolos que sejam comuns á todos.

Quando o artista africano esculpe uma mulher não intenciona reproduzir a imagem tal como é e sim representar o poder de geração manutenção e equilíbrio da vida no plano visível. Por isso o ventre que gera e seios que alimentam são destacados de maneira vigorosa. È o vigor e o equilíbrio da vida, a força vital que gera e mantém a vida.

Assim como é possível encontrar alguns pontos em comum entre as produções artísticas das diversas etnias africanas, também é possível reconhecer a singularidade estilística entre as mesmas, conforme poderemos verificar em uma leitura mais atenta ás obras apresentadas neste artigo.

Diferente da concepção eurocentrista de arte como objeto independente do cotidiano e como bem de valor comercial, as produções das diversas etnias africanas, em sua origem e, em grande parte até a contemporaneidade, traduzem valores sociais, educativos, simbólicos e mitológicos, de acordo com a cultura de da necessidade da comunidade.

As artes plásticas das áfricas se manifestam para além das suas versões mais conhecidas: esculturas e máscaras com objetivos rituais ,também se manifestam em objetos utilitários e de adorno, ainda congregando valores estéticos e culturais presentes nos diversos contextos das produções.



Peso para ouro-Ashanti-Gana
Acervo MAE-USP

A tartaruga constitui um símbolo de sabedoria, astúcia, longevidade, resistência e proteção e a representação da sua carapaça está sempre presente entre diversos povos, como entre os Luanda, cuja divisão política da capital do Império Luanda, a cidade



Estatueta luba-hemba,
República Democrática do
Congo

de Mussumba e de sua corte foi idealizada sobre a imagem do casco de uma tartaruga. (Margarda, 1970-p. 857-861)



Tecidos da África MAE/USP © 2003.

Nos tecidos os diversos motivos geométricos também estabelecem o ritmo que invoca o movimento perpétuo, por vezes como um labirinto e outros elementos que indicam a força vital.

A obra ao lado da artista Reinata Sadimba indica que o /as artistas africanos da África contemporânea

mantêm o fio da memória da tradição.

Filha de camponeses nasceu em 1945, na aldeia de Nemu (Planalto de Mueda e Província de Cabo Delgado), Reinata Sadimba foi educada na tradição da



Sadimba :Procurando água,2005



etnia Makonde,- povo Bantu da África oriental, que hoje habita parte do norte de Moçambique e sul da Tanzânia - na qual parte da educação das mulheres está na produção de peças utilitárias em barro .A artista se vale dos ensinamentos tradicionais para produção das peças utilitárias de barro e passa a produzir obras de arte que dialogam com a escultura em madeira cuja feitura, dentro da tradição makonde, só é permitida aos homens.

A obra do artista Valingue é de estilo "Shetani", um estilo muito popular dentro da arte makonde é "Shetani", são várias figuras pessoas esculpidas em um só pedra ou bloco de madeira (árvores de famílias) representando a tradição da união familiar

Valingue (1953- Cabo Delgado) Kurilamba,

3.Artes: ampliando o conceito

Os conceitos de arte primitiva e erudita são construções históricas, criadas para referendar o conceito de evolução da sociedade europeia em relação às outras civilizações.

Embora reconhecendo a qualidade técnica e a beleza das produções e considerando algumas delas como obras de arte, os críticos de arte, artistas e historiadores não reconheceram técnicas e estéticas convencionais, segundo os modelos europeus, e denominaram-nas como arte primitiva, criando assim uma categoria artística inferiorizante.

È preciso revitalizar o conceito de primitivo, conforme destaca o dicionário Houssais que a define como “primeiro a existir; inicial, original antigo, ancestral.”

Nesse sentido, é um contra-senso dizer que toda arte africana é primitiva sugerindo um estágio cultural e histórico menos evoluído em relação á arte europeia, mas podemos dizer que é primeira, antecedente, original e fundamental para a construção do que conhecemos hoje como arte moderna europeia, arte afro-brasileira.



Amadeo Modigliani Cabeça de Pedra -



Máscara Ngil/Gabão/República dos Camarões

O Pintor, escultor e desenhista italiano, Amadeo Modigliani (1884-1920),cuja constante em suas obras são as representações de figuras femininas de traços extremamente alongadas e simplificadas,produz suas pinturas e primeiras esculturas influenciado pelas Esculturas africanas vindas de Gabão e Congo.

3.A Lei fora do papel: um desafio.

Não existe definição de arte que possa ser comum a todas as sociedades, uma vez que uma produção artística é um fenômeno comunicativo que apresenta um discurso intimamente ligado ao contexto histórico, cultural, político e social da sua criação.

Para entender as classificações da arte como: erudita e primitiva, é necessário compreendermos as razões e implicações desses termos.

O etnocentrismo europeu gerou especialistas – críticos e historiadores- que escrevem e descrevem a história da arte como um movimento linear a partir do estabelecimento do padrão clássico grego.

O sentido de arte como expressão de genialidade, originalidade e sem função coletiva é um critério das civilizações européias e sob essa concepção, criou-se uma hierarquia dos objetos artísticos, enquadrando-os em categorias, que foram definidas em função da origem étnica dos produtores.

Um processo de ensino e aprendizagem em artes comprometido com os objetivos propostos pelos documentos norteadores da Educação Básica deve ser engendrado considerando o potencial efetivo e a responsabilidade da educação básica na promoção do reconhecimento e a valorização das diferentes formas de produções artísticas presentes nos diversos tempos, culturas e etnias.

È certo que decretar uma lei não resolve a questão do preconceito e da discriminação em relação às pessoas negras e suas produções artísticas, científicas e culturais. Como ressalta Souza (2004)

“é necessário compromisso e disposição para mobilização e organização coletiva, a começar pelos espaços educativos nos quais atuamos e é necessário também conhecer um pouco mais a respeito da lei e do seu contexto de surgimento e reconhecê-la como resultante de um longo processo de luta, de discussões, de reivindicações do movimento negro e de setores progressistas da sociedade.”

Temos ciência que ainda há um longo caminho a ser construído na busca de subsídios que reconstruam as histórias das artes. E este caminho será bem mais agradável se trilhado

lado a lado, entre pessoas negras e não negras , uma vez que também esse fio de memória trama a história de todos os cidadãos e cidadãs , construtores da história do nosso país, “que guarda um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores de nossa identidade”. (Araújo:2004 p.245)

Bibliografia

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- PCN Arte Brasília,1997 -

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004.

_____. Educação anti-racista:caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03- Coleção Educação para Todos.SECAD-Brasília-MINC,2005

Araújo, Emanuel. A Mão Afro-Brasileira: Significado da Contribuição Artística e Histórica., São Paulo: Tenenge, 1988

_____. Negras memórias, memórias negras.in Revista de Estudos Avançados vol. 18 nº50 janeiro/abril 2004

CALABRESE, Omar. A linguagem da arte. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação : repensando nossa escola. São Paulo : Summus, 2001

HERNÁNDEZ, Fernando –Cultura visual,mudança educativa e projeto de trabalho- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

JUNGE,Peter (org.) A Arte da África- Obras primas do Museu etnológico de Berlim. Centro Cultural do Banco do Brasil,2004

MEYER, D. Das(im)possibilidades de se ver como anjo. In Gomes,N.L &Silva, P.B.G (org.) Experiências étnico-culturais para formação de professores- 2ª ed -Belo Horizonte:Autêntica,2006

PAIVA, E. F. História & imagens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Dilma Melo & CALAÇA, Maria Cecília Félix. *Arte africana e afro-brasileira*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA,Márcia Arte-Educação: Rompendo o silêncio sobre a questão étnico-racial.In: Jornal Bolando Aula de História. São Paulo: Gruhbas – Projetos Educacionais e Culturais ano 7, nº 47, novembro de 2004()

SOUZA,Ana Lúcia Silva,et al De olho na Cultura: um ponto de vista afro-brasileiro. Centro de Estudos Afro-Orientais;Brasília:Fundação Cultural Palmares,2005

_____. Igualdade nas relações Raciais - as leis fora do papel in: Jornal Bolando Aula de História. São Paulo: Gruhbas – Projetos Educacionais e Culturais ano 7, nº 47, novembro de 2004

STUART, Hall A *Identidade Cultural na pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A, 2004 (1992).

Fonte de imagens

<http://www.gruhbas.com.br/publicacoes/bolandoaulahist.htm>

<http://www.perve.org.pt/Galeria/reinata/expo.htm>

[HTTP:// www.museuafrobrasil.com.br](HTTP://www.museuafrobrasil.com.br)

<http://veja.abril.com.br/vejarj/151003/arte.html>

http://www.talariaenterprises.com/product_lists/modigliani.html

<http://www.arteafricana.usp.br/codigos/galeria/albuns/tecidos/tecidos.html>

AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE RECIFE

Everson Melquiades Araújo SILVA (Universidade Federal de Pernambuco)

Clarissa Martins de ARAÚJO (Universidade Federal de Pernambuco)

Através deste estudo, procuramos compreender quais as concepções de ensino de arte estão presentes na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife, para tanto, foi necessário realizar uma pesquisa documental. A partir da Análise de Conteúdo, os dados revelaram a presença de três concepções de ensino de arte na Proposta Curricular: Arte como Conhecimento, Arte como Técnica e Arte como Expressão. No entanto, evidenciamos que a grande ênfase neste documento está relacionada à concepção de ensino de arte como conhecimento, o que significa um avanço, pois é esse documento que vem subsidiando desde o ano de 2002 a prática de ensino de arte dos professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife.

PALAVRAS-CHAVE: Arte/Educação; Ensino de Arte Escolar; Concepções de Ensino de Arte; Currículo.

1. O Ensino de arte e o currículo como política pública em educação

A concepção de Currículo como um campo de conhecimento multidimensional ampliou consideravelmente o significado de Currículo na Educação e as suas formas de materialização nas práticas sociais. Nesta direção, o Currículo na área da Educação, pode ser compreendido como prática pedagógica, como política pública, como componente curricular da formação de professores, como um conjunto de conhecimentos da escolarização, como campo da pesquisa científica e como teoria educativa (SANTIAGO, 2004; SILVA, 2007).

Na perspectiva do currículo como política pública em educação, a criação de guias de dinamização curricular vem possibilitando a reformulação de novas funções, objetivos, conteúdos e métodos para o ensino na educação escolar.

Nesta direção, a Década de 1990, dentre outras questões, foi marcada pela implementação de reformas educacionais que privilegiaram criação de novas diretrizes curriculares, no âmbito da Educação Básica. Não é casual, portanto, que o próprio Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Fundamental, tenha instituído os chamados

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares nas escolas de todo país. Especificamente, sobre o ensino de arte, esta mesma Secretaria criou um PCN (BRASIL, 2001), que estabelece os conteúdos mínimos para serem implementados no ensino de artes nas escolas de todo território nacional.

É nesse contexto de mudança, que a partir de uma observação analítica sobre os diferentes sistemas de gerenciamento da educação pública no Estado de Pernambuco, foi possível constatar a criação de novos guias curriculares, em diferentes cidades da Região Metropolitana do Recife, tais como os das Cidades de Olinda (OLINDA, 2004), Recife (RECIFE, 1996; 2002), Camaragibe (CAMARAGIBE, 2000; 2002), Cabo de Santo Agostinho (CABO DE SANTO AGOSTINHO, 2000), entre outras.

Mas, dentro de qual concepção de ensino de arte estão embasados esses guias curriculares? Essas orientações têm se constituído as mais adequadas?

Desta forma, na nossa compreensão, não é suficiente criar novos guias curriculares: é preciso criá-los dentro de uma concepção de ensino da arte que favoreça o desenvolvimento cultural do aluno, tomando como base o seu meio ambiente, dentro dos princípios da interculturalidade, da interdisciplinaridade, e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, ler e contextualizar arte (BARBOSA, 2002a, 2002b, 1998; AZEVEDO, 2000, 2003, 2005; EFLAND, 2005; JOGODZINSKI, 2005).

Foi a partir dessas questões que desenvolvemos essa pesquisa que teve objetivo compreender quais as concepções de ensino de arte estão presentes na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife.

Sobre as concepções de ensino de artes na educação escolar, Fusari e Ferraz (1993), Ferraz e Fusari (1999) e Silva (2005) desenvolveram significativos estudos. Apesar da presença desses diferentes estudos, na literatura educacional brasileira, optamos nesse trabalho tomar como referência a classificação sistematizada por Silva (2005). A opção pelo referido autor deve-se ao fato do mesmo sistematizar a sua classificação tomando por base a história e os fundamentos da Arte/Educação brasileira.

Nesta direção, Silva (2005) vai apontar que o ensino de arte no Brasil possui três grandes tendências conceituais, que foram classificadas em: Ensino de Arte Pré-Modernista; Ensino de Arte Modernista; e Ensino de Arte Pós-Modernista. Dentro dessas tendências vamos encontrar diferentes concepções de ensino da arte. Na Tendência Pré-Modernista, encontraremos a concepção de Ensino da Arte como Técnica; já na Tendência Modernista, vamos encontrar a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade; e

finalmente, na Tendência Pós-Modernista, a concepção de ensino da Arte como Conhecimento. Para uma maior compreensão dessas concepções, a seguir apresentaremos uma breve caracterização das mesmas.

A orientação de ensino de arte como técnica parte basicamente de dois princípios: a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho; e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa. Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito.

Já a concepção de ensino de arte como o desenvolvimento da expressão e da criatividade está baseada na valorização da livre expressão, da liberdade criadora e da espontaneidade da criança. Desta forma, nesta orientação à idéia da Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e desenvolva a sua capacidade criadora em geral. Nesta perspectiva, a grande ênfase nessa concepção é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante. É dentro desta orientação que vai surgir à concepção de ensino de arte como lazer, auto-expressão e catarse.

Por sua vez, a concepção de ensino da arte baseada na simples realização de atividades artísticas é resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar. Nesta concepção o ensino de artes limita-se a simples realização de atividades artísticas a partir de técnicas, sustentada em uma vaga idéia de criatividade. Seu principal objetivo é o de organizar e decorar festas escolares que obedecem ao calendário folclórico, cívico e religioso.

Por fim, a concepção de ensino de arte como conhecimento compreende a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural da humanidade. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição.

Nesta concepção, o ensino de arte na educação escolar a arte constitui-se de uma disciplina curricular obrigatório, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação), que tem como objetivo reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos.

Desta forma, esta orientação de ensino de arte é baseada no Interculturalidade, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir de uma abordagem epistemológica, tal com a Proposta Triangular, que defende a aprendizagem em artes a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

A prática de ensino de artes nesta orientação valoriza tanto o produto artístico como os processos desencadeados no ensino de arte, trazendo para o contexto atual da Arte/Educação a idéia de ensino de arte como processo e produto.

Na próxima seção apresentaremos o percurso metodológico que desenvolvemos para obtermos os resultados no nosso estudo.

2. Considerações sobre o percurso metodológico: perseguindo as concepções de ensino de arte na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife

Conforme anunciado, esta pesquisa teve como objetivo compreender quais as concepções de ensino de arte está presentes na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife. O fenômeno investigado necessitou que adotássemos uma abordagem de pesquisa que articulasse todas as variáveis, fossem elas qualitativas ou quantitativas. Segundo Deslange (1994, p. 22), “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Esta perspectiva de complementaridade dos aspectos quantitativos e qualitativos vem se constituindo hoje como um dos elementos essenciais na pesquisa social, pois as atuais tendências da Pesquisa em Educação buscam superar essa dicotomia epistemológica, procurando uma síntese entre os elementos quantitativos e qualitativos.

A Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife é constituída de 432 escolas, com um número total de 4.183 docentes e 116.083 alunos matriculados, que são atendidos nos diferentes níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e suas modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissionalizante) ¹.

A referida Rede de ensino foi escolhida como objeto de estudo desta pesquisa por duas razões: primeiro, por se tratar de uma instituição pública responsável pela gestão do ensino de

¹ Os dados referentes ao número de escolas, professores e alunos da Rede foram retirados da página eletrônica do IBGE (<http://www.ibge.gov.br>), no dia 04 de agosto de 2003. Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo Educacional 2003.

uma grande parte da população da Cidade de Recife, e, desta forma, com os conhecimentos produzidos, contribuir com o movimento mais amplo de luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade social; segundo, por se tratar de uma Rede pública de ensino no Estado de Pernambuco, que historicamente vem contemplando na sua proposta curricular o ensino de arte para todos os níveis da Educação Básica².

Para obtermos uma compreensão do objeto investigado adotamos a pesquisa documental como instrumento e procedimento de investigação. Segundo Lüdke e André, a pesquisa documental “pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problemas” (1986, p. 38). É nesta perspectiva que ela foi adotada como instrumento desse processo de investigação.

Utilizamos como procedimento para a análise dos dados coletados, as técnicas da análise de conteúdo, sistematizada a partir dos estudos de Bardin (1977). Segundo a referida autora, a Análise de Conteúdo se constitui em:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas de multiplicadas – desde o cálculo de freqüência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 1977, p. 9).

Nesta mesma linha de raciocínio, complementa a autora:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não latente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 1977, p. 9).

No entanto, diante da especificidade do nosso objeto de investigação e da compreensão de que a análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, adotamos para tratamento, organização e análise dos dados desta pesquisa os procedimentos da análise temática. Segundo Minayo:

² No ano de 2005, a RMER completou 110 anos. Desde o seu surgimento, no ano de 1895, com a fundação de suas primeiras escolas, a Rede vem contemplando o ensino de arte na educação escolar, a partir de diferentes organizações e tratamentos conceituais e metodológicos. No entanto, foi no ano de 1993 que o ensino de arte foi implementado como área de conhecimento do currículo escolar e como disciplina autônoma, com os seus conteúdos específicos, da Educação Infantil e no Ensino Fundamental (RECIFE, 1996; RECIFE, 2000).

Tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (2000, p. 209).

Desta forma, a nossa análise foi operacionalizada a partir de quatro operações básicas: (1) a pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados obtidos; (4) e a interpretação dos resultados, a partir da inferência. Assim, a análise temática foi uma técnica poderosa para verificarmos tanto os conteúdos expressos superficialmente nos dados coletados, como os conteúdos intrínsecos a esses dados (conteúdo dinâmico, estrutural e histórico).

Na próxima seção apresentaremos os dados encontrados a partir da realização do percurso metodológico que acabamos de explicitar.

3. A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife: quais as concepções de ensino de arte?

Segundo a Diretoria Geral de Ensino, a Proposta Curricular intitulada “Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: Construindo Competências: versão preliminar”, foi elaborada no ano de 2002, com o propósito de fundamentar todos os seus processos educativos da Rede de Ensino. Para uma melhor compreensão desse documento, a seguir, iremos realizar uma breve descrição do mesmo e do seu processo de elaboração.

A Proposta Curricular da Rede foi elaborada pelos assessores e membros da Equipe Pedagógica, da Secretaria de Educação, da Prefeitura da Cidade do Recife, sob a supervisão da Diretoria Geral de Ensino e dos seus diferentes Departamentos (Departamento de Educação Infantil; Departamento de 1º e 2º Ciclos; Departamento de 3º e 4º Ciclos e Ensino Médio; Departamento de Educação de Jovens e Adultos; e Departamento de Educação Especial). Na realidade, esse documento constitui-se de um guia que deve subsidiar a organização curricular dos ciclos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos³. Ela está, basicamente, organizada em três seções: uma apresentação, que explicita os princípios e eixos da gestão 2001-2004; uma introdução, que explicita os

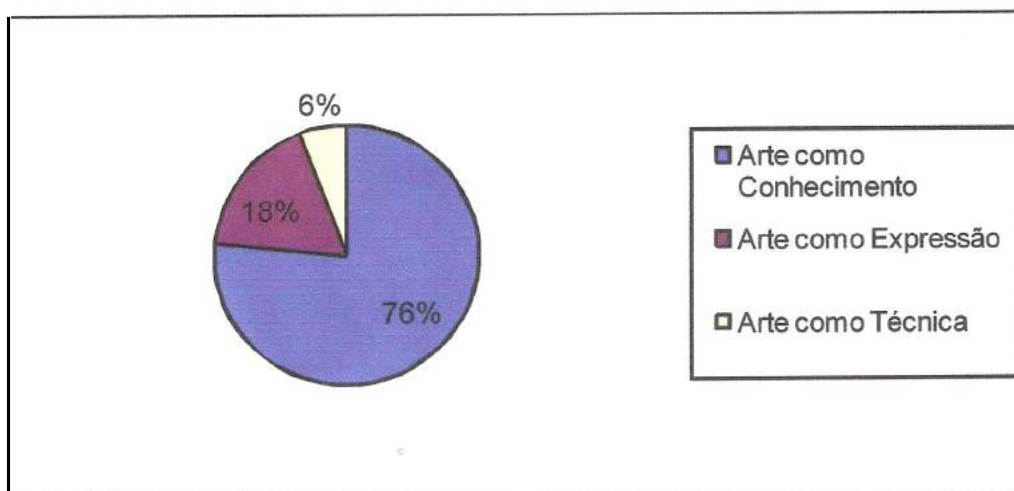
³ Para o Ensino Médio, a Rede possui uma proposta para orientação curricular específica.

objetivos e como está organizado o documento, além da indicação de referências bibliográficas gerais; e, por último, a descrição e caracterização das áreas de conhecimentos (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências Humanas e sua Tecnologia) e dos componentes curriculares (Língua Portuguesa; Ciências; História; entre outras).

O Componente Curricular Arte foi elaborado especificamente pelo assessor e por sete membros da Equipe Pedagógica de Arte e está organizado em seis seções: (1) fundamentação; (2) considerações metodológicas; (3) descrição das competências gerais na área; (4) caracterização das linguagens de ensino (artes visuais, teatro e música) e descrição das competências; (5) grade com os conteúdos curriculares; e (6) indicação de referências bibliográficas.

Conforme anunciado anteriormente, para identificarmos quais as concepções de ensino de arte estão presentes neste documento realizamos um mapeamento dos conteúdos expressos no mesmo. A partir desse mapeamento, foi possível verificar a presença de três concepções de ensino de arte: arte como conhecimento, arte como expressão e arte como atividade; conforme pode ser verificado no gráfico a seguir:⁴

Concepções de Ensino de Arte presentes na Proposta Curricular, da Secretaria de Educação, da Prefeitura da Cidade do Recife.



⁴ Ver mapeamento sobre as concepções de ensino de arte na Proposta Curricular da Secretaria de Educação, da Prefeitura da Cidade do Recife em anexo.

Conforme apresentado no gráfico, grande parte do conteúdo presente na Proposta Curricular está relacionada à concepção de ensino de arte como conhecimento. A presença dessa concepção pode ser verificada nos seguintes fragmentos retirados da proposta da Rede:

Em nosso cotidiano, somos solicitados freqüentemente a interagir com imagens, cenas e sonoridade que compõem o universo da arte. Esse universo simbólico é rico, sobretudo por que é múltiplo, varia de cultura para cultura, tornando-se assim documento que conta um pouco e muito da história da diversidade cultural da humanidade (RECIFE, 2002, p. 16).

A proposta triangular é pensada como um sistema aberto de abordagem da Arte, seu ensino e sua história. Nela, três ações básicas do processo ensino e aprendizagem são articulados: o ler, o fazer e o contextualizar, que se apresenta como relevante para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, por compreender a Arte como construção histórica, social cultural (RECIFE, 2002, p. 18).

Trata-se, aqui, do teatro como linguagem, como conhecimento que se constitui na relação entre diversas outras linguagens (música, literatura, dança) e que, organizadas no espaço cênico, formam uma Rede intertextual e interdisciplinar (RECIFE, 2002, p. 24).

Dessa forma, podemos verificar nesses fragmentos a presença de alguns princípios da Tendência Pós-Moderna da Arte/Educação, apresentados nos estudos de Barbosa (1998; 2002a; 2002b), Richter (2002; 2003) e Jogodzinski (2005), tais, como: a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos, baseada na Abordagem Triangular do Ensino de Arte.

No entanto, conforme também indicado no gráfico, encontramos, ainda, expresso no conteúdo da Proposta Curricular, a concepção de ensino de arte como Expressão e como Técnica. Porém, essas concepções aparecem em menor escala. Abaixo, apresentamos fragmentos onde essas concepções aparecem:

Trabalhar com a linguagem musical pode ser bastante gratificante para o aluno e o professor, proporcionando momentos de aprendizagem, prazer, alegria, socialização, respeito e cooperação. Enfim, é possível desfrutar do prazer da vivência musical com magia e encantamento (RECIFE, 2002, p. 26).

Logo, o objetivo maior dessa área é possibilitar ao aluno o uso das diferentes linguagens, articulando-as nas mais diversas situações e contextos sociais com interlocutores, enquanto leitor e/ou produtor (RECIFE, 2002, p. 10).

De modo bastante resumido, pode-se caracterizar a área de Linguagens e Códigos como sendo formas de expressão, dentre eles: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e a Informática. Esta área é considerada de grande importância para a veiculação e formalização dos conteúdos dos diversos componentes curriculares (RECIFE, 2002I, p. 24).

No último fragmento, poderíamos dizer, por extensão, que estão expressos o objetivo e a finalidade do ensino de arte para a Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife. Assim, o objetivo da arte na educação escolar da Rede, segundo a Proposta Curricular, está relacionado a formas de expressão e a um recurso didático-pedagógico para se trabalhar os conteúdos das outras áreas de ensino. Em contraposição, ao explicitar os objetivos das outras áreas de conhecimento, o referido documento afirma:

A área das Ciências da Natureza e Matemática tem como representantes as ciências físicas, químicas e biológicas e suas interações e desdobramento, como forma indispensável e indissociável de ver, compreender e significar o mundo, desvelando os mistérios da natureza e despertando a curiosidade, a indagação e a descoberta. Nessa mesma área, se localiza também a Matemática pelo seu aspecto científico e pela sua afinidade com as ciências da natureza (RECIFE, 2002, p. 6-7).

Por fim, a área das Ciências Humanas se compõe dos componentes curriculares que têm como expressão o desenvolvimento da compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que são organizadas no campo do conhecimento da História, Geografia, Antropologia, Direito, entre outras (RECIFE, 2002, p.7).

Dessa maneira, os fragmentos que acabamos de apresentar nos remete às seguintes questões: por que Arte enquanto área de conhecimento do currículo escolar da Rede limita-se a formas de expressão (uso das diferentes linguagens), de prazer, de alegria e, como recurso didático-metodológico, para o trabalho com as outras áreas? Ela não possibilita aos indivíduos em formação verem, compreenderem e significarem o mundo? Ela não possibilita o despertar da curiosidade, da indagação e da descoberta? Ela não possibilita o desenvolvimento da compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura?

Conforme os estudos de Barbosa (2002a), a finalidade da arte na educação escolar não está limitada à realização de uma mera atividade artística, à livre expressão, ou como recurso didático para o ensino das outras áreas de conhecimento, como defendiam os liberais, os positivistas, os modernistas e a ideologia propagada pela ditadura militar, pois, arte é um conhecimento que historicamente foi construído pela humanidade e, conseqüentemente,

encontra-se no campo da cognição. E é por essa razão que, atualmente, os arte/educadores vêm justificando a presença da arte na educação escolar.

Ao analisarmos a Proposta Curricular da Rede, emergiram também, outras questões que nos possibilitaram compreender melhor as opções teóricas-metodológicas da referida proposta, conforme explicitaremos a seguir.

A proposta da Rede está baseada e fundamentada na concepção de ensino como desenvolvimento de competências. Porém, constata-se que há por parte dos elaboradores da proposta uma compreensão equivocada do que seja “competência”. Esta compreensão está expressa no modo como as competências foram formuladas e operacionalizadas no documento.

Constatamos também na Proposta a ausência da área de Dança, como um elemento curricular de ensino. O que significa uma contradição, uma vez que essa linguagem de ensino não foi contemplada no guia curricular da Rede, mas, está presente nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Neste sentido, a ausência do ensino de dança na Proposta Curricular é negar a garantia institucionalizada do acesso das crianças ao ensino de dança na educação escolar e a formação dos seus professores para essa tarefa. Inclusive, esta ausência contraria uma das premissas da proposta pedagógica da Rede, que defende:

A proposta curricular em Arte da Rede Municipal do Recife está comprometida com a população escolar no acesso à Arte e ao patrimônio cultural, fundamentada em três eixos da política educacional: Educação sob a ótica do direito; cultura, identidade e vínculo social; ciência, tecnologia e qualidade de vida, por isso não pode sonegar à Arte, seu ensino e sua história para todos os níveis da escolarização (RECIFE, 2002, p. 19).

Apesar de a proposta está baseada no ensino de três linguagens artísticas (artes visuais, teatro e música), a grande ênfase recai sobre o ensino das artes visuais. Para o ensino de arte, isso tem uma implicação: a valorização do ensino de artes visuais em detrimento ao ensino das outras linguagens.

Ao analisarmos a grade de conteúdos da proposta curricular da Rede, verificamos a presença de uma orientação prescrita de currículo. Desta forma, encontramos na proposta o estabelecimento dos conteúdos que devem ou não ser trabalhados nos níveis e nos ciclos de ensino.

A concepção de currículo prescritivo também pode ser verificada na forma como os conteúdos foram pensados, organizados e formulados. Desta forma, constatamos que os

conteúdos se apresentam de forma estanque, ou seja, com um fim em si mesmo, sem uma interconexão com os demais conteúdos. Esta opção contrária, inclusive, os princípios da Aprendizagem Triangular de Ensino de Arte, que aparecem na proposta como uma orientação prioritária para o ensino de arte na Rede.

Nesta mesma linha, iremos encontrar tanto nas grades de conteúdos, uma incompreensão da Abordagem Triangular do Ensino de Arte. Segundo Barbosa (1998; 2002a), a abordagem triangular é pensada como um sistema aberto de ensino de arte, que articula de forma sistêmica três ações: fluir, contextualizar e fazer arte. A compreensão expressa na Proposta é que essas “ações articuladas” são “eixos” que se apresentam de maneira desarticuladas.

Encontramos, ainda, nessa grade, um outro equívoco: alguns princípios da Arte/Educação Pós-Moderna são elencados como conteúdos de ensino para serem trabalhados com as crianças, tal como o multiculturalismo, quando na realidade, estes são conteúdos de ensino para a formação dos professores que pretendem ensinar arte, e que devem ser refletidos em suas práticas educativas. Conseqüentemente, esses conceitos serão apreendidos pelas crianças através de aulas de arte que reflitam esses princípios.

Um avanço significativo apresentado pela proposta curricular da Rede é a preocupação de inserir o ensino de arte para crianças com necessidades educacionais especiais, o que representa uma novidade nos currículos das cidades do Estado de Pernambuco, conforme explicitado no seguinte fragmento:

A partir de uma proposta pedagógica inclusiva, chama-se a atenção para a importância dessa mediação com alunos com necessidades educacionais especiais, para os quais poderemos pensar em formas diferenciadas de contato com a Arte. Precisamos vivenciar e descobrir outras e novas estratégias, pois o processo inclusivo na nossa Rede de ensino tem se ampliado pela legitimação do direito de acesso a todos, tornando-se mais um desafio e objeto de estudo no nosso ensinar (RECIFE, 2002, p. 20).

Constata-se, a partir dos estudos de Azevedo (2000), que o ensino de arte inclusivo não se constitui uma novidade na história da Educação Brasileira, pois, desde os meados do Século XX, alguns importantes personagens da história da Arte/Educação do Brasil já desenvolviam um pioneiro trabalho de arte com doentes mentais e com crianças com necessidades educacionais especiais, tais como Helena Tipoff, Ulises Pernambucano e Nise da Silveira.

A seguir, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho e suas contribuições para o campo da Arte/Educação.

4. Considerações finais

Através deste estudo, procuramos compreender quais as concepções de ensino de arte estão presentes na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife, uma vez que a Proposta, enquanto política pública, surge como um mecanismo de mudança da prática educativa, especificamente no âmbito das escolas que fazem parte da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife.

Ao analisarmos a Proposta Curricular da Rede, evidenciamos a presença de três dessas concepções de ensino de arte: Arte como Conhecimento; Arte como Técnica; e Arte como Expressão.

No entanto, a grande ênfase da Proposta esta relacionada à concepção de ensino de arte como conhecimento, o que significa um avanço, pois é este documento que desde 2002, vem subsidiando a prática educativa dos professores da Rede para o ensino de arte. Desta forma, apesar de alguns avanços, retrocessos e ausências, a Proposta Curricular da Rede vem se pautando na concepção mais contemporânea de ensino da arte.

Entretanto, encontramos também em menor escala, a presença da concepção de arte como expressão e como técnica, o que requer uma vigilância epistemologia entre os formuladores da PP, uma vez que ainda persiste esse ideário entre os arte/educadores.

Observa-se também neste documento uma ausência completa da concepção de ensino de arte como atividade. Isso representa uma rejeição completa a esta concepção de ensino de arte. O que é muito significativo, uma vez que foi esta concepção que relegou a arte a um lugar inferior na educação escolar.

Esperemos que este estudo possibilite aos gestores da educação pública a formulação de políticas e outros mecanismos que contribua de forma mais eficaz para o desenvolvimento de uma prática de ensino de arte, que possibilite o crescimento integral dos alunos, que perpassam também pelo seu desenvolvimento cultural. Desta forma, esperamos com a realização dessa pesquisa fortaleça o ensino de arte, dentro do ideário da garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade social para todos.

No entanto, acreditamos que seja necessária a realização de outros estudos e pesquisa que busquem compreender como essas concepções expressas na Proposta Curricular estão se

materializando tanto na prática educativas dos professores dos anos iniciais da escolarização da Rede, como na sua formação.

5. Referências bibliográficas

AZEVEDO, F. A. G. de. **Arte**: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. Recife: mimeo, 2005. 05 p.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Isto é arte? Um reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador**. Educação, arte e inclusão. Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-27, ago./dez. 2003.

AZEVEDO, F. A. G. **Movimentos Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mãe Barbosa. São Paulo: ECA/USP, dissertação de Mestrado, 2000.

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

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: SEF/MEC, 2001.

CABO DE SANTO AGOSTINHO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES. PREFEITURA MUNICIPAL DO CABO DE SANTO AGOSTINHO. Cabo de Santo Agostinho organizando o resgate da cidadania através da proposta curricular de história. Cabo de Santo Agostinho: SECE/PMCSA, 2000.

CAMARAGIBE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARAGIBE. Proposta Curricular: Educação Infantil. Camaragibe: SE/PMC, 2002.

CAMARAGIBE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARAGIBE. Proposta Curricular. Camaragibe: SE/PMC, 2000.

DESLANGE, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. R. e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, M. F. R. e; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

JOGODZINSKI, J. As negociações da diferença: Arte-Educação como desfiliação na era Pós-moderna. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLINDA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DE OLINDA. PREFEITURA DE OLINDA. Versão preliminar da proposta curricular de Educação Infantil. Olinda: SEDO/PO, 2004.

RECFIE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. **Recife**: 100 anos de Escola Pública Municipal. Recife: SE/PCR, 2000.

RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. **Tecendo a proposta pedagógica**: arte. Recife: SEC/PCR, 1996.

RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. PREFEITURA DO RECIFE. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: Construindo Competências.** Recife: SE/PCR, 2002.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

SANTIAGO, M. E. Currículo: de instrumento prescritivo aos estudo culturais. Recife: Mímeo, 2004.

SILVA, E. M. A. **Arte como conhecimento:** as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. 2005. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

6. Anexo

MAPEAMENTO DOS CONTEÚDOS EXPRESSOS (AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE) NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SE/PCR

Concepções	Nº de Ocorrência/Frequência	%
Arte como Conhecimento	26	76
Arte com Expressão	06	18
Arte como Técnica	02	06
<i>Total</i>	34	100

COMUNICAÇÃO
O CINEMA NÃO ESTAVA LÁ: RELAÇÕES ENTRE A PESQUISA-AÇÃO, ANÁLISE
DE CURRÍCULOS DE ARTE E MINHA HISTÓRIA DE VIDA.
GT ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS

Ms. Henrique Lima

Centro de Estudo e pesquisa “Ciranda da Arte” / Secretaria da Educação de Goiás

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões e inquietações que motivaram a escrita de um projeto de pesquisa, denominado *Outros Modos de Ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais*, para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Para tanto, as reflexões ou inquietações relacionaram-se diretamente com o lugar, ou melhor, o não-lugar das imagens técnicas, em especial, das imagens cinematográficas no contexto do ensino e da aprendizagem em artes visuais. O projeto foi construído a partir da análise de dez currículos de arte para estudantes do ensino médio e da sistematização das memórias referentes aos encontros do pesquisador com as imagens, o que permitiu a conclusão de que *o cinema não estava lá*. Nesta direção, a investigação utilizou como aporte teórico e metodológico os conceitos e procedimentos da Pesquisa-ação e da Pesquisa Docente. Assim, as análises dos currículos e das memórias que constituíram a história de vida do pesquisador configuraram no que Thiollent (2004) classifica como fase exploratória. Esta etapa corresponde aos instantes em que se desvelam o campo da pesquisa, os sujeitos e os problemas de ordem pragmática que necessitam de resoluções ou tomada de consciência. Dessa maneira, vivenciar com alunos da segunda série do ensino médio um conjunto de aprendizagens abordando as imagens cinematográficas, em suas dimensões artísticas e estéticas, resultaria na tomada de consciência para a inclusão das imagens técnicas no arranjo curricular do investigador.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação, Análise de currículos, História de vida.

INFRA-ESTRUTURA: data-show

1. Os aportes metodológicos da Pesquisa-ação

Michel Thiollent (2004), no livro *Metodologia da pesquisa-ação*, esclarece que a “fase exploratória” (p. 48), “o tema da pesquisa” (p. 50), “a colocação dos problemas” (p. 53), a “aprendizagem” (p. 66) são alguns dos itens que se relacionam com os aspectos práticos da concepção e organização de todo processo de pesquisa-ação. Fica, pelo autor, esclarecido que, apesar da importância de um roteiro pré-estabelecido, este não deve ser visto como o único caminho possível, e que “em cada situação os pesquisadores, junto com os demais participantes, precisam redefinir tudo o que eles podem fazer. Nosso ‘roteiro’ é apenas um ponto de partida”.(p. 47).

Então, compreendendo que o planejamento da pesquisa-ação permite uma flexibilidade considerável, resalto que as fases anteriormente citadas não obedecem a uma ordem linear e rígida, devido às variadas circunstâncias e dinâmicas imprevisíveis que podem ocorrer entre o sujeito que pesquisa e a situação investigada.

Na pesquisa-ação “o tema da pesquisa é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados” (THIOLLENT, 2004, p. 50). Assim, a fase exploratória, na pesquisa-ação, corresponde ao momento em que se descobre o campo da pesquisa, os sujeitos envolvidos e suas expectativas, o levantamento de situações variadas ou problemas práticos que necessitam de resoluções ou tomada de consciência pelos envolvidos na investigação ou na construção de conhecimentos. Nesse momento se dá, também, a eleição das estratégias metodológicas, do aporte teórico e do planejamento da ação deflagradora dos objetivos da pesquisa em questão.

A minha investigação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, envolve o lugar, ou melhor, o não-lugar das imagens técnicas, em especial, as imagens cinematográficas no ensino de artes visuais e na minha história de vida. Nesse contexto carente de discussões sobre essas modalidades imagéticas, elaborei um conjunto de aprendizagens, no qual pudesse juntamente com os estudantes vivenciar discussões sobre a cognição em arte mediada pela cinematografia. Esse conjunto de aprendizagens relaciona-se ao objetivo de ordem prática e de conhecimento, ou seja, ele é a ação desencadeadora da investigação sob os pressupostos teóricos da pesquisa-ação.

Nesta pesquisa, a fase exploratória deu-se após a sistematização das memórias referentes aos meus encontros com as imagens e na análise de dez planejamentos curriculares de artes, desenvolvidos para o ensino médio em escolas públicas estaduais de Goiânia / GO.

2. Reflexões sobre os planejamentos curriculares

A seleção dos currículos atendeu a duas condições: eram representativos das diferentes regiões da capital e estavam estruturados de modo semelhante, constando, todos, dos seguintes itens: justificativa, objetivos, conteúdos, processos didático-metodológicos, recursos materiais e bibliografia. É importante esclarecer, ainda, que *planejamentos curriculares*, neste trabalho, são entendidos como um conjunto de alternativas alusivas a uma área de conhecimento, com os seus desdobramentos nos espaços institucionalizados da aula. Assim, o pressuposto era que todos os documentos curriculares analisados evidenciassem a visão dos educadores sobre as relações entre ensino e aprendizagem.

Conteúdos do 1º ano	Conteúdos do 2º ano	Conteúdos do 3º ano	Processos Metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> •Galeria de arte •Páscoa •Grandes pintores: brasileiros e goianos •Linguagem visual •A arte no renascimento •Técnicas variadas •Oficina de sucatas •Técnicas de desenho e pintura •Caixas de embalagens (logotipo e marcas) •Origami •Pré-história •Fatos marcantes na história do cinema 	<ul style="list-style-type: none"> •História da arte (Egito e Mesopotâmia) •História da arte (A arte no renascimento) •A arte moderna •Oficinas de arte •Dia das mães (oficina livre) •Libertação dos escravos •Folclore •História da Música •Datas comemorativas •O nome das coisas e as coisas do nome •O cenário e a cena •Mosaico •Análise de filmes 	<ul style="list-style-type: none"> •História da arte (geral) •A arte moderna •Arte contemporânea •Gênero de filmes •Datas comemorativas •Barroco: arquitetura, pintura, teatro, dança e música •Neoclassicismo, academia e a missão artística francesa no Brasil •Artistas brasileiros •O romantismo •A arquitetura •O realismo •Leitura de imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> •Aulas expositivas, pesquisa de materiais e questionários •Exercícios de observação, relatórios, filme, imagens •Mapas, textos, imagens, filmes •Exercícios de criação de texto •Construção de imagens, •Pesquisa / levantamento das cidades históricas •Releituras •Textos e imagens sobre a Pré-história •Ainda serão utilizados para melhoria da qualidade das aulas, televisão, vídeo cassete, CD-player, computadores e retroprojeto.

À medida que analisava os currículos, era possível compreender que os conteúdos e procedimentos metodológicos ali explicitados refletiam e materializavam as concepções e práticas daqueles professores em relação à arte-educação. A partir desse contato inicial, percebi a necessidade de organizar as informações ali contidas, descartando, por exemplo, as justificativas e os objetivos. Para tanto, elaborei um gráfico, com três colunas referentes aos conteúdos do primeiro, segundo e terceiros anos respectivamente, e uma quarta coluna com os processos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desses conteúdos nas salas de aula. Dos resultados obtidos a partir desse gráfico, neste texto, apresento os resultados do único arranjo curricular que discute as imagens em movimento.

A análise dos dados teve como objetivo central identificar o que Joly chama de “*presença/ausência*” (2005, p. 53), ou seja, verificar as presenças e as ausências de “competências e habilidades” (PCNEM, 1999, p. 135) a serem desenvolvidas em relação ao ensino de arte projetadas naqueles desenhos curriculares. Essa escolha deveu-se à compreensão de que tanto as presenças quanto as ausências carregam, em si, significações que dizem muito das concepções sobre arte, educação e arte educação, que são legitimados pela escola e deflagradores das identidades que os arranjos curriculares forjam cotidianamente.

Logo nas primeiras leituras, após a construção e organização do gráfico, confirmei a presença hegemônica das imagens fixas, tradicionalmente reconhecidas pela história da arte, em que prevalecem imagens relacionadas com a Antiguidade Clássica, o Barroco, a Arte Brasileira e Goiana, a Arte Moderna, dentre outros. Nesse contexto, imagens e outros objetos produzidos por sociedades pré-históricas são também classificados dentro dos padrões estético-artísticos definidos pela tradição européia e ocidental.

Integram os currículos, aprendizagens de técnicas variadas das artes plásticas, o domínio dos elementos da linguagem visual, leitura e releitura imagética, que confirmam o desconhecimento etimológico e até mesmo o caráter de *modismo novidadeiro* de tais designações.

Também, merece destaque a presença do teatro e da música sendo discutidos e desenvolvidos por um único currículo e, conseqüentemente, pelo mesmo professor, com orientação polivalente, evidenciando a concomitância de concepções e práticas da modernidade e pós-modernidade do ensino de arte. Estes foram alguns dos mais evidentes conceitos e atitudes que apareceram nos dez planejamentos curriculares analisados.

A análise do gráfico possibilitou o reconhecimento da presença acanhada das imagens técnicas, em especial as imagens em movimento, no âmbito das aprendizagens artísticas contempladas nos planejamentos curriculares. Sendo assim, foi possível constatar que poucos currículos consideram a cinematografia em sua dimensão artística e estética, como linguagem portadora de história, de aspectos técnicos e materiais, com vocabulários próprios.

Confirmando o peso dessa ausência, apenas um dentre os dez currículos apresentou conteúdos ligados à análise e a produção cinematográfica. Nos demais, a utilização dessa linguagem dava-se de modo didático, ou seja, apropriava-se das visualidades fílmicas como recursos didático-instrumentais ou como elemento ilustrador, rico em informações, da vida e da obra de artistas, no campo da arte, ou de outros conteúdos escolares em pauta. As obras cinematográficas aparecem como suporte de conteúdos escolares que poderiam ser apresentados, também, em livros ou outros meios, não importando as peculiaridades da linguagem veiculadora, tampouco seus aspectos estéticos.

Tal constatação evidenciou a necessidade de discutir essa prevalência na prática educativa, posto que o ensino de artes visuais na atualidade tem como desafio a interpretação e a representação do mundo imagético. Além das visualidades fixas e tradicionais da história da arte, as “imagérias” (VIANNA, 2002, p. 85) multiculturais, híbridas, populares e publicitárias, a linguagem cinematográfica deve integrar os currículos de arte.

E mais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999) apontam para uma gama de possibilidades de compreensão, interpretação e produção imagética em movimento, pressupondo que os estudantes realizem trabalhos artísticos, tais como desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, *design*, artes gráficas, incluindo as “novas mídias e artes audiovisuais-vídeo, televisão, multimídia, *CD-ROM*, *home-page* etc- conscientizando-se dos meios visuais e audiovisuais de representação, comunicação e informação” (p. 179).

3. Reflexões sobre meus encontros com as imagens

Em relação aos meus encontros com as imagens, que também constituíram-se na fase exploratória desta pesquisa, destacam-se meus contatos com as imagens, em especial com as artes

plásticas, que tiveram início na infância, incluindo as várias atividades de desenho desenvolvidas em casa e na escola. As paredes de minha casa eram ocupadas por pinturas a óleo, elaboradas por uma tia materna, Neuza da Silva, artista plástica formada pela Universidade de Brasília, que sempre presenteava minha mãe com suas produções. Lembro-me bem de duas coleções, sendo cada uma composta por quatro quadros, que representavam casarios coloniais e paisagens rurais.

Geralmente eu ficava por ali, envolvido pelas formas e sensações, tentando imaginar como se realizavam aquelas imagens. Esses pensamentos eram aguçados ainda mais quando viajava a Brasília e me hospedava na casa de minha avó, pois lá existiam muito mais imagens, quadros que ocupavam as paredes da sala e dos quartos, os corredores, ficavam empilhados em um canto, ou no chão. Eu ficava deslumbrado com tantas cores e formas. Em algumas, conseguia reconhecer os objetos e demais figuras, em outras não. Achava tudo muito bonito, encantador, mágico até! Minha tia trancava-se no quarto com uma tela em branco, pincéis, tintas e, horas depois, quando de lá saía, trazia apresentava-nos uma nova pintura. Como gostaria de ficar com ela no quarto, no momento daquele ritual, mas era expressamente proibido. Talvez fosse esse “mistério” o que me fascinava, seduzia e despertava o desejo de também pintar.

Essas viagens ocorriam sempre nas férias escolares. Por volta dos nove anos, retornando de uma dessas viagens, pedi aos meus pais que comprassem materiais para que pudesse pintar, contudo o contexto socioeconômico familiar e a situação precária do comércio de Jataí, onde residia, não permitiram que meus pais realizassem esse meu desejo. Diante disto, minha mãe, sensibilizada, conseguiu disponibilizar materiais alternativos, e comecei a pintar em tecido. Lembro-me do prazer desfrutado naquela experiência! Já me sentia um artista!

No tocante ao cinema, o prédio que abrigava a única sala de projeção em minha cidade era construído em estilo *art déco*, e tinha capacidade para abrigar um grande número de espectadores. Infelizmente, frequentei-o muito pouco. Quando criança, recorde-me de ter assistido a um dos filmes dos Trapalhões e, na adolescência, antes do prédio ser ocupado pela Igreja Universal do Reino de Deus, assisti ao filme Filadélfia, com Tom Hanks.

Na Universidade, meu repertório artístico foi significativamente ampliado. Frequentei espaços artísticos consagrados pelo circuito artístico nacional e tive contato com exposições de arte indígena, africana, goiana, brasileira e do circuito internacional. Nas ocasiões de exercício de apreciação, pude compreender de modo especial os conceitos, os procedimentos, os materiais e os instrumentos, as técnicas e os vocábulos pertinentes à arte contemporânea em seus diversos

matizes, como a tecnológica, as performances, as instalações, as *assemblagens*, as interferências. Passei a trabalhar com informações, ainda por mim desconhecidas, sobre outras esferas da arte, como as curadorias, circuitos culturais e os *marchands*.

Apontamentos conclusivos

O distanciamento da linguagem cinematográfica foi um dos pontos que motivaram minha pesquisa. Em minha história de vida, as imagens do cinema sempre se apresentaram de modo acanhado, tímido e até indiferente. Nunca havia reconhecido em tais configurações imagéticas as suas dimensões artísticas e estéticas, os seus aspectos discursivos denotados ou conotados de simbologias culturais, ainda, como linguagem portadora e reveladora de histórias, configurada a partir de variados aspectos materiais e técnicos corporificados em vocabulários próprios, e, portanto, altamente complexa e essencial para a participação crítica e ativa de todos nas manifestações sociais e culturais.

Dessa forma, os objetivos de ordem pragmática, reflexiva e de geração de conhecimentos propiciados pela pesquisa-ação e pela pesquisa docente puderam ser alcançados, pois discutir as imagens técnicas, em especial as imagens em movimento, no ambiente do ensino de artes visuais, a partir de reflexões variadas em torno de minha própria prática docente, resultaram na formulação de outros modos de ver a problemática da ausência.

Como reflexão, foi possível verificar a importância de abordar as imagens técnicas, sobretudo as imagens em movimento, em suas dimensões estéticas e artísticas, para a construção de saberes ligados à cinematografia, à cultura visual e ao ensino das artes visuais.

Constatar a presença tímida e instrumental do cinema nos currículos escolares e em minha história de vida, compreendendo sua relevância para a educação do olhar, deflagrou na ação, ou melhor, no conjunto de aprendizagens desenvolvidas com alunos do ensino médio, ligadas às imagens cinematográficas. As reflexões sobre essa experiência resultaram na dissertação *Outros Modos de Ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais*. Assim sendo, consegui ampliar as aprendizagens estéticas, os olhares, as representações, a cultura. Construindo, assim, outros modos de ver, tanto dos educandos, que vivenciaram o conjunto de aprendizagens, quanto

da minha própria prática docente. Nesta direção, a afirmativa inicial, que intitula este artigo, mudou de *o cinema não estava lá para o cinema, finalmente, chegou às minhas aulas de arte!*

4. Bibliografia

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem.** Tradução Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2004.

VIANNA, Maria Leticia Rauen. Desenhos recebidos na imagéria escolar brasileira – uma possibilidade de transformação. In: **Arte e Cultura da América Latina.** São Paulo: volume VIII, nº 2, 2002.

EXPRESSÕES DO ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS DE ITAPIPOCA. CE – SEDE URBANA

Ana Cristina de Moraes¹ (Professora assistente da Universidade Estadual do Ceará – UECE/FACEDI)

Antônio Danisneo Braga Gomes² (Estudante da Universidade Estadual do Ceará – UECE/FACEDI)

Vaneila Ramos Braga³ (Estudante da Universidade Estadual do Ceará – UECE/FACEDI)

Resumo

Este artigo discorre sobre o ensino de artes nas escolas da sede urbana de Itapipoca – CE. O mesmo é resultado parcial de uma pesquisa⁴ que está sendo realizada na referida cidade, que tem como objetivo a percepção do nível de intervenção do movimento de artistas locais no processo de estímulo e institucionalização do ensino de artes nas escolas locais. Como etapa inicial da pesquisa – exposta e analisada nos limites deste artigo – fizemos uma sondagem em 10 escolas da sede urbana de Itapipoca para sabermos como vem se dando a inserção das artes nas atividades escolares, qual a sua perspectiva teórico-metodológica, bem como para percebermos os limites e as potencialidades deste campo de conhecimento no currículo, já que o mesmo, de acordo com a atual LDB (Lei nº 9.394/96) é componente obrigatório em todos os níveis da educação básica. Assim, esta primeira etapa da pesquisa representou uma sondagem por amostragem que nos possibilitou um certo conhecimento da realidade atual das escolas locais no que se refere à oferta do ensino de artes. Como metodologia de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, onde aplicamos nessa primeira etapa, questionários junto aos professores que ministram a disciplina de artes ou os arte-educadores que desenvolvem projetos por modalidades artísticas específicas – teatro, dança etc. Os mesmos apontaram problemas no ensino de artes nas escolas locais como a hiper valorização e o uso instrumental do produto artístico; a precária formação dos professores nesta área etc., mas também apontaram possibilidades para as artes nas escolas como a existência de diversos projetos curriculares e educadores engajados e motivados neste campo de saber. Consideramos este estudo de fundamental importância, pois o mesmo poderá instigar um conhecimento e uma reflexão mais consistentes sobre o campo das artes como componente curricular primordial para favorecer uma educação dos sentidos humanos na perspectiva da educação integral.

¹ Mestre em Educação. Professora-pesquisadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE.

² Bolsista de Pesquisa pela FUNCAP. Estudante do Curso de Pedagogia da FACEDI.

³ Bolsista de Pesquisa pelo Programa de Iniciação Científica da UECE. Estudante do Curso de Pedagogia da FACEDI.

⁴ Esta pesquisa está vinculada à Universidade Estadual do Ceará – UECE – e tem como título: “Relações transversais entre o movimento artístico e as escolas de Itapipoca-Ce na trajetória de institucionalização da arte-educação: a perspectiva das redes de movimentos”.

PALAVRAS-CHAVE: arte; ensino; escola; arte-educação.

1. Introdução - A emergência de uma educação estética: o ensino de artes nas escolas como caminho

De acordo com Duarte Junior (1981), pode-se inferir que não dá para conceber a construção do conhecimento humano de modo desvinculado da dimensão sentimental. Esses dois elementos mantêm relações transversais em que um só existe em fusão com o outro. Para Duarte Junior, o sentimento é o primeiro momento no ato de conhecer, pois ele se manifesta a partir de uma percepção global e imediata da situação em que nos encontramos. Para a sistematização deste primeiro momento, tem-se a simbolização, que se materializa através da linguagem, que

... fornece o sistema simbólico básico para que o homem se volte sobre suas experiências e as compreenda, atribuindo-lhes significações. A percepção que temos do mundo é construída pela linguagem, que fragmenta e ordena aquele modo de perceber primitivo, “sincrético” (ou “global”)
(1981, p.68).

O autor afirma que o sentimento é uma forma emotiva de relação do homem com o mundo. Nessa perspectiva, “... a matriz básica sobre a qual é gerada a compreensão e a razão humanas é emocional” (Idem, p. 68). Ele enfatiza o sentido não-lógico, emocional, de onde emana toda forma de compreensão que os signos possibilitam.

No âmbito da expressão artística, a mesma exprime sentimentos humanos de modo diferente sob formas, em geral, bem diferentes da usual linguagem falada e escrita: “Ao criar uma forma para ser ‘percebida’, o artista constrói com ela como que uma visão direta dos sentimentos” (Idem, p. 75). Em outros termos: “... a arte não significa, exprime; não diz, mostra. E o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos, nunca um significado conceitual” (Idem, p. 76).

Não se pode, pois, esperar das expressões artísticas uma explicação racional e linear das coisas, pois ela não tem essa intenção. A arte explica-se por si mesma, sem a mesma pretensão da linguagem racional discursiva. Sob essa ótica,

A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contempla-lo e entende-lo. É a formulação da chamada ‘experiência interior’, da ‘vida interior’, que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem e de todos os seus derivativos (por exemplo, a matemática, a lógica simbólica). (...) Creio que a vida do sentimento não é irracional, apenas as suas formas lógicas diferem muito das estruturas do discurso (LANGER, 1971, p. 87. Citado por JUNIOR, 1981, p. 77).

Para Junior, a arte não é uma linguagem (da forma como entendemos nossa linguagem conceitual):

E não é, em primeiro lugar, porque, como vimos, seus símbolos não são símbolos verdadeiros. Isto é: não são ‘convenções’ que nos remetam a significados explícitos, exteriores a eles, como no caso das palavras. Em segundo lugar, por que não é possível a combinação dos símbolos artísticos (das obras) para transmitir mensagens, como no caso da linguagem (1981, p. 78-79).

Com todas essas colocações, pode-se inferir que a educação pela arte possibilita ao indivíduo o aguçamento de sua capacidade de manifestação e percepção dos sentimentos. Com isso, a experiência estética se exerce com a apreensão – por parte do indivíduo – da beleza que atravessa a relação entre o homem e o mundo: quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra [de arte], minha atenção se focaliza naquilo que ‘sinto’” (Idem, p. 94).

A defesa e a valorização do sentimento como elemento primordial de toda a vivência humana precisa constituir-se como uma forte bandeira de luta dos educadores, pois numa sociedade em que, hegemonicamente, o pensamento racional e tecnicista é hiper valorizado, não é fácil trazer à tona essa perspectiva de visão e de educação integral, onde se fundem as diferentes dimensões humanas.

Instigar o desenvolvimento do senso estético das pessoas me parece algo de primeira ordem de necessidades. Aliás, a educação de modo geral, é uma política que deve ser tida como prioritária e executada em caráter emergencial, sendo mesmo necessário decretar “estado de calamidade pública” frente à problemática situação educacional brasileira onde, por exemplo, muitos professores têm ainda uma formação precária, as escolas e universidades, em geral, demandam uma estrutura física e humana mais adequadas – em quantidade e qualidade – dentre tantos outros problemas sócio-econômico-culturais vivenciados pela população. Nesse contexto, como promover uma elevação cultural do nosso

povo sem esforços voltados à implementação de um projeto educativo consistente e conseqüente? De que modo a criatividade, a sensibilidade, a razão, a corporeidade e a espiritualidade serão aprimorados conjuntamente, senão através da educação formal que tenha como eixo uma educação estética? (Moraes, 2006, p. 39-40).

Uma formação estética pressupõe a existência de indivíduos mais criativos e atuantes no mundo, por serem mais conscientes de si e de tudo que lhes rodeia: “... através de uma educação estética, ética e politicamente contextualizada (...) pode-se ter a certeza de que se está adotando uma prática que é um pensamento em ação, além de uma imprescindível experiência racional e dialógica verbal e não-verbal” (MEIRA, 2003, p. 140). A educação estética que fortalece e aperfeiçoa a sensibilidade dos indivíduos, precisa ser pensada como caminho educativo em meio a uma realidade sócio-cultural tão viciada em ações que, muitas vezes, sucumbe a possibilidade de oferta de uma educação integral – que, ao mesmo tempo desenvolva as dimensões espiritual, racional, afetiva, social, corporal etc. Inversamente, o modelo educativo hegemônico que se verifica é aquele que hiper valoriza a razão, como se ela pudesse se exercer separadamente das outras dimensões humanas: “Repensar o alcance e o significado da atividade artística e o campo epistemológico e relacional da estética implica considerar o que é necessário, para que a experiência estética seja, ao mesmo tempo, um fator de emoção, sentimento, e num nível mais complexo, reflexão, tanto sobre a arte como sobre a vida” (IDEM, p. 128).

BARBOSA defende que:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (2003, p. 18).

Assim, a arte na educação possui uma perspectiva tanto de preservação cultural – perpetuando as produções feitas ao longo da história da humanidade – como de transformação social, pois a aprendizagem obtida através da arte pode desencadear um processo crítico e propositivo nos indivíduos.

Ana Mae Barbosa aponta para a necessidade de uma formação, tanto estética como técnica dos professores que faça avançar o ensino de artes nas escolas. Esse avanço no ensino de artes

refere-se à consistência do trabalho desenvolvido por esses professores e à valorização deste campo de conhecimento como algo imprescindível à formação integral dos indivíduos:

A falta de um aprofundamento dos professores de Ensino Fundamental e Médio pode retardar a Nova Arte-Educação em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre Artes..., organizado de forma a relacionar a produção artística com análise, informação histórica e contextualização (Idem, p.15).

Pela sua necessidade de implementação – dada a emergência de uma educação estética – a *proposta triangular* defendida por Ana Mae Barbosa – o que ela chama de Nova Arte-educação – muito inovadora, se comparada às práticas escolares para o ensino de artes ao longo da história da educação, carece ainda de muitas iniciativas estruturais no que se refere à organização das escolas e à formação profissional para garantir a sua viabilidade.

Com essa perspectiva, o trabalho que vem sendo desenvolvido por diversos atores sociais – AARTI⁵, artistas e arte-educadores – envolvidos com produção artística e ensino de artes em Itapipoca constitui-se como um importante instrumento propulsor da ‘Nova Arte-Educação’ no município, pois, ao mesmo tempo em que os mesmos vêm promovendo e estimulando a formação continuada de arte-educadores locais vem-se também gerando um esforço contínuo de institucionalização do campo da arte no âmbito da educação formal.

2. O ensino de arte na escola: defesa de sua obrigatoriedade tendo a atual LDB como instrumento

A emergência na formação de arte-educadores da cidade de Itapipoca vem sendo percebida por diversos educadores, tanto pela importância do campo de conhecimento artístico para a formação estética das pessoas como pela obrigatoriedade legal deste campo no currículo da educação básica.

A atual LDB (Lei nº 9.394/96) dita que: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26 - §2º). Apesar disso, algumas escolas e os sistemas de ensino driblam esse aparato legal e restringem a ampliação da oferta do ensino de artes:

⁵ AARTI – Associação de Artistas de Itapipoca.

A aprendizagem da Arte é obrigatória pela LDB no ensino fundamental e no ensino médio. Contudo, algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que esse ensino é obrigatório em todas as séries. No caso do ensino médio, algumas Secretarias de Educação estão usando o subterfúgio da interdisciplinaridade, e incluem todas as Artes na disciplina de Literatura, ficando tudo a cargo do professor de Língua e Literatura. Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens de Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal... (BARBOSA, 2003, p.13).

O referido enunciado do artigo 26 da LDB, infelizmente, por não amarrar a possibilidade de ampliação e aprofundamento das artes nas escolas, deixa-as livres para legitimar a falta de prioridade com esse campo de conhecimento.

Além desse problema, vivencia-se no Brasil a realidade de insuficiência de professores com formação adequada para o ensino das artes nas escolas: “A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade” (IDEM, p.15). Daí a grande necessidade de atenção e investimento no que se refere à formação de arte-educadores.

Não é somente em função de uma obrigatoriedade legal que precisamos defender as artes nas escolas. Para além disso, precisamos convencer gestores e educadores de que a arte como campo de conhecimento é imprescindível à formação integral do ser humano, como já defendemos acima, além de que os saberes artísticos são construções históricas e patrimônio cultural, como reforça Almeida (2004): “... O motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer”.

3. O olhar dos professores sobre o ensino de artes na escola

O campo de pesquisa – Itapipoca é uma cidade situada no Litoral Oeste do Estado do Ceará e conta hoje com cerca de 106 mil habitantes. Considerada a cidade dos três climas – dada a sua diversidade ambiental por estar situada entre serras, litoral e sertão.

Atualmente possui 140 escolas – incluídos aí os anexos e projetos educativos – sendo que 18 delas situa-se na sua sede urbana.

Para o presente estudo, fizemos uma pesquisa com 10 professores - 01 de cada das 10 Escolas pesquisadas – da sede urbana de Itapipoca. Esses professores atuam no ensino fundamental e médio e atualmente atuam no ensino de artes.

Como instrumentos de pesquisa trabalhamos com a observação participante e com questionários abertos.

As observações e a consulta aos professores para a aplicação dos questionários se deram entre o segundo semestre de 2007 (a partir de outubro) e primeiro semestre de 2008.

Os questionários, em sua maioria, foram aplicados pelos dois bolsistas de pesquisa, ao fazerem visitas às escolas para conversarem especificamente com os professores que ministram a disciplina de artes ou que desenvolvem algum projeto nesta área.

Perfil dos Professores-sujeitos da pesquisa – Ao fazermos um breve perfil dos professores consultados, vemos que a maioria deles – oito – tem a pedagogia como formação básica. Apenas dois ainda não têm nível de graduação. Em média, sete possuem cinco anos ou menos de atuação na área de artes e três deles possuem nove anos ou mais de atuação nesta área, sendo que alguns já possuíam experiência como artistas, principalmente nas modalidades de dança e teatro. Três dos professores indagados exercem a polivalência, ministrando outras disciplinas ou assumindo coordenação pedagógica além do ensino de artes. Dentre os dez professores citados, apenas um possui formação específica em artes tendo feito um Curso de Especialização em Arte-educação.

Durante a pesquisa de campo, uma problemática apontada muito frequentemente pelos educadores foi a formação precária do professor que ministra a disciplina ou algum projeto de arte. Em geral, esses professores não têm formação básica de nível superior no campo das artes, principalmente porque, no estado do Ceará, a oferta de cursos de licenciatura neste campo é muito escassa. Os arte-educadores que trabalham com este campo nas escolas de Itapipoca em geral, ou têm uma trajetória como artista ou não têm quase nenhuma experiência em artes, ocupando-se dessa disciplina apenas para completar sua carga horária obrigatória na escola.

O que dizem, o que vêem e o que sentem os professores sobre o ensino de artes

Elaboramos um conjunto de indagações para compor o questionário dado aos professores. A primeira delas refere-se às ações curriculares existentes na escola que vincula-se ao ensino de

artes. Expomos, na íntegra estas repostas para possibilitar ao leitor uma visualização geral sobre o que vem acontecendo nas escolas da cidade:

MM⁶ – “Na escola existe um projeto chamado “tempo de brincar”, no qual juntamente com as demais artes vem despertando e sensibilizando o olhar e o fazer arte em alunos. Recentemente montaram um espetáculo que tinha como base de pesquisa as artes circenses”.

NSG – “Existem três projetos voltados para artes: dança, capoeira e técnicas de desenho”.

ACAFI – “Existem vários: capoeira, karatê, teatro, dança e artes manuais (oferecidos aos associados e considerados como cursos profissionalizantes)”.

AABB – O programa AABB Comunidade, há 10 anos em Itapipoca, busca trabalhar a arte como mobilização, instrumento para a cidadania, isto é, a cidadania através da arte. Trabalhamos sempre com aulas teórico-prático enfocando as técnicas para a partir delas, trabalharmos a autonomia, a criatividade individual”.

SOPRAFI – “Trabalhamos com projetos específicos para datas comemorativas”.

JIT – “Trabalhamos em suma com desenhos, pinturas, algumas músicas gesticuladas, produções escritas e orais”.

DGM – “Projeto Arteculando (dança), capoeira, oficina de material reciclável (maquetes), música (história e estilo)”.

GGA – “Oficina pedagógica de ludicidade e criação artística no início de 2008, com os professores”.

CAB – “De modo geral trabalha-se pintura, música, dança, teatro de fantoches”.

JAT – “Música, teatro, dança, capoeira, karatê, Projeto 2º tempo”.

De modo geral, observamos que não existem projetos voltados para uma formação artística mais sólida e continuada na escola. São citados pelos professores apenas algumas modalidades que são trabalhadas informalmente no decorrer do ano letivo, principalmente interligadas às datas comemorativas. Por exemplo, elaboram-se produtos artísticos em teatro, dança ou desenho para ilustrar os festejos destas datas. Essas três modalidades artísticas são, em geral as mais exercidas, possivelmente pelo fato de alunos e professores se identificarem com essas artes e as mesmas facilitarem o desenvolvimento dos trabalhos escolares.

É considerado também pela maioria dos arte-educadores as modalidades esportivas Capoeira e Karatê como atividades artísticas (presente em todas as escolas pesquisadas como atividade extra-curricular), apesar destas manifestações possuírem aproximações com o campo das artes e da cultura brasileira e estrangeira. A esse respeito, Barbosa (2003) nos diz que é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. Podemos dizer então que, de certa forma, as escolas vêm resgatando a nossa cultura e apresentando aos educandos a cultura de outras nações.

⁶ Siglas com as iniciais de cada escola pesquisada.

Infelizmente o que os dados presentes nos limites desse estudo não revelam é a perspectiva em que essas modalidades artísticas são exercidas. Como foi explicitado, tomamos como referencial para o ensino das artes a perspectiva defendida por Ana Mae Barbosa que é a “Proposta Triangular para o ensino de artes” onde se trabalha, ao mesmo tempo, a produção artística, a apreciação de produtos artísticos e a análise desses produtos. Com essa proposta, o aluno adquire uma aprendizagem mais abrangente e ativa no campo das artes, pois ele será tanto criador como apreciador e avaliador do produto artístico.

Ao serem indagados sobre linguagens artísticas trabalhadas no cotidiano escolar observa-se que a maioria delas trabalha quase que informalmente com dança, teatro, artes visuais (desenho, pintura, colagem,...), canto coral, música (prática de instrumentos), geralmente para ilustrar datas comemorativas. Já nos projetos sociais arte-educativos, as aulas acontecem periodicamente: Nas escolas pesquisadas é destinado ao ensino de artes entre uma e duas horas semanais para alunos de todas as séries do ensino fundamental II como disciplina escolar. Mas foi observado que já a partir da pré-escola ela já vem sendo trabalhada informalmente com atividades curriculares e extra-curriculares. Sobre esse problema do pouco tempo destinado ao ensino de artes, observamos críticas relevantes feitas pelos professores, pois, num currículo, ao ser definido a quantidade de tempo para cada área de conhecimento, é possível perceber o grau de importância e de prioridade que é dada a cada uma delas. Com isso, vemos que também pelo fator tempo o ensino de artes é deixado em segundo plano.

Algumas escolas guiadas por pedagogias tradicionais (ou alguns professores tradicionalistas) se utilizam de atividades artísticas apenas na disciplina de arte-educação como foi o caso de algumas escolas analisadas. Porém, percebe-se a importância da arte e do fazer artístico no seio escolar. Tanto é que não existe, por exemplo, a celebração de uma data comemorativa sem uma apresentação de dança ou teatro, ou seja, mesmo com uma perspectiva instrumental, no sentido de ‘usar’ um produto artístico como artifício ou enfeite nos eventos escolares, essas instituições não a menosprezam.

No contexto escolar observou-se também que alguns professores de matemática, de português ou de outras disciplinas acabam tendo que assumir o papel de arte-educador para que a escola possa cumprir com as determinações da LDB. Assim, alguns “respingos” de arte acabam adentrando nas outras disciplinas e no exercício profissional desses professores polivalentes. Isso tanto pode representar algo negativo quanto positivo, pois, ao mesmo tempo em que professores

de outras áreas ministram arte sem conhecimento específico, a priori, essa possibilidade pode despertá-los para a ampliação de sua percepção e formação estéticas.

Sobre as respostas abaixo, corresponde a seguinte indagação: como são desenvolvidas as ações para o ensino de artes nas escolas?

MM – *“Existe a disciplina de arte-educação na qual tem avaliações, aulas teóricas, porém é interligada com outras disciplinas e projetos da escola. Os trabalhos são realizados em conjunto, conscientizando e participando na construção da visão crítica e atuante do aluno, onde o mesmo é livre na escola de sua arte. Existem também projetos específicos e toda a escola participa, tentando se desprender de datas comemorativas, valorizando datas e temas polêmicos”.*

NSG – *“De modo interdisciplinar, no caso da dança as aulas acontecem na parte da tarde (após a aula), juntam-se também alunos da manhã. Eles têm aulas de balé clássico e constantemente são montadas coreografias”.*

ACAFI – *“Projeto específico: dança e teatro, no qual acontece planejamento mensal focando montagem de coreografias e esquetes teatrais para datas comemorativas (dia dos pais, das mães, natal, entre outras) e para eventos proporcionados pelo projeto. Contamos sempre, não só com a ajuda do arte-educador, mas do aluno também”.*

AABB – *“A partir da técnica de cada área, para assim obtermos a espontaneidade de cada aluno, valorizando a particularidade e possibilidade do educando”.*

SOPRAFI – *“Normalmente é interdisciplinar, com aulas de interpretação, consciência corporal, alongamento e construção de coreografias (geralmente em datas comemorativas)”.*

JIT – *“Interdisciplinar, já que não podemos determinar projetos específicos em arte sem falar de interdisciplinaridade, ligando todas as disciplinas, pois temos uma grande preocupação com a leitura e escrita de nossos educandos”.*

DGM – *“Interdisciplinar. Temos muita preocupação com o desenvolvimento da coordenação motora de nossos alunos e a formação pessoal de cada um. Reconhecemos a arte como sensibilizadora e humanizadora de pessoas”.*

GGA – *“Apenas na disciplina, mas esporadicamente promovemos feiras e exposições”.*

CAB – *“Na disciplina. Aproveita-se a aula de arte-educação para produzir trabalhos para datas comemorativas e outros eventos”.*

JAT – *“De modo interdisciplinar, em datas comemorativas e em alguns projetos específicos”.*

Como limites ou barreiras observados na escola para a implementação de ações arte-educativas, foram apontados pelos professores:

MM – *“Falta de espaço adequado, carência de material (interdisciplinar), superlotação das salas, dificuldade para definir como avaliar, a falta de um registro histórico das artes na escola e o pouco tempo destinado à aula de arte”.*

NSG – *“Como estou a pouco tempo não percebi nenhuma barreira ou limite para a execução das artes, mas falta de conhecimento na área por parte de alguns docentes, dificultando o desenvolvimento de alguns trabalhos”.*

ACAFI – *“Pouco tempo para desenvolver o trabalho de artes, a não coletividade por parte da coordenação e professores, falta de capacitação e ajuda de custo para as produções artísticas”.*

AABB – *“Uma das maiores barreiras é a falta de recurso pedagógico e financeiro, pois geralmente as instituições não disponibilizam de um espaço apropriado para o ensino de arte, seja na escola ou projeto social. A não remuneração adequada do profissional. Acredita-se que “qualquer” pessoa,*

“qualquer” educador da disciplina de matemática ou educação física possa estar apto a trabalhar arte”.

SOPRAFI – *“Uma das principais barreiras é falta de tempo suficiente para montagem de um trabalho artístico mais aprofundado, devido a maioria do tempo ser destinada a datas comemorativas”.*

JIT – *“A formação dos educadores, matérias destinados ao uso e confecção em artes, embasamentos teóricos para conscientização dos educandos para as artes, (valores artísticos)”.*

DGM – *“Falta de recursos por parte da Sec. de Educação Municipal, falta de apoio das famílias, falta de capacitação dos professores e o preconceito”.*

GGA – *“Falta de material didático para todos os alunos, superlotação das salas e má formação dos educadores”.*

CAB – *“Falta de formação do arte-educador e de material didático”.*

JAT – *“Carência de recurso material e humano (formação) e de um auxílio extra-escola (artistas ou entidades locais)”.*

É quase unânime entre os educadores questionados a percepção de que o problema infra-estrutural e de carência de material específico para o ensino de artes representa um grande limite para o desenvolvimento do trabalho neste campo. Para certas atividades artísticas, a existência de um espaço adequado como palco, sala acústica etc. é fundamental para ações de qualidade. Em geral, a arquitetura das escolas não possui espaços específicos para tais atividades, o que nos remete a pensar que ao campo das artes não são dadas as devidas atenção e prioridade.

Outros fatores foram apontados como barreiras ou limites para o ensino de artes na escola: o excesso de alunos em cada turma, o que pode dificultar a execução de um trabalho mais concentrado e envolvente; poucas ações colaborativas entre professores e coordenadores, podendo gerar ações pontuadas e isoladas; direcionamento das ações arte-educativas para compor datas comemorativas, o que, segundo um dos professores questionados, impossibilita a “montagem de um trabalho artístico mais aprofundado”, pois passa-se a dar mais ênfase ao produto, pontual e destinado a data comemorativa, em detrimento do processo formativo em artes; falta um investimento do poder público nesta área de conhecimento; falta de apoio das famílias ou outros membros da comunidade (como outros artistas) e preconceitos com quem exerce atividades artísticas. Eis aí uma grande barreira, que é o histórico desprezo e descrença por quem faz arte, além da visão estereotipada que se tem dos artistas. Historicamente,

... havia um certo estigma em relação a arte como profissão. A representação que a sociedade faz de algumas profissões como meio para categorizar as pessoas, dão-lhes certos atributos, que incluem responsabilidade, honestidade, seriedade ente outras podendo levar ao descrédito, ou ao tratamento diferenciado para essas pessoas (SALES & LIMA, 2006, p.19).

Já em relação às potencialidades das escolas na implementação de ações arte-educativas temos:

MM – *“Apoio e vontade da coordenação no que diz respeito à arte, trabalhos propostos são realizados em conjunto e em prol da arte, cumplicidade entre coordenação, professor e aluno, a existência de grupos artístico que facilitam o trabalho”.*

NSG – *“A escola, professores, alunos e comunidade estão disponíveis as artes, aceitando de forma positiva e participativa”.*

ACAFI – *“O interesse e a permanência do aluno no projeto, os quais passam a montar trabalhos não artísticos dentro e fora do projeto”.*

AABB – *“Somos ricos em potencialidade e habilidades. Tínhamos alunos que hoje (fora do Programa) desenvolvem sua arte e são remunerados, ex.: educador de teatro e dança, cantor e músico. Por esses motivos o programa é bastante visado pela comunidade e pelas escolas”.*

SOPRAFI – *“A sensibilidade e apoio da coordenação juntamente com o interesse e a participação dos alunos no que diz respeito à arte”.*

JIT – *“Estrutura física, motivação dos educadores para o ensino das artes, integração com o núcleo gestor, direção, coordenação pedagógica”.*

DGM – *“O interesse pelo ensino de arte por parte de alunos do projeto articular (dança) e da capoeira. Os gestores e professores entendem que através da arte muitos alunos tornaram-se mais atentos as outras áreas de ensino”.*

GGA – *“Não há uma tentativa eficaz da escola para essa implementação, porém existem alunos que desenham e fazem artesanato e que colaboram na sala”.*

CAB – *“Os alunos se interessam pela arte, mas os professores não nenhuma formação na área”.*

JAT – *“Inovação em sala de aulas por parte dos professores e constantes formações para os professores de educação infantil”.*

Quase todos os professores afirmaram como grande potencialidade o interesse dos alunos e de alguns professores pela prática das atividades artísticas. Uma professora afirmara como barreira a falta de formação específica para arte-educadores. Porém, essa formação, segundo ela, diz respeito às séries do ensino fundamental I e II, pois já na educação infantil são ofertados cursos que capacitam esses educadores.

Acreditamos que a formação de um educador que se insere ou é inserido no ensino de artes é também de responsabilidade dele mesmo, ora, se ele não é graduado nesta área ou não fez nenhum curso específico em alguma modalidade artística, como então ele vai ministrar essa aula, onde o aluno tem o direito de se apropriar desse campo de conhecimentos e clama pelo fazer artístico? Por outro lado, se as escolas não contratarem esses profissionais sem habilitação em artes, não irá haver aula de arte, pelo menos durante alguns anos até que haja oferta qualificada suficiente para suprir esta lacuna artística no ambiente escolar. Mas, mesmo com todos esses

problemas estruturais e de formação, as escolas não esperam, e fazem arte quase que intuitivamente.

3. Considerações finais

Legitimando a idéia defendida pelo Parâmetro Curricular Nacional de Arte (1997, p. 20-21), acreditamos que:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Nossa dimensão poética não pode ser silenciada, negada por uma lógica educacional instituída que insiste em hiper valorizar ou dar exclusividade à dimensão racional das pessoas. Não somos feitos só de razão, mas também de emoção, de corporeidade, de espiritualidade, de intuição, de criatividade.

Entendemos que a Arte como componente obrigatório do currículo escolar pode contribuir significativamente tanto para uma formação estética e integral dos indivíduos como para a valorização e preservação de nosso patrimônio histórico-cultural.

A reflexão que fazemos a partir das opiniões dadas pelos professores é que apesar de alguns esforços dos mesmos em promover o ensino de artes nas escolas, há um conjunto de problemas que tornam o trato desse campo de conhecimento ainda muito frágil e com uma perspectiva instrumental, ou seja, as diferentes modalidades artísticas, em geral, são ‘usadas’ como ornamento de datas comemorativas, onde se dá mais ênfase ao produto final que ao processo formativo durante a *elaboração, reflexão e análise* desse produto, como defende Ana Mae Barbosa (2003) em sua Proposta Triangular Para o Ensino de Artes. Essa constatação se verifica, por exemplo, a partir da denúncia dos professores acerca da formação precária destes no campo da Arte, bem como dos problemas estruturais da escola que algumas vezes impede a realização de um trabalho mais apurado neste campo.

Percebemos que esse estudo nos fez ampliar nosso olhar sobre a realidade das escolas de Itapipoca, principalmente sobre o ensino das artes. Com ele, verificamos que já temos algumas iniciativas de professores de Arte interessantes nessas escolas, porém, ainda há muito o que ser

feito para que este campo de conhecimento tenha o devido tratamento e reconhecimento de sua relevância na formação humana.

Essa pesquisa proporcionou a nós, arte-educadores, a possibilidade de um contato mais apurado com a realidade escolar itapipoquense no que diz respeito ao ensino de arte como disciplina escolar. A oportunidade de pesquisar e refletir arte-educação nos pôs em outro patamar, pois até então éramos apenas arte-educadores preocupados com o ensino de arte de maneira informal. Percebemos a importância da teoria e da prática com qualidade dentro das salas de aula que ensinam arte, não bastando fazê-la por simples prazer, divertimento ou como complemento da grade curricular, é preciso mais que isso.

Entrar nas escolas para propor e explicar a pesquisa para os gestores não foi difícil, porém um educador se omitiu indiscretamente a colaborar alegando estar sem tempo, essa talvez tenha sido a única dificuldade: encontrar um horário propício aos professores para a pesquisa. As 10 pesquisas que levavam em média 30 minutos foram completadas com sucesso. Uma coisa ficou clara: as escolas têm sede de arte. E Itapipoca tem uma história voltada a prática da arte. Maestro, pintores, escultores, cantores e músicos participaram da construção artística de nossa cidade desde o início do século passado. A arte vem se fortalecendo como prática de ensino desde a década de 90 em nossa cidade, grupos de dança como Ballet Baião e núcleo HUMUS de Teatro têm como componentes não só artistas mais arte-educadores. Esses educadores estão presentes, em sua maioria nos projetos sociais e se há uma perspectiva de ensino de arte ela está mais voltada aos Projetos.

4. Bibliografia

ALMEIDA, Célia Maria. “Concepções e Práticas Artísticas na Escola”. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O Ensino das Artes: Construindo Caminhos. 2ª edição. Campinas – SP: Papyrus, 2004.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei nº 9.394/96). Brasília. DF: MEC, 1996.

JUNIOR, João-Francisco Duarte. *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados; Uberlândia-MG: Universidade de Uberlândia, 1981.

MEIRA, Marly Ribeiro. “*Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano*”. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Meditação, 2003.

MORAES, Ana Cristina. “*Dos Sonhos de Schiller ao Estado Estético no Século XXI: Devaneios e Caminhos – possíveis? – para uma Educação Estética da Humanidade*”. In: Vasconcelos & Sales (orgs.). *Pensando com Arte*. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

SALES, J. A. Moreira & LIMA M. S. Lucena. “*Artista ou Professor: o docente de arte do ensino superior do Ceará*”. In: Vasconcelos & Sales (orgs.). *Pensando com Arte*. Fortaleza: Edições UFC, 2006.



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS

A ESTRUTURA HIPERTEXTURAL E A ARTE-EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DE SUA UTILIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

João Vicente dos Santos ADÁRIO (Universidade Federal da Paraíba)

Com o progressivo avanço tecnológico, sobretudo na área na informática e do desenvolvimento da Internet, cresce também as pesquisas sobre as mudanças provocadas na sociedade, tais como: mudança nos hábitos e vínculos sociais, assimilação do conhecimento e processos de ensino/aprendizagem. Esta comunicação, procura tecer algumas considerações a cerca das possibilidades e influências que a inserção dessa mídia pode ter no processo de arte-educação, ressaltando, sobretudo, os aspectos relativos à sua base estrutural, o hipertexto, bem como o de sua natureza interativa.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Arte-educação; Arte e Tecnologia.

A reestruturação da sociedade, com novos hábitos e valores sócio-culturais, é uma realidade, e um dos fatores que vem sendo determinante nesta reestruturação é a Internet, que promoveu uma verdadeira revolução em diversas áreas do conhecimento, como a informática, a comunicação, a psicologia, entre outras. Com isso, é preciso que áreas como a Arte-educação também acompanhem essa revolução e se adaptem para melhor desenvolver conteúdos e disseminar conhecimentos por meio dessa nova tecnologia, integrando-se, assim, à nova realidade sócio-cultural.

A inclusão do ensino da arte no currículo escolar, historicamente, foi tratada de forma marginal, por ser considerada um campo do conhecimento de pouca contribuição à formação do indivíduo se comparada com outras disciplinas reconhecidas pelos currículos oficiais, como a Matemática ou o Português, por exemplo. Tal justificativa, para Fernando Hernández, é um “erro grosseiro e míope”, tendo em vista que juntamente com a história, “são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão da realidade”.¹

O fato é que a Arte enquanto disciplina sempre necessitou, em diversas épocas, de argumentos e evidências que justificassem essa inclusão e para compreender essas diversas justificativas presentes na história da arte educação, Hernández as classifica sob formas de

¹ HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, p. 43.

racionalidade, as quais ele adaptou e ampliou as colocações utilizadas por Luis Errázuriz para organizar a história da arte-educação no Chile.² Muitas delas se encontram presentes também na história da arte-educação brasileira e entre tais formas destacamos três: a racionalidade comunicativa, a interdisciplinar e a cultural.

A racionalidade comunicativa incorpora aspectos da semiótica e enfatiza conceitos da linguagem formal para dar base a uma justificativa que, ao reconhecer a importância da imagem dentro da cultura, alerta para a necessidade de que se ensine a ler e produzir tais imagens. A racionalidade interdisciplinar é aquela que deu origem ao DBAE (*Discipline Based Art Education*), divulgado pela Fundação Getty, e à Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que serão abordadas melhor posteriormente. E por fim, a racionalidade cultural, muito presente no ensino da arte dos anos 90, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em que se considera a arte uma manifestação cultural portadora de significados de determinada época e cultura.

No entanto, mesmo com diversos estudos e justificativas, essa marginalização da arte na educação ainda vem ocorrendo nos dias atuais. Embora estando a arte amparada pela legislação de ensino, determinadas instituições ainda desprezam a sua importância. Tomando como exemplo o sistema de ensino brasileiro, a aprendizagem da arte é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, porém como essa lei não explica sua obrigatoriedade em todas as séries, o que se vê é a inclusão da arte em apenas uma série de cada nível. Ainda existem os casos em que todas as artes são incluídas, sob o pretexto da ‘interdisciplinaridade’, na disciplina Literatura, numa demonstração da ênfase dada à linguagem verbal em detrimento da linguagem visual.³

A tendência é que posturas como essas se tornem mais frequentes e de conseqüências mais graves não só para a arte na educação, mas para o crescimento do indivíduo, pois por meio dela se pode favorecer tanto esse crescimento quanto o “comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação”.⁴

Outra questão que deve ser colocada é que nessa última década (final do Sc. XX e início do Sc. XXI), temos testemunhado um progressivo avanço tecnológico, sobretudo na área na informática e o surgimento da Internet, o qual ocasiona efeitos na sociedade, mudança nos hábitos e laços sociais, nas comunicações, na assimilação do conhecimento e nos

² HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, p. 43.

³ BARBOSA, Ana Mae. *As mutações do conceito e da prática*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, p. 13.

⁴ *Ibid.*, p. 14.

processos de aprendizagem. Com isso, é preciso que os pesquisadores em arte tenham ciência dessas mudanças e busquem alternativas de inclusão do ensino da arte nessa nova realidade, evitando uma marginalização e um desprezo ainda maior pela sua aprendizagem.

2. A Internet e a educação

A estrutura base da Internet é a hipertextual, que além de se referir à uma estrutura conceitual, refere-se também à natureza de sua formação, que se dá pela inter-conexão de milhões de hipertextos. Na conceituação mais técnica de Lévy, o hipertexto é um texto em meio digital e não-linear de apresentar e consultar informações. O hipertexto⁵ anexa as informações contidas em seus documentos por meio de blocos, popularmente chamados de *links*.⁶

Arlindo Machado faz uma conceituação a partir do termo hipermídia⁷. Para ele, a hipermídia seria um texto verbo-audiovisual, uma forma interativa de multimídia, onde estes textos conectam-se entre si por elos probabilísticos e móveis, configurados pelos receptores de diferentes maneiras, compondo, assim, obras instáveis e infinitas⁸.

Assim, o meio hipermídia que caracteriza a *Internet* é potencialmente um meio didático e pedagógico e pode ser utilizado como recurso acessório para atrair o interesse de um público afastado do discurso verbal e da palavra escrita.

A utilização dessas tecnologias no processo educacional se dá com um relativo atraso em relação ao seu aparecimento, uma vez que dificilmente se desenvolvem tecnologias com esse fim específico.⁹ Porém, desde a década de 80, revistas americanas do ensino da Arte apontavam para as implicações sociais da utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista esse panorama atual da sociedade instaurado pela Internet,

⁵ A partir do conceito de hipertexto, Theodor Nelson criou o projeto *Xanadu*, que pretendia ser uma biblioteca de enormes proporções, onde estivessem contidos, por meio de um sistema informatizado, todos os livros do mundo, com imagens e sons, acessível à distância e de forma não-linear. A *World Wide Web* (WWW), geralmente chamada apenas de *Web*, é o conceito que mais se aproxima da utopia do *Xanadu*, e pode ser descrita como um sistema de hipermídia para a recuperação de informações por meio da Internet. Os termos Internet e *Web* não significam a mesma coisa, a *Web* é apenas um dos serviços disponibilizados pela Internet. Comparativamente, a Internet seria a estrutura física da rede, e a *Web* uma das interfaces de acesso a ela.

⁶ LÉVY, Pierre. *Cibercultura*, p. 27.

⁷ Theodor Nelson foi quem usou primeiramente o termo hipertexto e posteriormente o termo hipermídia, dando ao hipertexto um sentido mais amplo, incorporando ao texto outros meios de informação e outras mídias, como as imagens, sejam elas fixas ou em movimento, vídeo, animações, sons, música etc, tudo isso em um mesmo suporte.

⁸ MACHADO, Arlindo. *Hipermídia: o labirinto como metáfora*. In: DOMINGUES, Diana. *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*, p. 146.

⁹ PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, p. 115

esse processo necessita ser muito mais flexível, tendendo a trabalhar com conteúdos móveis e procedimentos de comunicação e pesquisa mais amplos. Além disso, a Internet disponibiliza toda uma gama de possibilidades ao ensino da arte as quais estão apoiadas na sua capacidade de agregar inúmeras tecnologias e, com isso, é preciso que se prepare o educador para um novo processo de ensino e aprendizagem, mais livre e com maior autonomia, participativo e respeitoso das habilidades e ritmos de cada aluno especificamente.

Uma das grandes dificuldades do mundo contemporâneo, a qual vem sendo ampliada com a evolução da Internet, é como lidar com a extensa quantidade e variedade de informações e fontes de acesso, num espaço que está sempre em constante mutação. A dificuldade reside justamente na escolha de quais dessas informações são mais significativas e como integrá-las à nossa mente. Com isso, constata-se que na Internet há uma facilidade muito grande, a dispersão e a desorientação, devido a grande quantidade de possibilidades de navegação que se apresenta ao aluno.

Quando utilizada de forma consciente, a Internet pode ser muito adequada em aplicações educacionais, estimulando o interesse devido ao seu forte apelo multimídia, sua flexibilidade e sua forma de busca exploratória das informações. O hipertexto requer também um número maior de funções cognitivas por parte do leitor, pois para não se perder tempo com conexões pouco duradouras, é preciso ter bem claro em mente o que se busca e uma base sólida para a relação e compreensão das porções textuais. A Internet torna-se um meio de suma importância na medida em que é um ambiente multimídia e nesses ambientes há um apelo aos sentidos também visuais e sonoros, o que resulta numa carga informacional maior e, conseqüentemente, exigindo uma maior atenção para a sua assimilação.

Além disso, perde-se muito tempo também na rede com informações pouco significativas e superficiais. Essa superficialidade e certa futilidade da leitura na Internet é sugerida devida à fragmentação do texto, pois geralmente são leituras rápidas, que se viabilizam pela falta de tempo e paciência para leituras prolongadas, prejudicando assim um maior aprofundamento do conhecimento e a geração de textos sistematizados.

Pelos seus enfoques múltiplos (multiplicidade) vemos que a estrutura do hipertexto é fractal, cada nó pode ser uma rede em potencial, uma possibilidade entre outras. Na há uma rede principal, e sim, diversas possibilidades de caminhos entre os nós. Em outra modalidade, ele cria novos hipertextos a partir do momento em que traz consigo outros textos de naturezas completamente diferentes, que dialogam e relacionam-se entre si, criando um novo texto. Daí, concluí-se que ele também é o autor de um texto coletivo. Nesse sentido, pode-se entender o hipertexto como sendo uma informação multimodal e extrair desse exemplo outra

característica sua, que é a heterogeneidade. Assim como a nossa memória, que também se utiliza de diversos meios para criar suas conexões (modelos, sensações, sons, imagens e palavras), o hipertexto utiliza-se de textos de diferentes naturezas, sejam visuais, auditivos e/ou escritos.

Outro ponto que deve se abordado nessa discussão é a questão da recepção dessa nova mídia por parte do público o qual se deseja atingir. Na Internet, assim como qualquer outra mídia, é fundamental que se tenha ciência dos prováveis usuários que utilizarão o sistema hipermídia a fim de garantir a eficácia das propostas. Na maioria das vezes há um favorecimento do lado emissor da informação em detrimento desse público receptor, isso quando não se privilegia o próprio meio de propagação dessa informação, como se a tecnologia fosse auto-suficiente. O que se deve ter em mente é que nem sempre a informática e a Internet irão favorecer o processo de aprendizagem, há aqueles alunos em que estes processos preenchem uma lacuna deixada pelo ensino tradicional e há aqueles em que não há assimilação do material pelo público alvo, e em parte esse fracasso está relacionado ao desconhecimento das características do receptor.¹⁰

[...] Um novo paradigma comunicativo deve levar em conta que a relação entre emissor e receptor é um processo dinâmico, onde ambos interagem, ou seja, o EU pode ocupar o lugar do outro (TU) e vice-versa. Nesse modelo o movimento do sentido é resultante de uma relação entre as duas partes, onde o receptor também se torna um co-emissor, um sujeito que é reconhecido e se reconhece no discurso, que sofre influências, mas que também influencia. Enfim, que percebe a comunicação como um movimento onde um pode ser o outro.¹¹

Maria Leoneire da Costa Oliveira ressalta a importância de se conhecer a tecnologia com a qual se está trabalhando, partindo-se de estudos sobre seu sistema de comunicação e agir sobre a mesma com o intuito de adequá-la aos diversos receptores. Assim, há necessidade de não somente conhecer a tecnologia, mas também conhecer o receptor e reconhecer que o processo de comunicação que se dá pela interação entre este receptor, a tecnologia e a educação. Para ela esse conhecimento se inicia pelo suporte, neste caso a Internet, e o hipertexto, mas não o isolando do contexto sócio-cultural em que ele se insere. É importante também conhecer a estrutura de funcionamento do hipertexto, a fim de se entender sua relação

¹⁰ OLIVEIRA, Maria Leoneire da Costa. *A Internet e a aprendizagem: desafios intertextuais*, <http://www.eca.usp.br/alaic/Congreso1999/5gt/Maria%20L.%20C.rtf>, p. 8. Acesso em: 28 out 2008.

¹¹ *Ibid.*

com o usuário. Por fim, deve-se conhecer como se dá a construção da informação no receptor e as apropriações que este faz do que lhe é oferecido pelo produtor desta informação.¹²

Tendo em vista os assuntos abordados acerca da estrutura hipertextual e de suas características, a utilização do hipertexto se mostra como algo eficaz, importante, e até mesmo necessário a ser utilizado em processos educativos. Por ser um ambiente de forte apelo multimídia, a Internet estimula o interesse do usuário bem como resulta também em uma carga informacional maior, lhe exigindo uma maior atenção para a assimilação do conteúdo. A utilização do hipertexto para fins didáticos favorece também um aprendizado por descobrimento, uma vez que o usuário do *site* torna-se responsável pelo o que e como vai acessar o seu conteúdo, tornando assim, seu aprendizado mais significativo.

¹² OLIVEIRA, Maria Leoneire da Costa. *A Internet e a aprendizagem: desafios intertextuais*, <http://www.eca.usp.br/alaic/Congreso1999/5gt/Maria%20L.%20C.rtf>, p. 10-11. Acesso em: 28 out 2008.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOMINGUES, Diana (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- OLIVEIRA, Maria Leoneire da Costa. *A Internet e a aprendizagem: desafios intertextuais*. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/alaic/Congreso1999/5gt/Maria%20L.%20C.rtf> >. Acesso em: 28 out 2008.

A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA

Daiana Araújo de Oliveira

Juscelândia Machado Vasconcelos

Zuleide Fernandes de Queiroz

Universidade Regional do Cariri – URCA

RESUMO

O presente texto trás a fotografia como documento histórico ao passo que estamos resgatando a história da educação na Região do Cariri, um trabalho que vem sendo desenvolvido pelas bolsistas de iniciação científica Daiana Araújo de Oliveira – I.C. Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Juscelândia Machado Vasconcelos – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, como também pelos alunos da disciplina História da Educação no Ceará e na Região do Cariri da Universidade Regional do Cariri - URCA, que têm realizado a catalogação de materiais como periódicos, documentos escritos, entrevistas, relatos orais, fotografias e outros, relacionados à história das instituições escolares, educadores e educandos que fazem parte desse ambiente chamado escola. Tendo como objetivo conhecer e compreender como foi construída a educação nessa região e fazer um acervo iconográfico e documental de todo o material encontrado. A pesquisa versa sobre diferentes fontes para a análise do trabalho desde fontes escritas e oficiais, como também, narrativas, memórias e recordações de sujeitos, além das bibliografias lidas e fotografias/documento. Aqui iremos tratar da foto como fonte da memória documental de uma realidade já vivida. Intencionalmente pretendemos que as pessoas interessadas no tema conheçam e reflitam sobre a realidade em que a educação consiste hoje, a partir de uma ótica histórica e escrita na própria região.

Palavras-chaves: Fotografia – História – Educação.

INTRODUÇÃO

Desde quando a história proclamou sua independência das fontes escritas, novos materiais foram incorporados as ditas fontes históricas, isto aconteceu a partir do momento em que os historiadores começaram a problematizar temas novos, ampliando assim o universo de fontes da historiografia.

Este artigo tem a intenção de discutir a contribuição da fotografia no resgate da história educacional na Região do Cariri sendo resultado da pesquisa que vem sendo desenvolvida com o Projeto de Pesquisa *Resgatando a História das Instituições Educacionais do Cariri Cearense* que oportuna conhecer e compreender como foi constituída a educação na região. A fotografia chega para contribuir no fazer histórico,

ela é interpretada como o resultado de um trabalho social de produção de sentido, cheia de códigos, símbolos e ideologias construídas culturalmente. Nas palavras de Mauad.

[...] É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sógnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida em que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a representação final é sempre uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis. (MAUAD, 1995: 7).

Neste contexto de descobertas para a compreensão do novo vamos tecendo os significados que envolvem o passado de uma localidade, através das imagens iremos imaginando como se constituía os ambientes, os sujeitos, os vários cenários e objetos que faziam parte de um todo.

A TRAJETÓRIA DE OLHARES

Quando a fotografia surgiu na década de 1830 como um instrumento que trás a técnica e o oportunismo de Niépce e Daguerre que tinham interesses comuns e objetivos diferentes, pois o primeiro preocupava-se com os meios técnicos de fixar a imagem num suporte concreto, resultado das pesquisas ligadas à litogravura, e o segundo almejava o controle que a ilusão da imagem poderia oferecer em termos de entretenimento, mesmo assim o invento trouxe um misto de amor e ódio, por considerarem a fotografia como um invento terrível que se apoderava da alma humana e a imprimia em papel, era o homem querendo ser Deus. Como percebemos no trecho de um texto escrito por religiosos da época em um periódico alemão católico chamado *Leipziger Anzeiger* a idéia ameaçadora do novo foi impressa.

[...] Fixar reflexos fugidios é algo impossível que várias experiências alemãs já demonstraram e além do que somente a pretensão de conseguir tal feito já nos confinaria a um eterno sacrilégio. Deus criou o homem à sua imagem e nenhuma máquina humana pode fixar a imagem de Deus. Seria uma traição completa aos nossos princípios, permitir que um francês, em Paris, lance ao mundo uma invenção tão diabólica. (BOURDIEU, 2003 apud CASTRO, 2008: 523).

Apesar da diversidade de opiniões ainda no século XIX, sua difusão provocou uma grande aceitação no meio artístico, marcadamente naturalista, que entendia o papel da arte eclipsado pela fotografia, e o qual deixava em segundo plano qualquer tipo de pintura. Ao perenizar a imagem do real, vários artistas e intelectuais, dentre eles o poeta

francês Baudelaire, considerou a fotografia não apenas como algo que retrata, libertou a arte da necessidade de ser uma cópia fiel do real, como ocorria com as pinturas, garantiu-se à fotografia um novo espaço de criatividade. Como expõe Baudelaire, no texto *O público moderno e a fotografia*, qual era, para ele, o verdadeiro lugar da fotografia dentre as formas de expressão visual de meados do século XIX:

Se for permitido † fotografia substituir a arte em qualquer uma de suas funções, ela logo será totalmente suplantada e corrompida, graças † aliança natural que encontrará na tolice da multidão. É preciso então que ela retorne ao seu verdadeiro dever, que é o de ser a serva das ciências e das artes, a mais humilde das servas, como a imprensa e a estenografia, que nem criaram e nem suplantaram a literatura. Que ela enriqueça rapidamente o álbum do viajante e devolva a seus olhos a precisão que faltava a sua memória, que ela ornamente a biblioteca do naturalista, amplie os animais microscópicos, ou mesmo, que ela acrescente ensinamentos †s hipóteses do astrônomo, que ela seja enfim a secretária e o guarda-notas de quem quer que precise, em sua profissão, de uma absoluta precisão material, até aí, nada melhor. (BAUDELAIRE, 1859 apud ENTLER, 2007: 12 e 13).

Comprendemos que Baudelaire deixa clara a separação entre arte e fotografia, pois a primeira segue a imaginação criativa e sensibilidade humana do artista, ao passo que a segunda retrata a memória documental da realidade em sua amplitude, ele também deixa claro que uma não pode substituir a outra, tendo em vista que ambas têm funções diferentes, enquanto uma busca retratar a alma a outra por seu caráter definitivo, ajuda a eternizar momentos históricos, tornando-se um documento/monumento.

METODOLOGIA

Neste artigo nos propomos mostrar o valor da fotografia com fonte de pesquisa na história, voltando-nos para a história da educação, onde posteriormente podem surgir novas discussões sobre a temática, pois esta é uma fonte carregada de possibilidades e interpretações da realidade vivida em determinado tempo e espaço, para Bourdieu:

[..] compreender adequadamente uma fotografia não é somente recuperar as significações que proclama, é também decifrar o excedente de significações que revela, na medida em que participa do universo simbólico de uma época, de uma classe ou de um grupo artístico. (BOURDIEU, 2003 apud CASTRO, 2008: 527).

A relação entre a fotografia e a sociedade é uma discussão que trás um novo olhar, onde a leitura perpassa desde o aspecto técnico, estético do institucional, político e social. O método de análise desses documentos iconográficos que ora apresentaremos

fica a disposição para que outros estudiosos da área possam dar sua contribuição no tocante à análise dos mesmos, pois estamos construindo um modelo de análise.

Algumas das fotografias da Região do Cariri Cearense, selecionadas para este trabalho, datadas do início do século XX, revelam o cotidiano escolar, como eram as ruas, contexto histórico, as comemorações que viraram atrações anuais no calendário da cidade do Crato, algumas fachadas de instituições escolares. Neste sentido, podemos fazer breves comentários sobre as mesmas e mostrar que estas são fontes riquíssimas que podem e devem ser exploradas com mais profundidade, pois a nosso ver elas revelam aspectos estéticos de um povo, de uma classe, de uma época, de instituições, e essa é uma das funções da fotografia, que é imortalizar aquele momento, uma vez que:

O sujeito, quando olha a fotografia, estabelece uma ponte entre aquele momento e o espaço que está na imagem e o momento que ele está vivendo. Como a distribuição dos objetos no espaço não é gratuita, tudo se posiciona no espaço, devendo serem levadas em consideração as relações entre os objetos. A orientação dos corpos também não é gratuita, eles traduzem orientações: linhas de autoridade, de subordinação, de hierarquia, de disciplina [...]. A explicação espacial da cultura, da política, das relações sociais pode ser percebida. (LISSOVSKY apud ALBUQUERQUE e KLEIN, 1987:299).

Percebemos que através da fotografia poderemos nos conhecer e reconhecer como sujeitos históricos, dando-nos uma idéia do que aconteceu no passado, ajudando a entender o presente e planejar o futuro, em síntese, é o antigo revelando o novo.

O QUE NOS REVELA A FOTOGRAFIA

A fotografia permite cristalizar um momento especial e único que em tempo nenhum irá se repetir, pois como disse Heráclito *o homem não se banha duas vezes no mesmo rio, pois ele terá mudado e o rio também*. A fotografia pode distorcer um pouco a imagem, mas sempre será uma prova incontestável de um dado acontecimento, de um período, de uma pessoa, que fica imortalizado.

Utilizando as idéias de Jacques Le Goff iremos apresentar como a fotografia tornou-se um documento/monumento. A partir do momento em que a história começa a levar em consideração toda a memória coletiva, dois materiais são importantes na narrativa do passado, são eles os monumentos, que é tudo aquilo que pode recordar o passado, e os documentos que são os materiais escolhidos pelo historiador, que desde o final do século XIX torna-se uma prova histórica e incontestável. A objetividade dos

documentos como testemunho escrito elimina qualquer outro tipo de fonte histórica, mas isso não foi algo eterno, com o passar dos tempos, as transformações aconteciam no mundo das ciências, novas fontes apareceram, sendo criadas metodologias adequadas para analisá-las, segundo Le Goff:

[...] A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas... Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (LE GOFF, 1996: 541).

Este pensamento de Jacques Le Goff traduz a revolução em que a sociedade ocidental passava, porque saíamos do pensamento positivista para a nova história, os documentos não são inócuos se constituem da produção humana, e tornam-se monumentos através da própria história feita pelos homens em que estes eternalizam as memórias vividas. Ao entender que a fotografia, como imagem/documento podendo vir a ser também imagem/monumento, onde no momento primeiro essas mesmas imagens devem ser consideradas como uma materialidade do passado, na qual os objetos, as pessoas, os lugares nos contam de que forma esta sociedade vivia desde seus aspectos: social, político, moral, de infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho e outros; no segundo caso as imagens retratam um símbolo, algo que a sociedade no passado estabeleceu como a única imagem a ser eternizada para o futuro. Mas não devemos esquecer que todo documento é um monumento, e que as próprias fotografias nos informa uma determinada visão de mundo, incumbe ao historiador sempre analisar criticamente e questionar as fontes a sua disposição.



Foto 1 (Acervo NETED)



Foto 2 (Acervo NETED)



Foto 3 (Acervo NETED)



Foto 4 (Acervo NETED)



Foto 5 (Acervo NETED)



Foto 6 (Acervo NETED)

Podemos observar nas fotografias acima diversos espaços da cidade do Crato – Ceará no início do século XX, nelas podemos observar: o cotidiano da cidade, como era suas ruas há alguns anos, dando uma volta pela cidade, podemos ver quanta coisa mudou, mas que algumas permanecem bem parecidas. A Rua João Carvalho como mostra a foto 1, hoje com aspectos da modernidade, é asfaltada e suas casas térreas deram lugar a algumas casas de andares, visto que já não mais é possível se avistar as torres da Igreja da Sé. As fotos 2 e 3, que dão uma breve visão panorâmica do centro da cidade também é possível ver o desenvolvimento da cidade. A foto 4, da Praça Cristo Rei, atualmente o que permanece igual é apenas a coluna da hora, pois ao longo dos anos a praça ganhou novas linhas arquitetônicas. A foto 5, da Casa da heroína Bárbara Pereira de Alencar que foi, sem dúvida, o maior símbolo da mulher cratense, por ter sido guerreira, idealista e líder da revolução de 1817 no Cariri, patrimônio desconhecido para nós. E na foto 6, temos a VI Exposição agro-pecuária do Crato, festa que já virou tradição da cidade, acontecendo anualmente em meados de julho, hoje na sua 57ª edição, encontra-se bem mais equipada para receber agro-investidores de todo o País.



Foto 7 (Acervo NETED)



Foto 8 (Acervo NETED)



Foto 9 (Acervo NETED)



Foto 10 (Acervo NETED)



Foto 11 (Acervo NETED)

Neste bloco de iconografias, destacamos a educação caririense que teve desde o início a igreja católica como a grande incentivadora, pois os primeiros colégios da região foram criados por ela. Atualmente estes são os grandes símbolos de uma educação voltada para a moral e os bons costumes. Nas fotos 7 e 8, o segundo colégio mais antigo da cidade do Crato, fundado em 01 de Março de 1927, pelo Pe. Francisco de Assis Pita o “Gymnásio do Crato”, destinado aos rapazes que não manifestavam vocação sacerdotal, nessas fotografias mostramos as transformações estruturais da

fachada. Na foto 9, o prédio do Externato 5 de julho, primeira Escola Técnica do Comércio, fundada em 1º de outubro de 1938, onde deu origem ao atual curso de Ciências Econômicas da Universidade Regional do Cariri – URCA. Já na foto 10, temos a fachada do Seminário São José, fundado em 7 de março de 1875, a primeira Escola de Ensino Secundário e Superior da Região do Cariri, visando dar uma formação não só religiosa, mas também civil aos interioranos. Na foto 11, internas do Colégio Madre Ana Couto – Crato.



Foto 12 (Acervo NETED)



Foto 13 (Acervo NETED)

As fotos 12 e 13 retratam a Guerra de Padre Cícero Romão Batista ao então Presidente do Ceará Franco Rabelo em 1914, na ocasião em que Juazeiro se despreendeu de Crato, e Pe. Cícero tornou-se prefeito de Juazeiro do Norte. Esta que era uma disputa não apenas por terras, mas pelo controle daquela que hoje é a maior cidade do Sul do Ceará, então interesses econômicos, políticos e sociais estavam em jogo.

Nesta perspectiva estamos conhecendo a história de uma região muito próspera que viveu seus conflitos políticos, sociais e econômicos, onde hoje registramos na historiografia não apenas os ditos grandes homens, mas buscamos mostrar todos aqueles que direta ou indiretamente construíram este passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia é um produto social que ao ser construído historicamente trás nas suas cenas vários significados de um passado que muitas vezes ainda está vivo na

memória de alguém. Nossas memórias retratam a dimensão política, social e econômica de uma determinada época, que tem suas conseqüências nos dias atuais. As relações vividas podem ser vistas e compreendidas a partir das imagens. Propomos oferecer novas maneiras de olhar o antigo, buscando novas perspectivas e fontes para a compreensão da história da educação cariense. Para Mauad:

A fotografia deve ser considerada como produto cultural, fruto de trabalho social de produção sógnica. Neste sentido, toda a produção da mensagem fotográfica está associada aos meios técnicos de produção cultural. Dentro desta perspectiva, a fotografia pode, por um lado, contribuir para a veiculação de novos comportamentos e representações da classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente meio de controle social, através da educação do olhar. Partindo-se desta premissa, a fotografia não é apenas documento, mas também, monumento e, como toda a fonte histórica, deve passar pelos trâmites das críticas externa e interna para, depois, ser organizada em séries fotográficas, obedecendo a uma certa cronologia [...]. (MAUAD, 1995: 11).

No mais, por considerar todos esses aspectos, que as fotografias nos impressionam, e também comovem, podendo até incomodar, enfim imprimem em nosso espírito sentimentos diferentes. Quotidianamente, consumimos imagens fotográficas em jornais e revistas que, com o seu poder de comunicação, tornaram-se testemunhos dos acontecimentos, uma simples menção de uma foto já nos remete aos fatos e aos seus resultados. Por isso a compreensão da história perpassa por diversos materiais históricos, ao qual buscamos compreender o que fomos, o que somos e quem iremos ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Sádía Gonçalves de. A Fotografia na Educação: A história narrada pela luz. In: História da Educação – Vitrais da Memória: lugares, imagens e práticas culturais. / Cavalcante, Maria Juraci Maia, Queiroz, Zuleide Fernandes de, Vasconcelos Júnior, Raimundo Elmo de Paula, Araújo, José Edvar Costa de [Organizadores]. – Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- LE GOFF, Jacques; tradução Bernardo Leitão. História e memória – 4.ed. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1996.

REFERÊNCIAS DE INTERNET

Disponível em:

http://www.historia.uff.br/labhoi/modules/rmdp1/uploads/May07nGmehMYF_atraves_i_magem.pdf, acesso em: 29 de agosto de 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v3n3/v3n3a08.pdf>, acesso em: 29 de agosto de 2008.

Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_17/entler.pdf, acesso em: 02 de setembro de 2008.

A VIVÊNCIA E COMPREENSÃO DA PINTURA MODERNA PARA A REALIDADE TECNOLÓGICA CONTEMPORÂNEA

Prof. Ms. Marilena Monteiro JARDIM (Instituto Adventista de Ensino de São Paulo-IASP)

Resumo:

A vivência e compreensão da Pintura Moderna ocorreu com alunos de 5 e 6 Série do Ensino Fundamental do Instituto Adventista de Ensino da cidade de Hortolândia / SP. O início da experiência começou através de uma pesquisa sobre o que entendiam do que era pintura moderna. Foram anotadas no quadro negro todas as respostas e formando dois grupos na sala de aula, foram entregues vários livros específicos de pintores acadêmicos e modernos, permitindo que através da contemplação das imagens os alunos pudessem ir formando conceitos próprios sobre o que era pintura moderna e pudessem diferenciar da pintura acadêmica. O passo seguinte foi conferir no quadro negro se as opiniões antes dadas estavam de acordo com a visão que tinham formado através das imagens vistas. Foram mostrados alguns artistas e várias imagens de pintura moderna através de transparências, observando a arte abstrata, mostrando sua forma, sua importância. Dentro do conteúdo proposto foi visto o DVD sobre o pintor Jackson Pollock, o maior expressionista da América, fazendo com que os alunos se envolvessem com a forma livre e espontânea do pintor se expressar. Com a apreciação artística formada, passamos a desenvolver a parte prática. Através de técnicas artísticas, ocorreu o aprimoramento do universo da criatividade e do desenvolvimento da sensibilidade. Usamos a livre expressão e o resultado foi de muito envolvimento, entusiasmo e empolgação. Após essa nova etapa passamos a interagir os alunos com o computador levando-os aos laboratórios de informática da escola, e através do programa Paint deixamos que criassem de forma livre e abstrata, várias composições artísticas. Os desenhos feitos usando-se o programa Paint, foram todos arquivados, mostrando aos alunos que a pintura moderna não possui limites e que com a tecnologia contemporânea podemos obter resultados maravilhosos em cores, formas e criatividade. Montamos uma exposição na escola e todos puderam apreciar os conhecimentos adquiridos. Foi um sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: Pintura Moderna; Criatividade; Tecnologia.

1. Introdução

Com o Modernismo de 1922 uma grande renovação metodológica ocorreu no ensino da arte-educação. As teorias expressionistas e os escritos de Freud favoreceram uma valorização da Arte Infantil. Segundo Barbosa (1975), Mario de Andrade e Anita Malfatti foram os responsáveis pela introdução das idéias sobre a livre-expressão para a criança. Originada no expressionismo tem como função permitir que a criança expresse seus sentimentos e emoções de uma forma espontânea, mas somente em 1948 com a criação da Escolinha de Arte do Brasil que a Livre- Expressão começou a ser difundida entre nós e o conceito a ser trabalhado para obtê-la foi o desenvolvimento da capacidade criadora em geral. Mas esses conceitos foram trabalhados por uma minoria envolvida através da Escolinha de Arte e os conceitos tradicionais metodológicos continuaram nas escolas públicas em geral. Lowenfeld, V/ Brittain, W.L. (1970), explica que o ensino formal pouco têm feito para educar os sentidos que são a nossa única via de aprendizagem. Dentro do sistema escolar formal, o

professor demonstra ficar satisfeito, quando os alunos apresentam de forma eficiente que entenderam, memorizaram e passivamente respondem suas avaliações de instruções de ensino, não incentivando a capacidade dos alunos de procurar e descobrir respostas. O ensino da arte nas escolas promove uma maneira diferente de ensinar. Lowenfeld, V/ Brittain, W.L. (1970 p.15), acrescenta que a arte:

“Desenvolve as aptidões de interrogar, de procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, de reestruturar e encontrar novas relações, são qualidades que não são, de um modo geral, ensinadas; de fato, parece serem menosprezadas em nosso atual sistema educacional”.

Duarte Jr. (1991), quando comenta sobre o ensino formal em relação ao ensino através da arte, mostra-nos uma realidade educacional que se preocupa mais com valores intelectuais e conteúdos lógicos. Nesse processo, os alunos não desenvolvem suas próprias percepções e sentimentos. Quando só o racional é mais valorizado, ocorre um embotamento da sensibilidade que embrutece o homem e os valores estéticos e sensíveis vão perdendo sua importância. A arte se detém nos valores emocionais e subjetivos que encontramos nas entrelinhas dos traços, das cores, das formas e das imagens. Duarte Jr. (2004, p.23) afirma que:

“A arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida”.

O papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento, permitindo ao aluno expressar através de linguagens artísticas, o seu modo de ver o mundo, podendo dar forma e colorido, aos pensamentos que imagina e percebe, fazendo uma ponte entre o fazer artístico e o refletir (pensar). O ensino da arte desenvolve a educação estética, que Pillar (2003) define como uma educação que possibilita às crianças várias formas de leitura, fruição e reflexão, tanto do cotidiano, com de obras de arte, compreendendo o contexto dos materiais utilizados, as propostas e pesquisas dos artistas, fornecendo uma concepção sobre arte, não só como um fazer, mas como uma forma de pensar em e sobre arte. O desenvolvimento da percepção artística educa o olhar para o universo do ver, que se realiza através do ato de leitura e de reflexão. Nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo. Do mesmo modo nosso olhar

não é instantâneo, ele capta algumas informações visuais perdendo-se os detalhes e os significados das entrelinhas. A educação dos sentidos através da educação estética proporciona estimulante experiência harmoniosa para os alunos. Ela oferece uma alfabetização visual à criança que aprende além da leitura do discurso visual, uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento e ritmo, ensinando o olhar, o ouvir e demais experiências sensoriais. Duarte Jr. (2004) comenta que a arte desperta o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir. Ele acrescenta ainda que a arte não possibilita apenas um meio de acesso ao mundo dos sentimentos, mas também o desenvolvimento e a educação, por intermédio de símbolos do sentimento, assim como o pensamento lógico e racional é educado e desenvolvido pela utilização de símbolos lógicos (lingüísticos, matemáticos etc.). Duarte Jr. (2004 p.66) afirma: "Os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte. O contato com obras de arte conduz à familiaridade com os Símbolos do sentimento, propiciando o seu aprimoramento". A educação estética, segundo Lowenfeld, V/ Brittain, W.L. (1970) é parte fundamental da educação artística.

2. Fundamentação Teórica

O ensino da História da Arte é considerado o caminho adequado ao desenvolvimento da educação do pensamento e consecutivamente à educação do sentir, pois nos remete às expressões artísticas nas suas variadas épocas, mostrando a importância da comunicação dos sentimentos. Segundo Barbosa (2003), a importância da imagem como matéria – prima torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. Dentro da História da Arte, através do Movimento Artístico, chamado de Impressionismo, durante a segunda metade do século XIX, com as transformações sociais e científicas da época, a chamada arte clássica sofre transformações que mudaram o curso de sua história. Serullaz (1989), afirma que a partir dessa época, a arte nunca mais voltou a ser a mesma. Foi o começo de uma transformação no fazer artístico, originando a "Arte Moderna". O Impressionismo abriu as portas para uma arte espontânea, aberta às experiências e pesquisas. Os movimentos artísticos que se seguiram após esse período são a confirmações dessas palavras. A preocupação artística passara a ser em volta de novas formas de expressão, tanto em cores, formas, traços, texturas, etc. A importância da História da Arte na Arte-Educação é que ela mostra uma nova maneira de ensinar arte em sala de aula, favorecendo ao aluno o entendimento das mudanças sociais e educar o olhar, através da leitura e reflexão de obras de arte. O professor poderá

fazer uso da “Proposta Triangular”, que Barbosa (2005), afirma ser uma proposta que tem por base um trabalho pedagógico integrado entre o fazer artístico, a história da arte, a leitura e análise de obras de arte. Certamente se os professores de arte promovessem o ensino da arte dentro desse processo educativo, teríamos uma nova visão da arte na sociedade e na escola. Portanto o ensino da arte deve enfatizar igualmente noções de história da arte com experiências artísticas, dentro de uma aprendizagem do fazer artístico.

3. Realidade Tecnológica Contemporânea

O professor deverá procurar desenvolver seus conhecimentos a fim de promover uma interação da educação artística com a aplicação das tecnologias contemporâneas. Como as crianças e adolescentes, em nossos dias fundamentalmente convivem com a intersecção da educação e da tecnologia, eles já se integram com absoluto domínio às interfaces homem e máquina. Não se trata de abandonar o que vinha sendo feito dentro do ensino em sala de aula, mas promover um trabalho interdisciplinar entre os meios tradicionais e o uso do computador. A utilização da tecnologia em sala de aula deve ser feita de uma maneira para que haja a percepção de que a arte converge uma sensibilidade estética à tecnologia. Pimentel (2003, p.116), afirma:

“Além de possibilitar o trabalho com programas de manipulação de imagens, abre as portas para um sem-número de capturas de imagens e informações, via Internet. O uso de mais de um meio pode gerar imagens muito interessantes e significativas, que levem o aluno a elaborar seu pensamento artístico e a trabalhar com ele de forma consistente”.

É necessário, que o professor tenha interesse em explorar os programas disponíveis aos alunos, a fim de propiciar o aprendizado em arte, mas o uso da tecnologia de uma forma displicente não garante o desenvolvimento de um pensamento artístico ou da construção de um saber em arte. Pimentel (2003, p.120) afirma:

“O uso das novas tecnologias possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade de pensar e fazer Arte, representando um importante componente na vida dos alunos e professores, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão”.

Kerckhove (1997) comenta que a realidade virtual convida a sonhar, com diálogos incríveis, extraordinários; gestos e movimentos cheios de sutileza e acredita numa nova era da hipersensibilidade exarcebada por todas as nossas novas extensões sensoriais. E completa seu

comentário acrescentando que a realidade virtual coloca um imaginário objetivo ao alcance de nossas manipulações. O uso do computador como uma ferramenta tecnológica em sala de aula é um dos caminhos para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino da arte. A informática neste contexto oferece softwares gráficos que permitem a criação de desenhos com inúmeros recursos, acrescentados a internet e a hipermídia, mas todos sofrem uma interferência no universo da expressão artística.

4. A Interdisciplinaridade da arte e tecnologia

Outro fator a ser apreciado é o compromisso com a interdisciplinaridade que, segundo Barbosa (2003), é enfatizado pela Arte-Educação Pós-Moderna, como uma coexistência e mútuo entendimento de diferentes conteúdos, numa interação entre as diferentes matérias de uma grade curricular. É a compreensão das partes se dando na compreensão do todo. Para Barbosa Amália (2003) “trabalhar interdisciplinaridade é como executar uma sinfonia”. O professor de Arte tem um papel muito importante nesta prática, como um elo integrador na escola, não no uso de suas habilidades artísticas nas festas da escola, ou para ilustrar textos em Português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami. Como todas as outras disciplinas, Arte tem conteúdo, que deve ser respeitado e estimulado. O professor em Arte é o maestro da sinfonia, que tem que harmonizar o fazer artístico, o ensino da sensibilidade, da percepção, com os conteúdos; sobre a Arte Moderna, sua história e sua aplicação e o uso das tecnologias contemporâneas.

O ensino que advém da realização de trabalhos artísticos dentro de uma educação da sensibilidade, tendo contextualização na Arte Moderna; com suas explorações criativas e com o auxílio das tecnologias contemporâneas deverá atingir harmoniosamente uma boa Proposta Interdisciplinar .

5. Metodologia

O projeto foi realizado no Instituto Adventista de Ensino São Paulo (IASP), em Hortolândia / SP fundado em 1949 No IASP há o uso integral dos programas do Ministério da Educação e Ministério das Comunicações. Com três laboratórios de informática, num total de 148 máquinas disponíveis. As aulas de informática começam desde o Jardim da Infância e continuam até o Ensino Médio, com professores a disposição dos alunos. Na biblioteca, 35

computadores são disponíveis somente para pesquisa. Nesse ambiente aberto ao ensino não houve dificuldades na apresentação e execução de um projeto na área de Arte-Educação no Ensino Fundamental, com as 5^{as} e 6^{as} Séries. Encontramos a Professora de Artes interessada em participar do projeto e foram dois meses de interatividade e o apoio foi total. A aplicação se dividiu em duas etapas. A primeira constou de uma abordagem teórica, numa preparação e motivação para a segunda etapa totalmente prática. Dividimos as classes em dois grupos e promovemos uma participação dos alunos emitindo suas opiniões sobre o que era arte clássica e arte moderna. Cada aluno falou o que pensava sobre o assunto. Foram anotados na lousa todos os comentários, distribuimos muitos livros sobre pinturas clássicas e modernas em rodízio para os grupos. Os livros foram guardados e voltamos aos comentários anotados, solicitamos aos alunos que conferissem se estavam de acordo, se queriam mudar algum comentário. Falamos sobre as origens da arte moderna, convidando os alunos a emitirem suas opiniões sobre o que pensavam. Levamos máquina fotográfica antiga para ilustrar a época do Impressionismo e usamos transparências no retroprojetor. Passamos o DVD Pollock, a saga do maior pintor expressionista da América, onde os alunos puderam apreciar o trabalho artístico e a maneira contagiante do pintor se expressar. Citamos a Semana de Arte de 1922 e as mudanças que ocorreram no Brasil, mostramos os estilos de arte moderna através de transparências e pedimos pesquisas através da Internet sobre arte moderna e sobre o pintor Pollock.

Nas aulas práticas exploramos cores, formas, traços, buscando sempre novas formas de expressão, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade e o senso crítico. Varias técnicas foram passadas, estimulamos à criatividade. Abordamos sobre a utilização da tecnologia em artes, levamos os alunos para o laboratório de informática em grupos e utilizamos o programa Paint e orientamos quanto às inúmeras possibilidades de criação através do programa. Os alunos tiveram possibilidade de criar e explorar os recursos do programa. Os trabalhos muito criativos e expressivos foram fotografados. A utilização do computador como ferramenta no ensino formal, escolar permitiu uma visão aos alunos da interação da tecnologia dentro do universo artístico. Como cada vez mais o mundo se utiliza da tecnologia existente, cabe a escola interdisciplinar a utilização da tecnologia na educação e através deste projeto mostramos aos alunos como desenvolver a percepção estética, com novas experiências em formas, cores e expressões na utilização da Arte Moderna, envolvendo o uso do computador. Consideramos a arte moderna não apenas como tema, mas como

referência fundamental de uma renovação metodológica, como ferramenta num intercâmbio entre meios digitais e analógicos.

O processo de elaboração do Projeto teve como base a Proposta Triangular, integrando o fazer artístico, a história da arte, a leitura e análise de obras de arte. As experiências artísticas se basearam numa linha construtivista, visando formar através de uma reconstrução do pensamento e sentimentos novas maneiras de ver e de sentir. As expectativas de criar novas maneiras de percepção tiveram uma estruturação que englobavam o relacionar, o selecionar, ler, interpretar, imaginar, questionar, abstrair, refletir e dar significado às coisas, interagindo de uma maneira dirigida e intencional na formação do pensamento crítico do aluno com seu meio físico e social. A arte moderna foi escolhida como meio de transmitir conceitos de uma arte aberta a novas maneiras de expressão, dentro de uma linha de liberdade e exploração de técnicas e materiais, fornecendo meios para que os alunos distingam o que é arte moderna e as diferenças básicas com a arte clássica. Ao longo do processo foram anotadas as observações empíricas sobre o desenvolvimento da sensibilidade estética; analisando os professores envolvidos no projeto, o envolvimento e interesse dos alunos pesquisados, as atividades integradas ao desenvolvimento do projeto e a participação das tecnologias computacionais como recurso tecnológico na produção de trabalhos de arte na escola. Terminamos o projeto com uma exposição, selecionamos pinturas e desenhos, mostrando todas as etapas passadas e os resultados obtidos.

6. Conclusão

O que podemos concluir da elaboração e aplicação do Projeto Interdisciplinar é que tanto os alunos quanto os professores envolvidos se sentiram satisfeitos. A Professora de Artes da escola não tinha conhecimento dos assuntos abordados e comentou que percebeu a necessidade de mudar sua maneira de ensinar. Os professores de Informática, que nos ajudaram, apreciaram bastante a atividade artística realizada e se surpreenderam com os resultados. Os alunos ficaram empolgados nas experiências artísticas com as descobertas de cores, formas e traços, o interesse foi grande e pediam para fazer mais. Na busca de novas formas, levados pela imaginação e observação, alguns alunos descobriram e conseguiram usar da fantasia e do irreal, criando imagens diferentes. No computador, alguns alunos empolgados com seus desenhos e criações, contaminavam o ambiente e os colegas. Nesse projeto envolvemos 102 alunos e depois de todas as atividades realizadas fizemos algumas perguntas escritas, para uma possível avaliação.

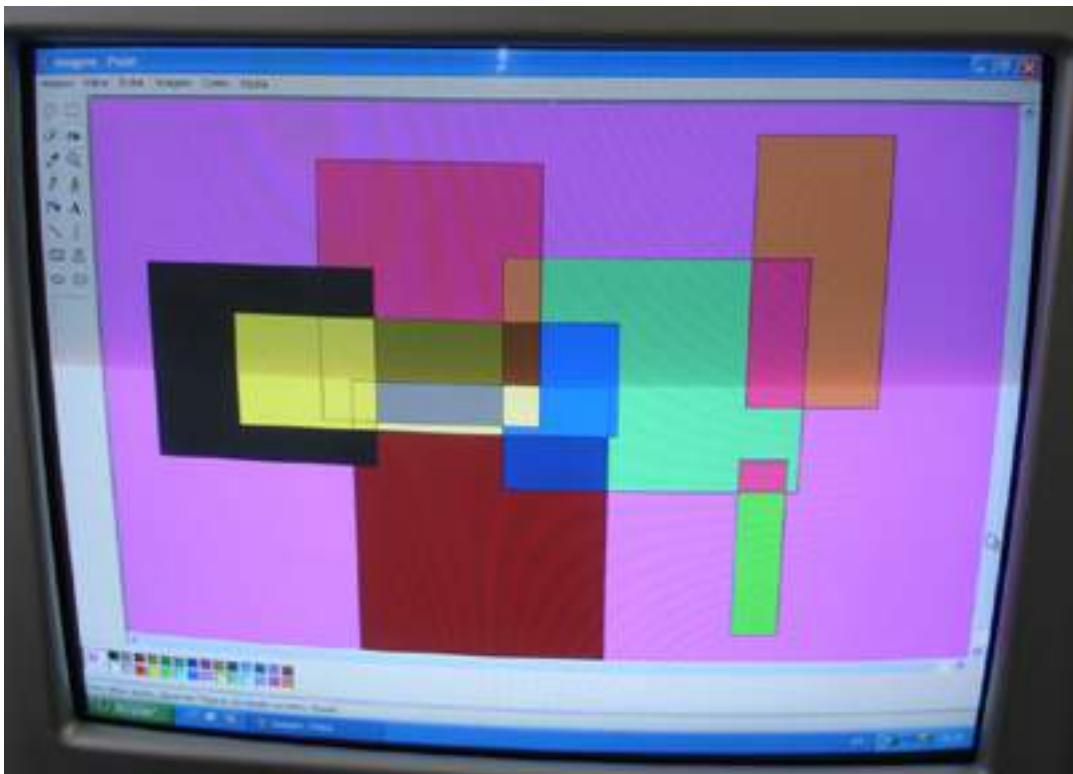
Percebemos que na maioria os alunos entenderam o que era arte moderna, pois a maioria respondeu que a arte moderna proporcionava novas formas de desenhar, de descobrir cores diferentes e que podiam encontrar liberdade para desenhar ou pintar. Quanto à facilidade em criar o desenho no computador, dos 102 alunos, 67 responderam sim. E 96 alunos dos 102, responderam que gostaram da experiência e isso foi comprovado, pois alguns pais confirmaram as alegrias e o interesse dos filhos, comentando sobre o que ouviram do ensino em sala de aula. A exposição montada na entrada do prédio escolar foi muito apreciada e esclarecedora; mostrou como e quando surgiu a arte moderna e as possibilidades criadoras que vieram dela. Foram expostos vários trabalhos artísticos mostrando experiências com cores, traços, formas e por ultimo, através de cópias, foram mostrados os desenhos fotografados feitos no computador, como uma pequena amostra da participação das tecnologias contemporâneas no ensino da arte. A resposta dada pelos alunos de que gostaram do projeto por ter sido uma atividade ou experiência diferente, mostrou que os alunos em geral se interessam pelos conteúdos propostos em artes, mas de uma maneira mais atual e dinâmica, que podem trabalhar criativamente, mas desde que seja dada condição para serem criativos.

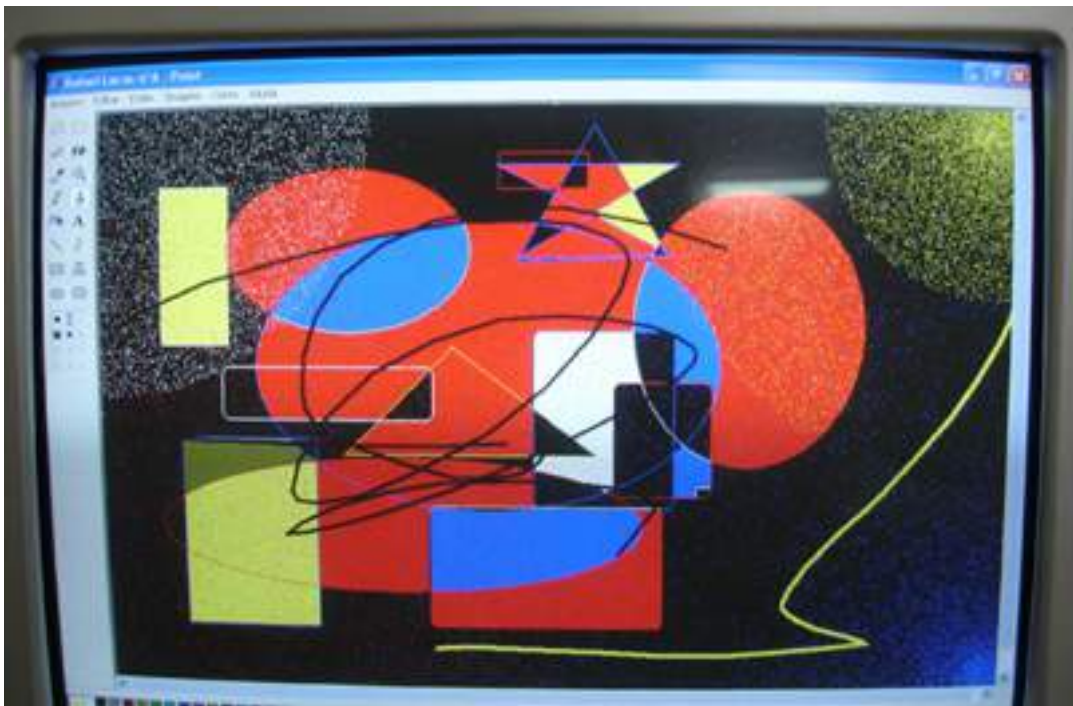
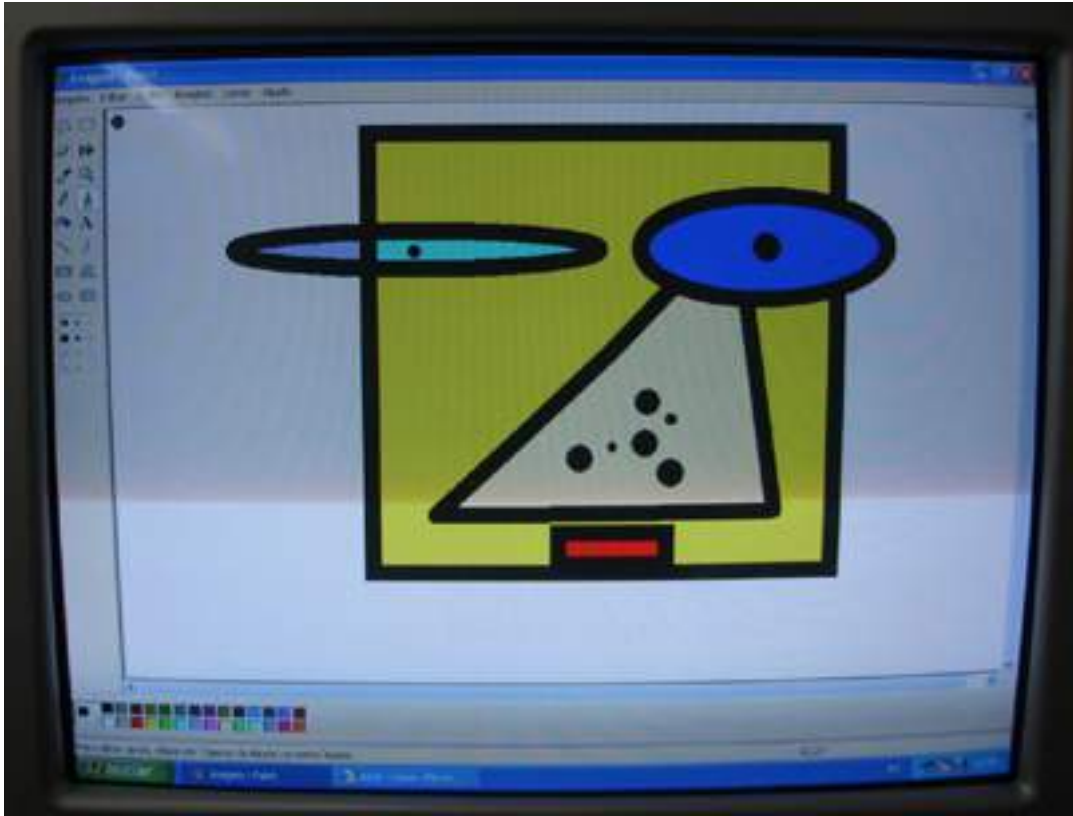
7. Referências Bibliográficas

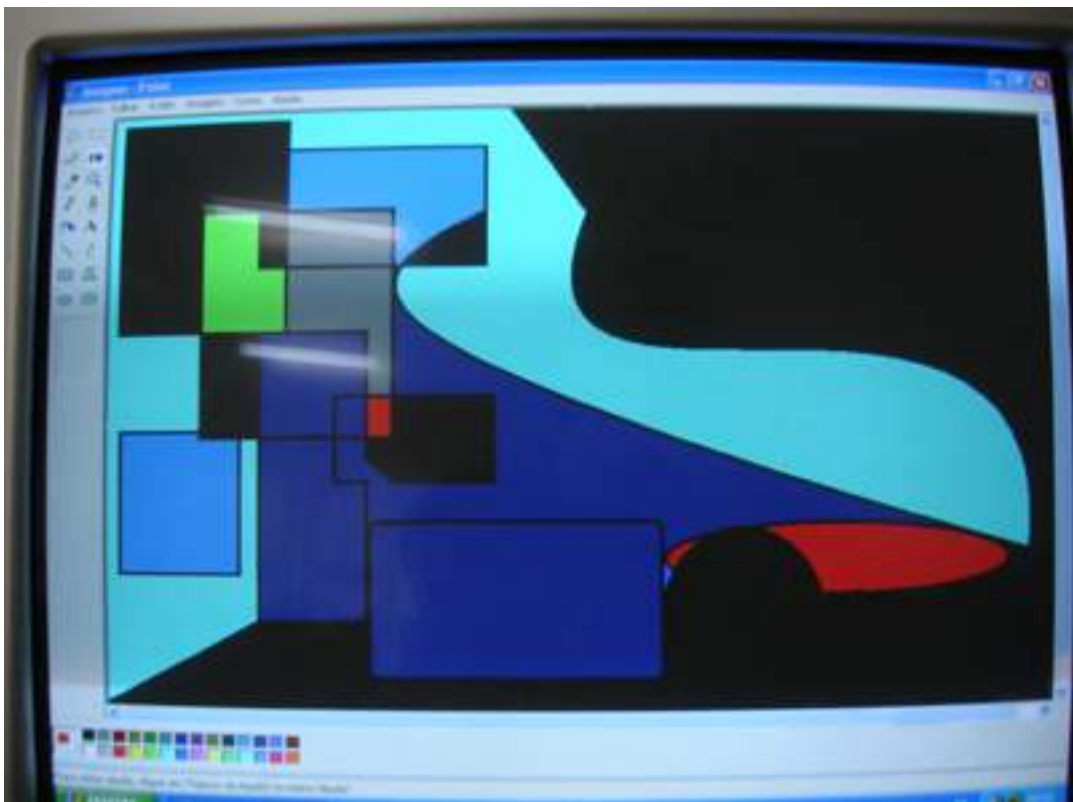
- BARBOSA, Ana Amália. *Interdisciplinaridade*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. (org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *A Imagem no Ensino da Arte* – 6ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2005.
- DUARTE Jr. João-Francisco. *Por que Arte-Educação?* 6ªEd. – Campinas: Papyrus,1991.
- _____. *O Sentido dos Sentidos. a educação (do) sensível* – 3ª Ed. – Curitiba: Criar, 2004.
- KERCKHOVE, Derrick. *A realidade virtual pode mudar a vida? A Arte do Século XXI*. São Paulo: Fund. Editora da UNESP, 1997.
- LOWENFELD, V. BRITTAIN, W.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou,1970.
- PILLAR, Analice Dutra. *A Educação do Olhar no Ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- SERULLAZ, Maurice. *O Impressionismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1989.

Anexos

Trabalhos Realizados pelos Alunos de 5ª à 6ª Série do Instituto Adventista São Paulo – IASP







Arte-educação em rede: objeto de aprendizagem para educação de jovens e adultos

Grupo de trabalho - **Ensino de Arte e Tecnologias**

Leci Maria de Castro Augusto Costa
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Resumo

A arte e o interesse pelo seu ensino vêm recebendo atenção cada vez maior por parte dos educadores. No âmbito nacional, esse momento histórico de fomento aos processos de educação a distância tem contribuído para o interesse em pesquisas e estudos que direcionam atenção especial para propor soluções aos problemas enfrentados nessa modalidade. É disso que trata esse artigo. Na intenção de colaborar com estes estudos, no que diz respeito à adequação de objetos de aprendizagem para o ensino da arte nos ambientes de aprendizagem virtuais e colaborativos, é que se propõe a criação de um curso de arte para o terceiro Segundo de EJA, especificamente a proposta pedagógica da primeira série do ensino médio. Para tal, apresento um caminho pessoal, partindo da reflexão sobre a prática na experiência educativa e do enfrentamento teórico, para a proposição de um caminho singular nesse projeto de aplicação.

Palavras-chave: Arte-educação em rede, Educação de jovens e adultos

De acordo com Almeida (2003 apud PERAYA, 2002, p.49), o meio como suporte para educação a distância “não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível”. Sendo assim, admiti-se que as tecnologias para ação educativa, empregadas hoje, podem ser usadas para criar novas possibilidades de aprender e ensinar e, neste contexto, se inseri também como uma alternativa importante para educação de jovens e adultos.

Compreendemos que, na sociedade contemporânea, uma parte significativa dos jovens e adultos abandonou seus estudos em função do trabalho. Hoje, formam um contingente significativo dos alunos do ensino supletivo, que, muitas vezes, não voltam aos estudos por impossibilidade de tempo, para estarem nas salas de aulas - e de espaço - pela distância das escolas do Distrito Federal e do entorno que oferecem essa modalidade.

Admite-se que estamos vivenciando um momento de esperança para educação a distância. Se a associação do rádio e da televisão ao material impresso havia dado grande impulso para EAD, favorecendo grande parte da população e estimulando o acesso democrático à educação em diferentes níveis e modalidades, ao agregarmos o computador, a internet, os recursos hipermediáticos dos ambientes virtuais de aprendizagens individuais e

colaborativos não só diluímos o tempo e o espaço, mas, principalmente, oportunizamos a inserção de camada da população ao processo educativo e conseqüente maior inserção social.

É, atualmente, inquestionável a importância e o potencial de abrangência e funcionalidade da teleducação mundial em todos os níveis e em diversos tipos de cursos, como: Educação Básica e Educação Superior, em cursos técnicos e profissionalizantes, etc., o que demonstra que a educação mediatizada por tecnologias de comunicação e informação vem se consolidando. No Brasil, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação incentiva essa modalidade de ensino, complementada pela abertura trazida pela Portaria Ministerial nº 2.253 de 18/10/01, que estimulou a apresentação de inúmeros projetos por diferentes Instituições de Ensino Superior e outros órgãos, como secretarias da educação e o próprio MEC.

O projeto de aplicação - Arte-educação em rede: objeto de aprendizagem para jovens e adultos, se insere no programa elaborado para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) - Subsecretaria de Educação de Jovens e Adultos -, que visa à implementação de um curso propedêutico para Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade a distância, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que atende ao segundo e terceiro segmentos, o que corresponde a todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este projeto é parte de um programa intitulado *Educação Sem Fronteiras*, que teve início em 2005, cujo objetivo é a inclusão de pessoas que se encontravam excluídas do processo educativo, em função da dificuldade para encontrarem tempo e lugar para desenvolvimento acadêmico.

No início do ano de 2006, fazendo parte do corpo docente deste Centro de Educação a Distância, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (CEAD/SEEDF), iniciei a elaboração/criação e implantação do projeto de artes visuais - Arte-educação em Rede na Educação de Jovens e Adultos -, elaborando todo o material didático - pedagógico, criando atividades, material impresso e adequando o ambiente de aprendizagem, para todas as séries do segundo e terceiro segmentos de EJA, equivalentes às últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio. O curso está sendo veiculado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da plataforma e-proinfo, via internet, pelo endereço <http://www.eproinfo.mec.gov.br>.

Meu interesse pelo estudo do *design* instrucional para a produção de um modelo de curso, surgiu da preocupação - como arte-educadora *on line*, autora e tutora do módulo de Arte para EJA e no curso Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas do Instituto de Arte (IdA) - Universidade de Brasília-, pelos desafios impostos pela EAD, no que diz respeito à

criação de aprendizagens e da necessidade de estudar formas dialógicas e interativas de adequação do conteúdo de Arte ao ambiente virtual, de forma que contribua com a autonomia e conseqüente autoformação do cidadão. Cabe ressaltar que o conceito de autonomia adotado neste projeto denota a capacidade de poder se auto-avaliar e reajustar seus métodos em função dos seus objetivos. É a capacidade reflexiva que permite a cada pessoa, poder sobre si mesmo, conforme pensamento de Sousa (2005).

Com o passar do tempo e amadurecimento acadêmico na modalidade a distância, percebo que a EAD exige novos processos e métodos de trabalho que possibilitem a melhora e a eficiência das ferramentas e do próprio ambiente a serviço da autoformação e promoção de maior interação e diálogo. Neste sentido, afirma Beloni:

Existe já neste campo todo um conhecimento acumulado sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as formas de mediatização do ensino e as estruturas de tutoria e aconselhamento fundamentadas em uma concepção da educação como um processo de auto-aprendizagem, centrado no sujeito aprendente, considerado como um sujeito autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (BELONI, 1999, p.6).

Os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem são basicamente os mesmos disponíveis na internet - correio, bate-papo, fórum, banco de recurso, etc-, com a vantagem de o estudante navegar pelas informações organizadas, segundo critérios estabelecidos pedagogicamente, a priori pelo autor ou de acordo com as características de cada *software*.

Por outro lado, seria ingênuo acreditar que, apenas o uso de novos meios ou a introdução de qualquer nova tecnologia na educação, com ênfase centrada, unicamente, nos processos de ensino (como a produção de material), trariam como resultado uma prática pedagógica inovadora e de inserção. Seria também, uma visão extremamente tecnicista. Poderíamos considerar, de acordo com Paulo Freire (1971), como “educação bancária”, desconsiderando o sujeito e os processos de aprendizagem.

Ao propor um projeto de aplicação, considerou-se que o uso das tecnologias contemporâneas pode contribuir para novas práticas pedagógicas, novos processos de ensino e aprendizagem, assim como, para a demanda de criação de materiais pedagógicos que atendam à prática da arte-educação em rede e que considere as experiências individuais anteriores dos estudantes, como fonte de novos conhecimentos, contribuindo à autoformação e auto-agenciamento da aprendizagem.

O público alvo são os alunos de supletivo matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal. Este estudo foi construído na experiência educativa, na tutoria de cursos *on*

line e na realização de estudos e pesquisas sobre abordagens teórico-metodológicas aplicáveis à arte-educação em rede.

Para elaboração do material pedagógico para o curso de arte em rede/EJA, procura-se valorizar o conhecimento prévio do aluno, fruto da experiência crítica e reflexiva, conforme conceituado por Paulo Freire (1988), e considerar aspectos específicos da natureza das tecnologias que atenda às especificidades do curso, do ambiente de aprendizagem e do público-alvo.

De acordo com Jonassen (1996, p. 70), “as tecnologias devem preferencialmente ser usadas para proporcionar aos estudantes a oportunidade de interagir e trabalhar juntos em projetos significativos”. Para o autor, a possibilidade de reconceitualização de EAD está no construtivismo, filosofia da aprendizagem que considera o conhecimento como um processo de construção e não objeto de transmissão, e o estudante, sujeito “intérprete natural do mundo”, portanto, o conhecimento como construção humana.

Ainda de acordo com o autor, a aprendizagem relaciona experiências e conhecimentos anteriores. Jonassen (1996, p.71) afirma que “o aprendizado, a partir de uma perspectiva construtivista, é diálogo – interações consigo mesmo ou com os outros”.

Alfredo Matta (2003) ressalva que a EAD, pedagogicamente, tem-se desenvolvido em várias linhas e abordagens, desde aquelas que se apresentam em formato instrucional, que se enquadram em modelos fechados, baseados em soluções sistêmicas, até outras mais abertas, de filosofia humanistas, que priorizam metodologias participativas.

Seguindo, para o ensino regular, a opção é de uma linha de mediação do tipo aberta e colaborativa. A Educação a Distância é uma estratégia de ensino adequada para a educação de jovens e adultos e que pode responder a uma dupla necessidade, uma ligada ao retorno ao ensino regular e a outra pode ser a aquisição de novas competências com uso das tecnologias da informação nos locais de trabalho e conseqüente ascensão profissional.

Ambientes virtuais de aprendizagem - Ferramentas do sistema

Para adequação das mídias ao ambiente e aos conteúdos, pretendeu-se priorizar aquelas ferramentas que permitam ações que tenham em vista satisfazer a necessidade de aprendizagem e as expectativas dessa parcela da população, a qual se encontra retida do processo de formação acadêmica, em decorrência de dificuldades em freqüentar aulas no ensino presencial por priorizarem atividades de subsistência. Entende-se, portanto, que aquelas ferramentas que possibilitam maior enfoque no incentivo à autonomia do aluno, sejam

as mais adequadas. Conseqüentemente, elaborou-se uma seqüência de atividades, pondo em prática algumas ferramentas disponíveis no ambiente virtual.

Como atividade do tipo 01, indica-se o uso do **fórum** - um fórum de debate, que é uma ferramenta na qual se podem manter discussões assíncronas na Internet, usualmente não necessita de nenhum recurso extra, além do próprio navegador. O fórum funciona normalmente, existe uma pessoa responsável pela publicação dos assuntos a serem discutidos, que pode ser o professor, de tal forma que o conhecimento será construído por meio da participação dos usuários.

Como atividade do tipo 02, indica-se o uso da ferramenta **wiki** – ferramenta que propicia ao educando a possibilidade de realização coletiva e colaborativa de produção e edição de texto, com completa autonomia. Propõe-se que a atividade seja desenvolvida com um grupo de no máximo seis alunos.

Diário de bordo - Essa ferramenta é propícia para auto-avaliação ou mesmo para construção de memorial do aluno.

Plano de mediação pedagógica

Tendo como referência a Proposta Triangular, o programa de Artes Visuais para o segundo segmento foi pensado e desenvolvido de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - temas transversais -, Ensino Fundamental, a LDB 9394/96 e alguns conteúdos de História da Arte, escolhidos de forma que subsidiassem a aprendizagem no terceiro segmento, tendo em vista a adaptação do currículo do EJA à realidade do educando.

O programa objetiva possibilitar a motivação e o interesse dos educandos na continuidade do estudo em Artes Visuais, tanto no entendimento e valorização cultural e individual, quanto no conhecimento da linguagem visual para o fazer artístico e no interesse pela leitura da imagem. Para Ana Mae, a “arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual”. (BARBOSA, 2005, p. 99).

Didaticamente, o curso de arte se desenvolve durante sete semanas, que contemplam atividades de leitura de textos, discussão coletiva das questões propostas para o fórum, pesquisa na web, atividades de criação artística com uso de *softwares* e leitura de imagem. No final das sete semanas, o estudante é submetido a dois tipos de avaliação, a interação no ambiente e uma prova presencial. Essa prova é uma obrigatoriedade burocrática da legislação vigente, que exige um número específico de horas de ensino presencial para essa modalidade.

Se não fosse uma exigência institucional, poderíamos adotar outras formas de avaliação, como, por exemplo, os modelos aplicados *on line*, conjugadas com a auto-avaliação

Conteúdos / Temas

A escolha dos temas/conteúdos deve participar do contexto sociocultural dos alunos, integrando componentes da linguagem visual, em atendimento à Proposta Triangular. Pretende-se tratar de temas sobre o Patrimônio Artístico e Cultural Brasileiro, com vistas a possibilitar o estudo da história da arte voltada para a decodificação e leitura da cultura visual no Brasil.

Tema1	Apresentação e navegação
Tema 2	Paisagismo Nacional
Tema3	Arte na paisagem urbana
Tema 4	Grafite
Tema 5	Gramática visual- Produção Artística
Tema6	Auto-avaliação
Tema7	Avaliação presencial
Tema 8	Final do curso - publicação da listagem no ambiente, dos alunos aptos.

Objeto de aprendizagem

O ensino da arte não pode ser eficaz se não se tem uma idéia correta de para que serve a arte e o que versa.

Arnheim.

Esses objetos são conhecidos como recursos digitais utilizados na prática pedagógica - vão de textos completos, imagens em movimento, sons, simulações, com características de reutilização, acessibilidade à produção colaborativa. Podem ser utilizados nas práticas pedagógicas para diferentes fins, já que apresentam diversidade de aplicação. Geralmente, por ser desenvolvido dentro de um padrão, essa produção está agregada e disponibilizada num repositório de objetos de aprendizagem, possibilitando o aumento do valor do conhecimento.

Entende-se que o objeto de aprendizagem pode ser elaborado a partir de um *software*, como *flash*, *Power point*, que permite acomodar o hipertexto, permitindo maior compreensão do conteúdo proposto.

Segundo Singh, citado por Bettio e Martins (2001), um objeto de aprendizagem para ser bem estruturado é dividido em três partes bem definidas:

- **Objetivos:** esta parte do objeto tem como intenção demonstrar ao aprendiz o que pode ser aprendido a partir do estudo desse objeto, além do pré requisito para um bom aproveitamento do conteúdo.

- Conteúdo instrucional: parte que apresenta todo o material didático necessário para que no término o aluno possa atingir os objetivos definidos.
- Prática e feedback: uma das características importantes do paradigma objetos de aprendizagem é que a cada final de utilização julga-se necessário que o aprendiz verifique se o seu desempenho atingiu as expectativas.

Estratégias de aprendizagem

Para o curso de Artes Visuais do Segundo Segmento em EJA/SEEDF, algumas ferramentas do ambiente foram selecionadas com o objetivo de integrar as atividades propostas nos cursos, em um único espaço do AVA- módulo / módulo atividade e facilitar a navegação do educando. As atividades propostas para o curso são de dois tipos, as individuais, de reflexão e expressão, e as do tipo colaborativas, que são desenvolvidas no fórum, coletivamente. Busca-se, com isso, propiciar a interatividade síncrona e assíncrona na construção de saberes.

Ao iniciarmos o curso, enviamos uma carta de boas vinda para os alunos, orientações de navegação, além do convite para participar da aula inaugural.

Tema 1- Apresentação pessoal

Fórum - Prazer em conhecê-los.

Seja bem-vindo (a).

Nessa atividade vamos traçar o nosso perfil. Tente responder quem é você? E quais as suas expectativas em relação ao curso? Vamos ler e comentar as apresentações dos colegas.

Esta atividade será desenvolvida no **fórum- Prazer em conhecê-los**, que é uma ferramenta de construção de conhecimento e, nessa primeira atividade, a proposta é conhecer os colegas de turma. Estarei sempre presente nos fóruns para interagir com todos, trocar opiniões e conhecê-los. Sintam-se à vontade para conversar com os colegas.

Podem chamar-me por Leci Maria. Sou arte-educadora, gosto de todas as linguagens artísticas, mas é nas artes visuais que experimento e brinco com as formas. Nasci no Rio de Janeiro e vim para Brasília há muitos anos. Tinha um filhinho no colo e os outros dois nasceram aqui, hoje são belos rapazes. Quando cheguei aqui, fiquei encantada com a cidade e sua natureza, o cerrado. Penso que devemos estudá-la e conhecê-la, uma vez trata-se de um patrimônio histórico e artístico da humanidade.

Agora é a sua vez! .

Tema 2- Paisagismo Nacional

Caros(as) estudantes,

Nas paisagens, as transformações temporais e espaciais têm preservadas certas marcas de experiências com o meio e, pode-se dizer, é memória, como sugere Simon Schama (1996), e, ao mesmo tempo, recurso de interpretação do mundo, como aponta BERQUE, “a paisagem é uma marca, porque exprime uma civilização; mas também é uma matriz, porque participa do sistema de percepção, concepção e ação – quer dizer da cultura – que canaliza a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza” (1984, p. 3).

Nossa atividade está dividida em duas etapas:

1-Depois da leitura do texto - Paisagismo Nacional (APÊNDICE B) e observar as pinturas de paisagens criadas pelos artistas brasileiros no século XIX, apresente sua opinião no fórum - paisagismo.

2- Após discussão, faça uma análise comparativa entre as imagens abaixo e relate o que difere ou aproxima as pinturas do século XIX das paisagens das cidades, nos dias atuais.

Esta atividade deve ser postada na **biblioteca/material do aluno**.



1-



2



3

1-Rio de Janeiro, 2007. (fotografia UNESCO)

2-centro urbano de qualquer cidade (WWW)

3- Francisco Ribeiro, *Morro da Viúva*, 1887. Museu Imperial, RJ.

Bom trabalho!

Tema 3- Arte na paisagem urbana

Wiki - construção coletiva de texto (Atividade colaborativa - equipes de cinco alunos)

Querido (a) estudante,

“... da paisagem (...) se servirá para criar
aos personagens e aos feitos
o ambiente indispensável, porque
sendo entes vivos não podem viver sem ele”.

José Veríssimo

O ambiente físico, desde sempre, é fonte de inspiração e forma de expressão para narrativas e representações poéticas em diversas linguagens. Num dado momento, esse ambiente natural – lugar das criações artísticas, por um viés interdisciplinar, é de grande valor para produção de conhecimento histórico e cultural, pois combina o olhar do artista sobre a realidade em suas dimensões objetiva e subjetiva, a memória individual e coletiva, além dos processos materiais e simbólicos.

Observando essas imagens - paisagens compreendidas como contexto em seus múltiplos significados, nas produções artísticas do século XX, qual diálogo pode- se estabelecer entre as imagens? Observe a representação do espaço físico nas obras e as relações que podemos estabelecer. A partir da leitura de como os artistas criaram suas obras, elabore sua reflexão.



Sebastião Salgado, fotografia



Spiral Jetty - Rober Smithson, 1970.

Bom trabalho!!

Tema 4 – Pintura parietal

Fórum - debate -(Atividade Individual)

Olá!

Não é somente uma característica da sociedade contemporânea, mas de várias sociedades ao longo dos anos, criar cenários, pelo qual circulam pessoas, produtos, informações e, principalmente, imagens. Que muitas vezes reproduzem a cultura de toda ou de parte da população. Se temos que conviver diariamente com essa produção infinita, melhor será aprendermos a avaliar as informações que participam dessa paisagem.



Espaço urbano na cidade de Brasília. Keith Haring

“No contexto contemporâneo, o grafite é um dos componentes do movimento do hip-hop, termo que surgiu no final da década de 60 estabelecido por Afrika Banbbataa, este se inspirou na forma como se transmitia a cultura dos guetos norte-americanos e na forma de dançar mais popular da época, Hop, saltar; hip, movimento dos quadris. O universo do hip-hop se traduz por meio da dança (break), da música (rap) e do desenho (Grafite)”, (VENTRELLA, 2002).

Nessa atividade vamos fazer uma visita ao blog - Ecos Urbanos, no endereço: <http://ecosblogger.blogspot.com/>. Conhecer os principais artistas precursores do grafite, sua história e expressão. Após essa pesquisa faça uma análise comparativa sobre as imagens, tendo como referência a pesquisa no site.

Como as comunidades interagem no espaço urbano?

Participe!!

Tema 5- Gramática visual

Fórum – atividade de criação

Querida (o) cursista,

Neste fórum, realizaremos um debate a respeito de duas das duas ações para compreensão do objeto artístico, que é a produção visual e a leitura crítica.

Fundamentaremos nosso debate na produção de vocês. Cada aluno deverá criar e publicar um exercício visual, uma paisagem. Juntamente com seu exercício visual escreva sua análise crítica do seu processo de produção, tendo um software como meio.

Para realização e apresentação do seu trabalho, seguiremos os seguintes passos:

- Você poderá utilizar o paint ou qualquer outro *software*, para criação visual.
- Para apresentação do seu trabalho você deverá utilizar o *power point*: slide 1 - identificação pessoal; slide 2- produção artística e título; slide 3, 4,... texto crítico.

Dica: Tutorial do paint ([link](#))

Link - apostila cor

Bom trabalho!

Bjs

Tema 6 - Auto-avaliação

Diário de bordo - Atividade de avaliação do módulo e do seu desempenho

Olá pessoal.

Vocês deverão publicar um texto de **avaliação/auto-avaliação**, para que recebam em resposta um parecer da tutoria sobre o desempenho neste Módulo.

Vocês deverão avaliar os seguintes aspectos:

1. O texto do módulo e a estratégia para seu desenvolvimento.
2. O acompanhamento e apoio da tutoria.
3. Farão, também, uma **auto-avaliação da participação de vocês.**

Obrigada pela sua participação, bjs.

Considerações finais

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha isto ou aquilo.

Paulo Freire

A educação via internet apresenta como um dos desafios a superação da pedagogia da transmissão, centrada no professor como detentor do conhecimento. Este modelo pedagógico, de acordo com Marco Silva (2003), está vinculado a sala de aula tradicional, entendido como um modelo “unidirecional - um - todos, que separa emissão ativa e recepção passiva” (SILVA, 2003,p.52). Neste modelo de ensino permanece o falar-ditar, do professor apegado a transmissão de conhecimento, como pacotes fechados.

No ambiente digital de aprendizagem, o professor deve buscar a superação deste modelo, uma vez que há a mudança da transmissão para interação, própria do digital *on line*. Neste sentido, o modelo de tutoria que se propõe deve basear-se no modelo colaborativo de aprendizagem, quer dizer, modelo todos-todos, em que se propõem espaços abertos para navegação, colaboração, manipulação e criação.

Masseto (2000) afirma que a mediação pedagógica significa atitude, o comportamento do professor que se coloca como motivador da aprendizagem.

É, atualmente, inquestionável a importância e o potencial de abrangência e funcionalidade da teleducação mundial em todos os níveis e em diversos tipos de cursos, como: Educação Básica e Educação Superior, em cursos técnicos e profissionalizantes, etc.. Isso demonstra que a educação mediatizada por tecnologias de comunicação e informação vem se consolidando. No Brasil, as políticas públicas, afinadas às novas demandas da sociedade globalizada, têm direcionado as ações governamentais, visando ao aprimoramento das escolas com laboratórios de informática e com kits compostos por televisores, vídeos, decodificadores e antenas parabólicas, além de propor ações que possibilitem a inclusão digital da população brasileira. Por outro lado, o mero aparelhamento das escolas e unidades de ensino não garante a qualidade de EAD, pois esta depende da adequação dos materiais instrucionais às características da modalidade, da familiaridade dos alunos com a ferramenta do ambiente, que provoquem a autonomia de aprendizagem.

O sucesso ou fracasso do programa em Educação a distância depende da otimização dos recursos tecnológicos disponíveis, da formação de educadores para adequação ao uso pedagógico da tecnologia, da garantia de acesso da população envolvida, bem como da

prontidão dos esquemas de manutenção, além, certamente, do entendimento de que EAD é um processo educacional centrado no aluno.

Para Educação de Jovens e Adultos, a EAD pode representar a superação da exclusão educacional, na medida em que o tempo e o espaço, que eram fatores que competiam com outras atividades, principalmente as de subsistência, são superados. E, neste sentido, são vencidas as barreiras geográficas, físicas e temporais que impedem a aproximação com o conhecimento.

A experiência em EJA tem oferecido desafios nesta modalidade que precisam ser superados na interação, no ambiente de aprendizagem, pois contribuem para elevar os índices de abandono do curso, neste segmento. Se para o professor o desafio surge em criar aprendizagens, descobrindo e criando caminhos e estratégias que o faça aprender de forma mais prazerosa e melhor. Ao estudante cabe responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Isto o põe diante da superação dos velhos vícios da aula presencial que devem ser superados e vencidos. Senhor da sua autonomia, ele se torna uma pessoa mais independente e mais livre para aprender, para criar e re-criar e, também, para ensinar.

Hoje, há uma grande preocupação com a exclusão de muitos brasileiros dos benefícios da informação. Sendo assim, será cada vez mais imprescindível e relevante a responsabilidade do educador na busca da qualidade do processo educacional. Compreende-se que o tutor deve praticar a educação com liberdade e respeito aos saberes que chegam juntamente com os alunos e suas experiências, estabelecendo uma relação de forma democrática, participativa, abrangente, respeitando o ritmo de cada aluno, seu contexto, enfim sua realidade. A tecnologia com certeza poderá proporcionar para que as interações ocorram de forma mais ampla e integrada.

Referências

ALMEIDA, Maria Elisabeth Biancocini. *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 29, n.2, p.327-340, jul./dez.2003.

ARANT, Rosamaria de Medeiros. *Docência Transdisciplinar: Em Busca de Novos Princípios Para Ressignificar A Prática Educacional*. 2007. Dissertação de doutorado. Doutorado em Educação: Currículo. Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempo*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Recorte e Colagem: Influências de Dewey no Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

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

_____. (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

_____. (org.). *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP:Autores Associado, 1999.

BETTIO, R. W., MARTINS A. *Objetos de Aprendizado: Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância*. Trabalho apresentado no dia 2/9/2002. disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2002>. Acesso em: 05/11/2007;

BECKER, Fernando. *O que é Construtivismo?* Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n83, p7-15, abr./jun, 1992.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo, Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17^a Ed., 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 8^a Ed. 2001.

HERNANDEZ. Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JONASSEN, David. *O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista*. Em Aberto, v. 16, n. 70, p. 70-88, abr./jun. 1996. Seção: Pontos de vista.

MATTA, Alfredo. Projetos pedagógicos de autoria de hipermídia e suas aplicações em EAD. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane, (orgs.). *Educação a Distância*. São Paulo: Futura, 2003. p. 87-123.

MASSETO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

CINEMA E EDUCAÇÃO - Tecnologias de Bolso
Cinema and Education – Pocket Technologies

Valdson Ramos Pereira
Adriana Rodrigues Teles
(Faculdade de Artes Visuais UFG)

Resumo: Como as novas tecnologias estão cada vez mais populares e grandemente utilizadas pelos alunos, este trabalho apresenta uma proposta de interferência no aprendizado escolar, com o foco principal no uso das tecnologias de bolso, que são objetos tecnológicos portáteis bastantes popularizados e adaptados para o bolso, normalmente são aparelhos que tendem a facilitar e ampliar a comunicação: câmera fotográfica digital, mp4, celular e outros. Toda essa tecnologia pode ser utilizada de forma bem elaboradas, como a produção de cinema, pois o princípio do cinema é o mesmo que a filmagem de um vídeo escolar. Essa análise foi elaborada tendo em vista os teóricos que percebem a necessidade de serem feitas inovações no ensino e a importância que existe na valorização dos meios tecnológicos de fácil acesso.

PALAVRAS-CHAVAE: tecnologias; educação; cinema.

Abstract: As the new technologies are increasingly popular and widely used by students, this work presents a proposal for interference and learning in school, with the main focus in the use of pocket technology, technological objects that are portable enough popularized and adapted to the pocket, are usually appliances that tend to facilitate and expand the communication: digital camera, mp4, mobile and others. All this technology can be used on a well prepared, as the production of films since the beginning of the cinema is the same as the video footage of a school. This analysis was prepared in view of the theorists who perceive the need to be made innovations in education and the importance that exists in the exploitation of the technological means of easy access.

Keywords: technology, education, cinema.

Valendo-se das tecnologias na produção de imagens, incrivelmente acessíveis ao universo estudantil; a necessidade de se incrementar, ou ainda, melhorar as práticas educacionais, cujas estratégias estão muito defasadas; e por último a visão artístico-educacional que está inserida na proposta da produção do cinema, pode-se obter resultados

muito positivos quanto à possibilidade de construção de conhecimento pelo o aluno na atualidade.

Diante da necessidade de se fazer essa abordagem especificamente na área do cinema, nos deparamos com as propostas de Bernadet sobre cinema, que ele chama de “máquina de contar estórias para enormes platéias, de geração em geração, durante já quase um século” (BERNADET, 1980, p. 11). Nessa perspectiva, avaliam-se as possibilidades da inserção do cinema na educação. É notável a aceitação da chamada sétima arte, cujo teor além de artístico, produz um efeito de interação social.

Analisa-se a partir daí, que a escola não é mera propositora de conhecimentos vazios e inertes, mas é instância de uma base social veemente e aguçada, relevante para o amadurecimento intelectual do aluno. Nos processos aí deflagrados, o mais importante não é a aceitação do que é proposto pelo professor, mas uma compreensão de modo pleno, em que o aluno se envolva na íntegra com o objeto de estudo.

Para que se entenda a validade do cinema na perspectiva geral, Sampaio diz que o cinema faz parte de um momento, um instante de grande importância no âmbito coletivo. Conforme as palavras de Sampaio, “O cinema tornou-se, então, a partir de certo momento, tanto expressão de um imaginário coletivo, quanto elemento construtivo dele.” (SAMPAIO, 2000, p.48).

Sendo assim, cabe ao profissional da educação se atentar para o que está diante dele e das demais pessoas, com o intuito de movimentar o conhecimento e trazê-lo, de forma agradável e lucrativa ao alcance do aluno. O cinema transpõe as barreiras dos gostos, pois manifesta a satisfação de diversas preferências.

Percebe-se a partir daí, a importância da utilização do cinema na educação e nas relações sociais como um todo. Desde então, essa análise relaciona as produções dos vídeos na educação, de forma que se apresenta como um instrumento da tecnologia para demonstrar que o cinema está presente na vida das pessoas, em especial dos alunos, os quais fizeram parte da pesquisa.

Os irmãos Lumière, à época, não imaginavam as dimensões das repercussões de seu invento, no potencial de indústria do entretenimento: prática social popularizada, as histórias contadas pelo cinema integram a vida de milhões de pessoas em todo o planeta, também talvez não enxergassem o que hoje tratamos, que é a prática do cinema, produzido com a função educativa, em moldes um pouco diferentes dos iniciais, mas trazendo em si toda a originalidade dos princípios cinematográficos.

No início da produção cinematográfica, o cinema era feito com uma câmera fixa, os cenários se moviam como um espetáculo teatral, os filmes eram curtos com somente um plano. Já na criação do cinema educativo, se puder ser entendido dessa forma, nota-se a facilidade da condução dos atos, das cenas, do cenário, enfim, o contexto proporciona uma maior flexibilidade artística.

Deleuze cita Bergson afirmando que “[...] o movimento não se confunde com o espaço, pois o espaço percorrido é passado e o movimento é presente, o espaço é divisível e movimento é indivisível. Isso o leva a afirmar que o movimento não pode ser reconstituído através de posições no espaço ou de instantes no tempo.”, tal informação está descrita por Chnaiderman (2000, p, 109). Tal discussão mostra que, o princípio do cinema (a imagem em movimento) está presente em todos os momentos, em particular na produção de cinema imbricado com a educação.

Quando se trata da prerrogativa da tecnologia, avaliam-se as facilidades de envolvimento do aluno com o que está sendo proposto. O caso do celular é uma demonstração de que o manuseio da tecnologia está vivo no meio da sociedade e de fato, compõe um momento ímpar da sociedade moderna, cuja influência abrange todas as camadas da sociedade, em especial na fase da juventude.

A televisão, cuja invenção é posterior, em nada diminuiu a importância do cinema, ao contrário das expectativas iniciais. Ao contrário, constituiu uma possibilidade a mais no contexto do áudio-visual, além de também integrar, em sua grade de programação, filmes de várias naturezas, abertos ao grande público. As imagens que passaram a ser veiculadas pelos canais de televisão, com certeza, contribuíram para os cenários políticos, econômicos e sociais do século que se findou, e continuam cumprindo papéis relevantes nos cenários atuais.

Nestas duas últimas décadas, observou-se a emergência e o desenvolvimento das imagens digitais, bem como a popularização dessas tecnologias em equipamentos cada vez mais acessíveis a segmentos maiores da população, como já foi visto, os quais passaram a registrar o cotidiano de modo mais intenso. O desenvolvimento das redes de computadores, e dos recursos da informática, propiciou novos suportes para a inserção dessas imagens, gerando fluxos cada vez maiores e uma dinâmica sem precedentes no compartilhamento de informações visuais pelos cidadãos “conectados”. A popularização dos computadores como divulgação midiática serve para conectar e interligar jovens, adultos, diletantes, profissionais, pesquisadores, curiosos, entre si e com o mundo.

Daí a grandeza da facilidade em si trabalhar com algo que já está integrado à clientela do ensino, ou seja, se está incluída no dia-a-dia dos adolescentes e jovens. Tal grandeza é tão relevante que já existe proposta em andamento no Congresso Nacional.

Atualmente está sendo tramitado um projeto de lei que pretende tornar obrigatória a inserção do cinema na educação escolar. O projeto, de autoria do senador Cristovam Buarque (PDT-DF), nº. 185/8, protocolado em junho/2008, estabelece que a exibição de filmes brasileiros se torne atividade curricular de complemento à proposta pedagógica das escolas, sendo sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais (<http://www.deolhonaeducacao.org.br/Comunicacao.aspx?action=5&mID=943>)10/06/2008 - FOLHA DE PERNAMBUCO (PE) Cinema x Educação.

O projeto do senador pede filmes brasileiros na educação básica. O projeto modifica a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e acrescenta novo parágrafo para obrigar a exibição de filmes e audiovisuais de produção nacional nas escolas da educação básica.

Todo esse esforço para o cinema esteja mais próximo da realidade social já descrita pela sociedade moderna. Vê-se, portanto, que toda a estrutura atual está interligada, de forma que o conhecimento é vez por vez, demonstrado como um procedimento que acumula, interage e modifica o espaço do aluno.

Tal visão desmorona a concepção ultrapassada de que o aluno não acrescenta nada ao conhecimento, com a utilização da tecnologia, há um desafio que configura uma nova realidade: o aluno é responsável por contribuir para a formação do conhecimento.

Tal natureza da cinematografia é viável no âmbito educacional pelo fato de estar presente no cotidiano do aluno através do celular. Como pôde-se analisar por trabalho feito em uma escola de Anápolis, Goiás, as imagens captadas pelos alunos formaram uma composição de cunho bastante didático, no sentido de poder ter utilizado o espaço da escola e da casa do aluno, criando um universo que não é apenas imaginário, mas um ambiente um pouco fiel à realidade dos alunos envolvidos no projeto.

A educação não pode ser algo fechado, mas há de ser um leque de oportunidades, cheio de experiências como afirmam Martins e Tourinho, “Isso significa olhar para várias direções, rever nossas próprias histórias e convicções refletindo – através de lentes teóricas e experienciais diversas – sobre as maneiras como elas se formam e podem se transformar” (MARTINS e TOURINHO, 2006, p. 97-97).

Na afirmação de Martins, o cotidiano dos alunos é uma forma de contribuir para aumento do conhecimento. Martins afirma, relacionando a prática do cinema com a educação que,

De fato, as imagens analógicas e digitais, fixas e em movimento, ocupam o cotidiano do cidadão contemporâneo, habitantes das grandes cidades de tal modo que eles já não se apercebem, bem como de suas dimensões, de suas formulações, das realidades diversas que representam à sua percepção e interpretação de mundo. Vivemos a definitiva embriaguez da Virtua. (MARTINS, 2007, p.112)

Nessa perspectiva, a configuração das visões de mundo do aluno através de imagens por ele capturadas pode ser interpretada de maneiras bem diferentes, além de oferecer informações que promovem a percepção de um novo universo para o aluno, que passa de agente passivo, para um agente plenamente ativo e construtor de um conhecimento.

As filmagens de celular constituem produção bastante nova, cuja prerrogativa a ser levantada é a gravação de imagens importantes que, na visão do aluno, necessitam de ser registradas, não importando necessariamente com a iluminação, com o cenário, com o áudio, todavia, transcorre de maneira ao máximo natural e amadora. Falando em uma das características do cinema, está a perpetuação de uma cena, a qual pode levar o teor de tristeza, de felicidade, ou qualquer outro sentimento.

Outro aspecto relevante na análise da utilização do cinema na educação é o sentido de versatilidade aplicada à produção do aluno. Ao estudar sobre a sétima arte, o aluno pode ser convidado a participar de vários outros conhecimentos, pois não se pode dizer que o cinema transmite apenas imagens, todavia, trabalha com a linguagem (nos módulos: verbal e não-verbal) e com as demais ciências como a física.

Todo esse conceito estabelecido pela utilização da tecnologia em favor da educação recria um novo espaço para o aprendizado, cuja intenção é demonstrar a capacidade do aluno na produção de algo tão especial que é o cinema.

Verdadeiramente, depreende-se que a forma de aplicação do conhecimento é algo que necessita urgentemente ser repensada, para que não deixe paralisado o conhecimento, enquanto que a tecnologia oferece uma oportunidade única para que o aluno exerça suas habilidades, usufrua de sua criatividade e o melhor, contribua socialmente para o crescimento de outras pessoas.

Essa pesquisa que mostra a importância do cinema na educação, deixa de lado aquela antiga visão monótona de levar um filme previamente selecionado para a sala de aula e

pedir que o aluno discorra sobre ele, pois a natureza das duas visões, fazer filme e assistir ao filme, são em sua essência diferentes.

Na utilização de uma câmera portátil, o aluno consegue manifestar seus desejos, pois ele poderá colocar na tela somente o que lhe agrada. Em virtude da infinidade de temas que o aluno pode abordar, tal atitude converge para a realização através das escolhas, as quais começam pelo tempo, cuja pergunta a ser respondida é: Que hora eu vou filmar?

Fica claro também, as possibilidades dos atores que comporão o elenco a da filmada. Esses pontos remetem à função de roteirista, de produtor, de diretor, de contra-regra, enfim, tudo que engloba a relação da filmagem e da postura educacional.

Vivemos hoje num contexto em que as pessoas não querem mais ficar na expectativa, ou alheias ao que está ocorrendo no âmbito da tecnologia. Ou seja, todos querem conhecer esse novo mundo que se revela segundo a segundo.

Principalmente o adolescente em fase de aprendizado, está ansioso para mostrar suas habilidades, seus gostos, seus conhecimentos acerca de cultura, enfim, não se aceita qualquer coisa na televisão, no cinema, em relação à música. Com essa onda de autodeterminação, o aluno se sente bem mais à vontade em fazer parte do processo, de maneira ativa.

O cinema, haja vista que possibilite essa participação tão prática do aluno, é um meio eficaz para a aplicação de atividades, as mais variadas se tornem próximas do aluno, com um “gosto” mais agradável.

A natureza do projeto da produção de cinema demonstra uma possibilidade, como á foi dito anteriormente, e não um caminho, cuja rota seja definitivamente traçada, mas remete a idéia de que o conhecimento pode ser mais interessante e bem mais próximo do aluno e do professor, do que se imagina.

O fruto da pesquisa que ocorreu em uma escola de Anápolis foi a vontade de envolver com a verdadeira necessidade do aluno, em seu mais amplo sentido, produzindo um conhecimento genuinamente advindo de um estudante; como também promover uma demonstração da proximidade que há entre as produções de vídeo pelo celular, em relação à tradicional forma da produção artística do cinema.

A tecnologia, com se percebe, deve ser um agente promotor de oportunidade para que o conhecimento esteja sempre em avanço, pois não resolveria muita coisa existirem as invenções se não houvesse o aproveitamento dessa tecnologia nas várias perspectivas. A tecnologia seria inerte, perante o movimento constante da estrutura do conhecimento.

Com toda a certeza, a utilização da produção de filmes em celular pelos alunos não é, e não será jamais, a única forma de usufruir da tecnologia para o ensino, mas é uma das formas mais imediatas que se percebe na área tecnológica, pois ela está nas mãos de muitos alunos.

Em face da original proposta do cinema, pode-se deixar claro que o princípio a ser aplicado na prática na arte-educação, é o mesmo, visto que ambas as formas são aplicações de conceitos, fixos na originalidade das imagens, da luminosidade, em fim, pode-se perceber características semelhantes nas duas esferas.

Vale-nos ainda ressaltar que a tecnologia em si não é educação, mas a aplicação dessa tecnologia aos conhecimentos didaticamente expostos, certamente surtirá um efeito enérgico e lucrativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, A. V. Imagem e memória do cotidiano: o que os olhos vêem? In: ALVES, Nilda (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p.87-97.

ANNATERESA, Fabris, Maria Lúcia Bastos Kern (org.). **Imagem e Conhecimento**. São Paulo: Editora da USP, 2006 (pag. 319 a pag 326).

BERNADET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: **O óbvio e obtuso**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990, pp. 27-43.

CAPISANI, Dulcimira (org.). **Educação e arte no mundo digital**. Campo Grande: AEAD/UFMS, 2000.

DUBOIS, Philippe. Máquinas de imagens: uma questão de linha geral. In: **Cinema, vídeos e Godard**. Trad. Mateus A. Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p.31-37.

Educação, Escola, Cultura e Formação. Encontro Regional de Psicopedagogia, 12 Goiânia, 2002. Anais... Goiânia, 2002, p. 26-33.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Papyrus Educação)

FUGUET, Alberto. **Os filmes da minha vida**. Tradução de Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

- LOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.
- MARTINS, Alice Fátima. **Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais**. In. Arte Educação e cultura. Santa Maria: UFSM- 2007 p. 111 a 112.
- PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - Ensino Médio**
<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255> Quarta-Feira, 25 de Junho de 2008.
- SAMPAIO-RALHA, Jurema Luiza de Freitas; PRATA-LINHARES, Marta M. **Novas tecnologias e o professor de educação artística Realidade brasileira 2004** (artigo).
- SAMPAIO, Camila Pedral. O cinema e a potência do imaginário, In: Giovanna Bartucci (org.). **Psicanálise, cinema e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, p.48.
- SANTAELLA, Lúcia. O vídeo e as artes. In: **Porque as comunicações e as artes estão se convergindo?** Campinas: Papirus, 2005, pp. 50-57.
- SANTAELLA, Lúcia. A comunicação digital e as artes interativas. In: **Porque as comunicações e as artes estão se convergindo?** São Paulo: Papirus(?), 2005, pp. 59-68.
- MARTINS, Rainundo e TOURINHO, Irene. Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais. In: **Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – FAV / UFG**. 2006, p. 97-97.

COMUNICAÇÃO
CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O CURSO DE
GRADUAÇÃO EM TEATRO: BANCO DE TEXTOS E IMAGENS (BTI)
GT ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS

*Prof^a Doutoranda Ana Maria Pacheco CARNEIRO(Universidade Federal de
Uberlândia)*

Resumo: A partir de investigações sobre a utilização de imagens na pesquisa e no ensino de Teatro, foi criado o Banco de Textos e Imagens (BTI) do curso de Teatro da UFU. Com a continuação das investigações, a pesquisa ampliou seu campo e hoje o BTI deverá ser estruturado como uma *wiki*. Com seu acervo sendo utilizado em disciplinas do curso, o BTI procura, assim, fortalecer as ações transformadoras possibilitadas pelas tecnologias e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de “novas narrativas” na Educação.

PALAVRAS-CHAVE: imagens- tecnologias- educação

Infra-estrutura: data-show

1. O pensamento que norteia a pesquisa: a criação do Banco de Textos e Imagens

Específica da educação escolar e acadêmica, processo contínuo de investigação e conhecimento, “a pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política até o fim” (DEMO, 2003, p.7). Ela é quem vai propiciar a aquisição de conhecimento sempre inovador e renovado, ou seja, conhecimento reconstruído, que inclui interpretação própria.

Partindo da compreensão das imagens enquanto *texto*, desde 2002 venho investigando de que forma elas podem contribuir para auxiliar na passagem de conhecimentos e elucidação de pontos específicos que se tornam essenciais à apreensão de alguns conceitos sobre Teatro. Junto a isso, acredito que as imagens também possibilitam a formação de um *núcleo imagético* sobre teatro, que se faz necessário diante de um alunado que muita vez desconhece totalmente o objeto das discussões propostas em aula.

Acredito que as fotografias, quando não utilizadas como meras ilustrações, mas sim como “instrumentos” provocadores de questionamentos, de reflexões, podem se transformar em excelente veículo para uma prática construtiva, crítica e incentivadora de descobertas.

Com base nesse pensamento, em 2005 dei início à construção de um *Banco de Textos e Imagens (BTI)* para o curso de Teatro da UFU, por meio de um programa institucional da Universidade — o PIBEG. Concebido pela Pró-Reitoria de Graduação, o programa visa o incentivo a projetos que desenvolvam pesquisas voltadas à melhoria do ensino da graduação, oferecendo bolsas aos alunos que dele participam.

O projeto para criação do BTI¹ contou com uma equipe de três alunos bolsistas, sob minha orientação e coordenação. Tinha como objetivo a criação do Banco, de modo a organizar e permitir o acesso rápido e inteligente a seu acervo. Os planos de trabalho dos bolsistas constavam de três frentes específicas: embasamento teórico; captura e escaneamento de material iconográfico e textual; estabelecimento de rotinas para utilização do BTI.

O projeto, entretanto, não foi concluído em todas essas frentes, principalmente devido à greve de funcionários e professores das universidades públicas federais (2005), chegando-se apenas a coletar diversas imagens que passaram a constituir o primeiro núcleo de seu acervo. Junto a isso, em março de 2006 solicitei afastamento para cumprimento das disciplinas do curso de doutorado no PPGAC/UFBA (Salvador/BA), onde permaneci até 2007.

¹ Projeto *Criação de Material Pedagógico para o Curso de Graduação em Artes Cênicas: Banco de Textos e Imagens (BTI)*, desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsas de Ensino e Graduação - PIBEG/UFU (2005), do qual participaram os alunos bolsistas Estevão Rodrigues, Samuel Giacomete e Thiago Teixeira Xavier; teve como meta a criação de um acervo constituído por textos e material iconográfico referente à prática e à teoria do Teatro. Em 2008, em agosto p.p., foi encaminhada uma proposta para um novo projeto PIBEG — *Banco de Textos e Imagens (BTI)*: complementação de material pedagógico do Curso de Graduação em Teatro —, com a solicitação de dois bolsistas cujos planos de trabalho deverão investir em frentes que ainda necessitam ser melhor estruturadas: acervo textual, acervo de vídeos e acervo relativo à área de pedagogia do teatro.

De todo modo, as investigações então realizadas passaram a constituir o foco inicial da pesquisa de doutoramento, que ainda se encontra em desenvolvimento, com o projeto *Imagem — corpo, espaço, movimento*: investigação sobre a contribuição das imagens para o ensino do Teatro, utilizando o Banco de Textos e Imagens (BTI) como material didático-pedagógico.

2. A transformação do BTI em projeto docente

Duas disciplinas do curso de Doutorado contribuíram fortemente para a definição de minha pesquisa: Processos de Encenação, orientada pela Prof^a Dr^a Sonia Rangel, em que foram trabalhadas questões do imaginário, e Educação, Comunicação e Tecnologia (EDCA33), oferecida pela FACED/UFBA, desenvolvida pelos professores doutores Maria Helena Bonilla, Nelson de Luca Pretto e Edvaldo Couto, do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC, cujas reflexões contribuíram para a transformação dos rumos do BTI.

Com meu retorno a UFU, em agosto de 2007, a pesquisa, com seu campo bastante ampliado, se transformou também em meu projeto docente na Universidade. Desenvolvido na linha de pesquisa Práticas e Processos em Arte, do TRIBO — grupo de pesquisa que integra os professores do curso —, o projeto tem por objetivo investigar, por meio da utilização do acervo do BTI, ações metodológicas que contribuam para o desenvolvimento de questões sobre aspectos cognitivos relacionados ao campo do sensível, e para o aprofundamento da interação aluno/professor/conhecimento.

Desde março de 2008, o projeto conta com apoio FAPEMIG/UFU, com uma bolsa PIBIC para o aluno Thiago Xavier Ferreira. Seu plano de trabalho tem como

objetivo principal a criação de metodologias de arquivamento e catalogação do material de acervo do BTI, possibilitando assim sua estruturação definitiva.

O desenvolvimento da pesquisa tem apontado a estruturação de uma *wiki*² como a melhor resolução para abarcar o projeto com a abrangência que pretende ter, atualmente: um espaço virtual que, mais do que um local de armazenagem de imagens e textos relacionados ao Teatro, seja um espaço vivo, dinâmico e provocativo, integrando: a memória do curso e de seus eventos; as necessidades de disciplinas, no que diz respeito às imagens; e um espaço de disseminação e discussão da produção teórica de professores e alunos.

Sem ser inteiramente nova, essa proposta traz em si a possibilidade de integrar ao ensino do Teatro no Curso de Teatro da UFU transformações que já se fazem presentes em cursos de outras áreas e mesmo da área de Artes, relacionadas ao uso das chamadas novas tecnologias, na Educação.

3. Sobre acervos e outras experiências virtuais relacionadas ao Teatro

De modo geral, as pessoas sempre se perguntam quais as possíveis relações entre o ensino de Arte e as tecnologias. De alguma forma, o sentimento é sempre de que tecnologia é coisa muito interessante e necessária apenas para o campo das disciplinas exatas, para aquelas pessoas que “gostam de mexer com números”, e não para se tratar de coisas relacionadas com os campos do afeto, do emocional das pessoas, da expressividade, como é o caso do Teatro.

² Wiki: “Os termos *wiki* (pronunciado /uíqui/ ou /víqui/) e *WikiWiki* são utilizados para identificar um tipo específico de coleção de documentos em [hipertexto](#) ou o [software colaborativo](#) usado para criá-lo.” Utilizando-se de estrutura de navegação não linear, “Wikis são verdadeiras mídias hipertextuais (...). Cada página geralmente contém um grande número de ligações para outras páginas.” As wikis mais complexas “suportam tabelas, imagens, fórmulas, ou até elementos interativos, como votações e jogos.” In <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>, acessado em 06/08/2008

É assim surpreendente quando navegações pela rede virtual nos levam a inúmeros sites em que, de formas variadas e muitas vezes fantásticas, nos deparamos com sites relacionados à Arte, em geral, e ao Teatro e tudo aquilo que lhe diz respeito. Além de acervos de peças de dramaturgia, há espaços virtuais que vêm se especializando em determinados temas, como o teatro medieval, os estudos de performance e os diversos espaços teatrais.

A Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa desenvolveu o CET — Centro de Estudos de Teatro, (disponível em www.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/centro-estudos-teatro.htm), a partir de um trabalho de resgate do teatro português (séculos XII a XXI). Criado em 1994, o Centro é espaço de pesquisa de professores da Pós-Graduação, e de formação técnica e científica de novos pesquisadores. Além de uma base de dados sobre teatro em Portugal, já publicou um CD-ROM sobre o teatro de Gil Vicente e prepara um novo, de Textos de Teatro Quinhentista.

Na New York University, o Studio for Digital Projects and Research criou um *Video showcase* chamado *Performing Medieval Narrative Today*, acessível em <http://euterpe.bobst.nyu.edu/mednar/>, que oferece material bibliográfico e pequenos *clips* digitais com apresentações de diversos textos medievais. Nessa mesma Universidade, o Hemispheric Institute of Performances and Politics criou um arquivo digital cuja meta é constituir um banco sobre performance nas Américas (Norte e Sul), no qual já se encontram entrevistas e pequenas histórias.

Na Universidade de Washington, através do *Olympus Project* (1984), desenvolvido pela IBM com a finalidade de pesquisar a utilização de tecnologia de computadores na educação, o Prof. Jack Wolcott reconstruiu em forma digital um *court entertainment* inglês, do século 17 — uma *máscara* —, *Florimene*, a partir de desenhos e descrições da época, em trabalho que envolveu alunos de graduação e doutorandos de diversos cursos.

Em outro projeto, *Learning Theatre History in Thrid Dimension*, desenvolvido pelo mesmo professor, foram criadas reproduções tri-dimensionais de diversos teatros, como o teatro de Pergamon, na Grécia. Atualmente, esses projetos foram locados pelo Prof Wolcolt em um site mantido por ele, *Theatre History on the Web*, acessado através de <http://www.videoccasions-nw.com/history/jack.html> , onde mantém links e informações sobre outros sites relacionados à história do Teatro.

O projeto *Theatron*, do European Commission, criou reproduções virtuais de dezesseis importantes espaços cênicos/teatros europeus, entre os quais: Dionisios, Epidauros, Pompéia, mansões medievais, teatros da Renascença, dos séculos XVIII e XIX, como o Vieux Colombier e a Schaubüne.

Também no Brasil há algumas tentativas de criação desse tipo de site e/ou acervos, embora sejam pontuais, principalmente devido aos altos custos e dificuldades de manutenção desses espaços. Entre essas tentativas, pode-se colocar a *Enciclopédia Visual das Artes Cênicas*, acessível em <http://www.eca.usp.br/enciclopedia/>, projeto de extensão cultural do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP, realizado pelos professores doutores Clóvis Garcia e Luiz Fernando Ramos, com o objetivo de “fornecer material didático de apoio a professores da área e também ser uma fonte de referência para interessados em geral.” O site encontra-se sem atualização desde 2003.

Não podem ainda deixar de ser citadas as iniciativas, talvez pioneiras, aqui desenvolvidas: o acervo constituído pela FUNARTE, o Centro de Documentação – CEDOC - localizado no Rio de Janeiro e que atualmente disponibiliza parte de seu acervo fotográfico e demais documentos sobre Teatro e Música, via seu site oficial, e também o IDART - Departamento de Informação e Documentação Artística –, em São Paulo, desenvolvido inicialmente pela Secretaria de Municipal de Cultura e, desde 1982, incorporado ao Centro Cultural São Paulo.

Atualmente, diversos grupos de teatro vêm também desenvolvendo projetos de resgate de memória, organizando seus acervos e disponibilizando textos, imagens e histórias de sua formação em sites que vão assim, pouco a pouco, contribuindo para a formação da memória nacional de nosso teatro. Dentre eles, destaca-se o trabalho que vem sendo desenvolvido no Centro de Pesquisa e Memória do Teatro no Espaço Cine Horto, desenvolvido pelo Grupo Galpão (BH/MG).

Como pontua Carlson (s/d), são espaços virtuais que vão modificando a forma de fazer pesquisa e de passar conhecimento, estabelecendo assim, paralelamente, novas propostas de aprendizagem.

4. Tecnologias e a possibilidade de estabelecer “novas narrativas” na Educação ou: o que acontece na escola pode ser apaixonante

As tecnologias sempre foram utilizadas como instrumentos facilitadores do processo ensino/aprendizagem: para escrever, inicialmente era utilizado o chão ou outro suporte, substituído depois pelo quadro-negro, os diapositivos, o retroprojetor; para fazer contas e para ensinar como fazê-las foram inventados o ábaco, a régua de cálculo — cada uma delas sempre surgindo “como uma projeção de uma tecnologia anterior” (Lucena; Fucks, 2000:20)

A tecnologia educacional é, portanto, ao mesmo tempo, a expressão de uma prática e um elemento que a modifica. Como tal,

... não pode estar desligada da teoria da educação que envolve várias ciências. A tecnologia, como a prática usada no ensino, é fruto de uma proposta político-pedagógica respaldada nos conceitos que são o lastro dessa proposta. Ou seja, tanto faz o quadro de giz ou a Web, a tecnologia usada há de ser referendada para poder fazer sentido. A técnica, por si só, não forma nem o professor nem o aluno. (Lucena; Fucks, 2000:20)

Hernandez (2007) também reforça a atenção para o fato de que, como tudo mais na estrutura social, o que é praticado na educação foi decidido pela própria sociedade, tendo em vista suas necessidades, estruturas e, principalmente, o pensamento que a informa e, como tal pode ser questionado e modificado. Nesse sentido, há que se desmitificar a narrativa que cada época desenvolve para poder transformá-la, uma vez que são essas narrativas que “estabelece[m] a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência.” (idem, ibidem, p.11)

No contexto social atual, a Educação tem uma forma narrativa poderosa: uma forma que tende à naturalização, e procura demonstrar que as coisas são assim e não devem ser de outro jeito. Isso engloba pensamentos e regras que determinam, por exemplo, que os alunos são agrupados por idades; cada professor dá uma disciplina a cada tempo de aula; o conhecimento deve ser separado por disciplinas; o saber se encontra todo com o professor e os alunos devem passivamente recebê-lo.

Hoje, diante da necessária formação de sujeitos com autonomia criativa e transgressora, mutáveis, capazes de caminhar em meio às grandes transformações que se dão no mundo, é preciso o estabelecimento de uma nova narrativa.

Para Hernandez, uma narrativa atual deveria propor, entre outras coisas, que o que acontece na escola pode ser apaixonante. Uma paixão que se forma por meio de questionamentos a concepções e práticas pedagógicas, pela quebra da norma de homogeneização, que estabelece para todos os mesmos exercícios, as mesmas disciplinas, a leitura dos mesmos livros, pois só lidando com as diferenças poderemos resolver algumas das principais questões que perpassam, hoje, a Educação.

Ensinar é um ato performativo e que, portanto, não se faz só. É necessária a troca, a reciprocidade, num jogo em que o professor deve atuar muito mais como “um catalizador”, sendo “mais um DJ do que um diretor de orquestra” e assim “criar novas maneiras de se relacionar com o conhecimento e com os aprendizes”. (Hernandez, 2007, p.16)

Só assim, poderemos

... começar a pensar uma nova narrativa para a educação escolar, mais autêntica e em busca de novos horizontes. Uma educação pensada a cada dia em conjunto com sujeitos em permanente transição rumo ao incerto e ao desconhecido e para os quais aprender de outras maneiras pode tornar-se uma experiência apaixonante. (Hernandez, 2007, p.17)

Referências

BONILLA, Maria Helena. *Escola aprendente: para além da sociedade de informação*. Rio de Janeiro: Quarter, 2005.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, S.P: Autores Associados, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (Coleção TRANS)

LUCENA, Carlos; FUCKS, Hugo. *A educação na era da Internet. Professores e aprendizado na Web*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000. (Costumes e protocolos)

MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (org). *Para navegar no século XXI*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

PRETTO, Nelson de Luca (org). *Tecnologias e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. *Uma escola com/sem futuro: educação e multimídia*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I. Salvador/BA, v. 14, n. 23, p. 1-246, jan./jun., 2005.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

Publicação eletrônica

CARLSON, Marvis. Theatre research in a digital world. *In Centro de Estudos de Teatro*, Actas/Proceedings, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. s/d Disponível em http://www.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/centro-estudos-teatro.htm acessado em 17/05/2008

COMUNICAÇÃO

CRIAÇÃO DE METODOLOGIAS DE ARQUIVAMENTO, CATALOGAÇÃO, AMPLIAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO BANCO DE TEXTOS E IMAGENS (BTI) DO CURSO DE TEATRO /UFU

Thiago Xavier Ferreira (Universidade Federal de Uberlândia)

Resumo: *Este trabalho tem o objetivo de abordar possibilidades metodológicas para catalogação e arquivamento de material para o Banco de Textos e Imagens (BTI) do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Pretende-se desta forma, explicar sobre alguns aspectos relevantes da pesquisa, que ainda encontra-se em desenvolvimento.*

PALAVRAS-CHAVE: Banco de Textos e Imagens; Metodologias de Catalogação e Arquivamento; Ensino do Teatro.

Infra-estrutura: data show

1. Ponto de partida ou resultado final?

Este trabalho que ora apresento, está sendo desenvolvido no Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia sob orientação da prof^a. Doutoranda Ana Maria Pacheco Carneiro, e consiste em criar metodologias de arquivamento, catalogação e ampliação do Banco de Textos e Imagens do respectivo curso, que se vincula ao projeto de doutoramento de minha orientadora.

Neste sentido, o projeto dá continuidade ao projeto anterior, intitulado *Criação de Material Pedagógico para o Curso de Graduação em Artes Cênicas: Banco de Textos e Imagens*, desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação / PIBEG/UFU, no período de Junho de 2005 a Maio de 2006, que coletou e organizou uma primeira listagem do acervo inicial.

No interior do projeto, os subsídios teóricos para compreender as fotografias como documentos textuais, e, por conseguinte repletas de informações que podem ser obtidas através de minuciosas análises da imagem, foram desenvolvidos no âmbito da Antropologia Visual, que propõe a utilização de fotografias em pesquisas antropológicas.

Embora ainda existam discussões sobre a procedência e a real utilidade de fotografias e imagens nas investigações antropológicas, vários teóricos como: Etienne Samain, Joana Scherer, Milton Guran, Jane Pinheiro e outros afirmam a legitimidade deste recurso para destacar aspectos particulares da realidade que escapam aos olhos, que são diluídos pela visão.

É precisamente no aspecto de “parar as coisas”, de capturar o instante, que reside a mágica da fotografia; é justamente esta seleção, este olhar, esta “escolha de um enquadramento no espaço e de um instante no tempo” (HORVAT,1990, p.37), em que indiscutivelmente há o ponto de vista do observador/fotógrafo; é nesta possibilidade de revisitar o tempo passado atrás de vestígios que os olhos deixaram de ver, de perceber o que tinha sido esquecido, que a fotografia mostra-se pertinente como documento e, portanto, passível de ser analisado.

As fotografias/imagens ao trabalharem com um discurso imagético podem elucidar problemas e revelar informações que por vezes o texto escrito não dá conta, remontando a história sob uma perspectiva diferente, em que esses materiais constituem-se como documentos importantes.

2. “Para além” da efemeridade...

Na tentativa de preservar e registrar a arte teatral, uma vez que a grande dificuldade de estudos nessa área reside em sua efemeridade, na fugacidade de seu acontecimento, diversas pesquisas e estudos sobre registro, documentação, preservação de acervos e memória vêm sendo realizadas no âmbito acadêmico e artístico.

Como principais ações nesse sentido, temos a criação do Centro de Documentação da FUNARTE – CEDOC¹ - localizado no rio de Janeiro e, na década de 1970, em São Paulo, do IDART - Departamento de Informação e Documentação Artística -, pela Secretaria Municipal de Cultura, com uma proposta inovadora e multidisciplinar e com o objetivo de preservar e estudar os registros das manifestações artísticas brasileiras. Em 1982, o IDART foi

¹ O CEDOC é “Um Centro de Documentação que possui mais de um milhão de documentos, nos mais variados suportes, sobre Artes Plásticas e Gráficas, Música, Fotografia, Teatro, Dança, Circo, Ópera, Cinema e Vídeo. Além disso, é a memória da Funarte e das antigas Fundacen e Fundação do Cinema Brasileiro. O acesso é público e está à disposição para pesquisas em Arte e Cultura. Além disso, é a memória da Funarte e das antigas Fundacen e Fundação do Cinema Brasileiro”. In: <http://www.funarte.gov.br/novafunarte/funarte/cedoc/cedoc.php>, visitado em 18/05/2008.

incorporado ao Centro Cultural de São Paulo, mas continuou com a mesma função inicial para qual foi criado².

Outros acervos se constituíram, como o Centro de Pesquisa e Memória do Teatro – CPMT -, criado em março de 1998 pelo Grupo Galpão, “que é um espaço que reúne, preserva, organiza e disponibiliza um acervo especializado em teatro, arte e cultura nos mais variados suportes.” (BORGES, 2008, p.85). Analogamente a estes acervos, e em suas devidas proporções, pretende-se que o Banco de Textos e Imagens (BTI) do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia mantenha um acervo organizado, catalogado e com plenas possibilidades de utilização.

Para isto, teve início, no 1º semestre de 2008, um novo projeto (PIBIC/FAPEMIG/UFU) com o objetivo de criar metodologias de arquivamento, catalogação, ampliação e estruturação do Banco de Textos e Imagens (BTI), cujo acervo já contém, atualmente, 1200 imagens digitalizadas e 47 vídeos sobre teatro e dança.

Como atividades iniciais do projeto, foram realizadas leituras e discussões que viabilizassem uma aproximação maior com o objeto em estudo, neste caso, fontes que apontassem possibilidades de trabalho com catalogação, arquivamento e estruturação de registros e documentos.

Desta forma, para entender a dimensão das possibilidades de arquivamento e organização de documentos, encontramos no livro *A técnica de Arquivar*, de Heloísa Prado (1980), informações que revelaram a importância e a necessidade de acervos bem planejados. Os conceitos que mais se destacaram foram: *flexibilidade e simplicidade*, pelo fato de que todos os arquivos devem ser flexíveis (pois se deve pensar na ampliação do arquivo, já que é

² Idart – “O Departamento de Informação e Documentação Artísticas foi criado em 1975, pela Lei 8252/75, consolidando o projeto elaborado por Maira Eugênia Franco. Em sua formação inicial, era composta pelo Centro de Documentação e Informação sobre a Arte Brasileira Contemporânea, pela Discoteca Pública Municipal e pela Seção de Arte ou Biblioteca de Arte. Sua primeira sede foi a Casa das Retortas, inaugurada em 25 de janeiro de 1980. Já em 1982, todo o departamento é absorvido pelo recém-criado Centro Cultural São Paulo, onde são incorporados todos os cargos e setores. Permanecem com suas antigas estruturas somente o Centro de documentação e Informação sobre Arte Brasileira Contemporânea, agora denominado Divisão de Pesquisas, e o Arquivo Multimeios. Mesmo após a absorção da maioria os setores pelo CCSP, a Divisão de Pesquisas se manteve atuando na Casa das Retortas até 1992, quando foi definitivamente transferida, com todo seu acervo, para o Centro Cultural São Paulo”. Arquivo Multimeios – “Criado em 1975, como parte do Departamento de Informação e Documentação Artísticas (IDART), o Arquivo Multimeios tem um acervo composto por 900.000 documentos, divididos entre registros visuais (negativos, contatos, ampliações, slides, microformas), audiovisuais (fitas de áudio, videoteipes, filmes 16mm/ super8mm) e documentos escritos (catálogos, programas, folhetos, press releases, convites, cartazes, fotos publicitárias, mapas, plantas, scripts, roteiros, textos de pesquisa, entre outros). Este material representa a consolidação do trabalho de documentação realizado tanto pelo IDART como pelo próprio CCSP”. In: http://www.centrocultural.sp.gov.br/ccsp_historico_acervo.asp , visitado em 18/05/2008.

imprevisível o crescimento do acervo) e simples, pois a utilização e manuseio do acervo devem ser realizados de maneira simplificada.

Outra importante informação fornecida pela autora é o fato de que todo e qualquer arquivo que esteja sendo construído ou organizado, deve prioritariamente convergir para as necessidades e aos objetivos à qual o arquivo se destina. Neste sentido, podemos nos apropriar de metodologias de trabalhos destes vários núcleos que citamos, mas que poderá resultar em acervos distintos, uma vez que temos outros materiais e propostas diferentes de utilização do acervo.

Estes dados fornecidos por Heloísa Prado, de antemão, nos levou a atentar para um ponto que até o momento não havia sido levantado e a procurar formas de trabalho que, convergindo com esta proposta, se adequassem às necessidades do nosso arquivo.

Ainda pensando nas características elaboradas pela autora, algumas questões começaram a apontar: De que forma arquivar o material para que ele seja simples em sua utilização e também flexível? Onde disponibilizar estas imagens e textos? Quando poderá ser utilizado? Se for disponibilizado na rede (Internet) precisaremos pagar direitos autorais? Existirão também cópias físicas destes arquivos? Quais programas serão utilizados para hospedar as imagens? Como será feita a discriminação do material captado?

Aprofundando-nos neste universo, tomamos conhecimento de outros núcleos que desenvolvem trabalhos similares e que, apesar de algumas vezes estarem constituídos em outras áreas de estudo, poderão nos auxiliar a encontrar respostas para estas questões.

Um destes núcleos é o CDHIS – Centro de Documentação e Pesquisa em História - ligado ao Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia, e que tem como objetivo o registro e a documentação da memória histórica da região e do município de Uberlândia.

Algumas correlações com procedimentos adotados pelos pesquisadores que trabalham na documentação do CDHIS revelaram-nos possibilidades metodológicas para o arquivamento e catalogação das imagens e textos constituintes do BTI, bem como, provocaram inquietações e apontaram possibilidades outras de executar o trabalho.

Ainda à procura de subsídios que apontassem possíveis caminhos para execução do trabalho, deparamo-nos com o Centro de Pesquisa e Memória do Teatro – CPMT - criado pelo Grupo Galpão. Atualmente coordenado por Luciene Borges, o núcleo CPMT do grupo mineiro conta com um acervo de mais de 3000 mil unidades e são disponibilizados em livros, catálogos, Cds, vídeos e outros suportes midiáticos.

Assim como o CDHIS, o acervo do CPMT é dividido em seções, e arquivado mediante estas seções pré-estabelecidas. Isto nos revela uma possibilidade de organização e arquivamento, tanto em sua forma de organização (dividir o acervo imagético do BTI em seções e/ou períodos históricos) quanto em sua forma de preservação e de disponibilidade ao público (catálogos, fichas, Cds, vídeos).

No momento, o acervo do BTI, continuamente ampliado com novas imagens e vídeos, encontra-se escaneado e arquivado em disco rígido e mídias móveis (Cds, Dvds). Concomitantes ao processo de captação das imagens estão sendo desenvolvidas fichas de organização do material recolhido, que contêm dados que julgamos relevantes sobre as imagens.

Pretende-se ainda, como forma metodológica do trabalho, elaborar um programa (software) que possa mostrar simultaneamente a imagem e as informações descritivas do documento, e/ou criar links nas fichas de organização digital que possibilite o acesso às imagens selecionadas pelo usuário a partir da ficha.

Diante destas questões e expectativas, tomamos conhecimento de uma ferramenta que se mostrou eficaz às necessidades do BTI, e que por ora, esta sendo desenvolvida como uma alternativa que poderá se tornar definitivamente o sistema utilizado no Banco de Textos e Imagens/UFU.

3. Wiki: uma possibilidade real de trabalho

Em busca de metodologias de arquivamento e de organização de acervo que pudessem ser utilizadas por nós, encontramos no CEDOC, CDHIS, IDART e também o CPMT, possibilidades de trabalho que foram efetivamente aproveitadas para o BTI/UFU. Entretanto, com realidades distintas, tivemos que nos adequar aos nossos limites operacionais e também às nossas capacidades estruturais (estrutura física e de matérias de trabalho).

Da mesma forma como estes núcleos de preservação descobriram suas formas e metodologias de arquivar, catalogar e organizar seus acervos, nós, no BTI seguimos experimentando possibilidades de trabalho para formatar uma versão que seja acessível e viável para utilização.

Assim, na busca por alternativas que agregassem informações e funcionalidades ao nosso projeto, deparamo-nos com outras perspectivas de trabalho. Uma delas foi levantada pelo professor Ms. André Campos Machado, do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, e que coordena o Núcleo Avançado de Computação Sônica e Multimídia –

NACSM – em que sugeriu alocar as imagens e os textos no site do Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU, como uma forma prática e flexível de disponibilizar o acervo digitalizado.

Diante desta proposta, buscaram-se possíveis formas de alocar este material ao site. Pesquisando formatos, softwares, linguagens de programação, chegamos à Wiki³, uma ferramenta que apresenta possibilidades de criação de textos de forma coletiva e livre, facilidade de edição do material, acesso restrito, alocar imagens, etc, e também por desempenhar papel similar à uma página da internet, optamos por trabalhar com esta alternativa para “alocação” do material digitalizado do BTI.

Atualmente está sendo desenvolvida juntamente com o professor Ms. André Campos e com um de seus estagiários, uma Wiki, como um experimento para o Banco, acreditando ser esta ferramenta uma ótima solução para nossos anseios, já que permiti “alocar” imagens e textos de forma simples, segura e funcional, possibilitando aos usuários usufruírem de todo o acervo do BTI/UFU. Ainda busca-se com esta alternativa, chegar a uma “formatação” ideal, que supra as necessidades do Banco.

Acreditamos que no próximo semestre a Wiki estará pronta e formatada às necessidades do Banco. E com a estruturação da Wiki concluída, poderemos nos dedicar em alocar as imagens a esta ferramenta e continuar buscando imagens e textos para compor o acervo do BTI.

Referências Bibliográficas

BORGES, Luciene. **Centro de Pesquisa e Memória do Teatro: uma ação “para além” dos espetáculos.** In: Revista Subtexto. Revista de Teatro do Galpão Cine Horto. Ano IV, numero 04, Novembro de 2008.

CADERNOS de Antropologia e Imagem/Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Núcleo de Antropologia e Imagem. N.1 – 1995 – Rio de Janeiro: UERJ, NAI, 1995 – v.il. Semestral.

Cadernos técnicos de conservação fotográfica, de 1 a 3 /[organização do Centro de Conservação e Preservação Fotográfica da Funarte]. 3.ed.rev. – Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

CARNEIRO, Ana Maria Pacheco. **Fotografias como documentos textuais: um exercício interpretativo sobre fotos do acervo do Grupo de Teatro Ta na Rua.** In: Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós –Graduação em Artes Cênicas. Salvador, 8 a 12 de

³ Os termos wiki (pronunciado/uíqui/ ou/ víqui) e WikiWiki são utilizados para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo. Disponível em: [HTTP://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki](http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki). Acessado em 24/08/2008.

Outubro de 2001. *Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós – Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, Serie Memória ABRACE V, 2002. pp:297-303.*

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003.

FONTCUBERTA, Joan. *Fotografia: Concepts y procedimientos. Una propuesta metodológica*. Barcelona: Gustaco Gili, c1990.

GURAN, Milton. A “fotografia eficiente” e as Ciências Sociais. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson (org.). *Sobre o fotográfico*. Porto Alegre: Prefeitura da Cidade de Porto Alegre; Unidade Editorial, 1998. pp:87-99.

_____. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. In: *Cadernos de Antropologia e Imagem*. Universidade do Rio de Janeiro, Núcleo de Antropologia e Imagem – N.1 – (1995) -. Rio de Janeiro: UERJ, NAI, 2000.1 (Publicação Semestral). pp 155-165.

HORVAT, F. **Leçon du photographe**. In: Photographie Magazine, n°21, 1990.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e Historia*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

LACERDA, Poliana. **O acervo da Coleção Secretaria CDHIS e sua função como fonte histórica**. Revista do Centro de Documentação e Pesquisa em História. Uberlândia, 2005/2007.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Texto visual e texto verbal**. In: Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais. Bela Feldman-Bianco, Miriam L. Moreira (orgs.) – Campinas, SP: Papirus, 1998.

LIMA, Mariângela Alves. **Documentando a fugacidade da arte cênica**. In: Revista D’Art.

LIMA, Mariângela Muraro Alves de (org.) *Imagens do Teatro paulista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Centro Cultural São Paulo, 1985.

MANESCHY, Orlando. **Imagens deslocadas – vínculo, corpo e arte**. In: Arte em pesquisa: especificidades/ Maria Beatriz de Medeiros (organizadora). Brasília: UNB. ANPAP, 2004.

PINHEIRO, Jane. Antropologia, arte, fotografia: diálogos interconexos. In: *CADERNOS de Antropologia e Imagem*. Universidade do estado do rio de Janeiro, Núcleo de Antropologia e Imagem. N. 1 – 1995. Rio de Janeiro: UERJ, NAI, 2000 – v.10, N. 1. pp. 125-135.

_____. Modalidades do olhar fotográfico. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson (org.). *Sobre o fotográfico*. Porto Alegre: Prefeitura da Cidade de Porto Alegre; Unidade Editorial, 1998. pp: 109-114.

PRADO, Heloisa de Almeida. *A técnica de arquivar*. 4ª Edição. Rio de Janeiro. Livros técnicos e científicos. 1980.

SCHERER, Joanna. Documento fotográfico: fotografias como dado primário na pesquisa antropológica. *In: Cadernos de Antropologia e Imagem/Universidade do Rio de Janeiro, Núcleo de Antropologia e Imagem. Rio de Janeiro: UERJ, NAI, 1996. v 3. pp: 69-83.*

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência.* 2ª Edição – Campinas, SP. Autores Associados, 2001. (coleção polemicas do nosso tempo).

O *DESENHO-CARTA* ENTRE BRASIL, MÉXICO E DINAMARCA

Ana Beatriz Siqueira Moraes (ONG Associação Querubins)

Resumo

Este texto relata uma experiência com uma abordagem intercultural que se consistiu na troca de *Desenhos-Carta* no período entre 2007 e 2008 na ONG Associação Querubins, que se dedica a arte/educação nas diversas linguagens. Essa organização se localiza na Vila Acaba Mundo, favela na região sul de Belo Horizonte. Participou da experiência um grupo com idade entre 9 e 12 anos, moradores dessa favela e freqüentadores da organização.

Como base foi feita uma reflexão com os educandos sobre práticas artísticas de circulação, como o trabalho de Cildo Meireles e algumas manifestações de *arte-postal* da década de 80. Na sequência procederam-se o envio e resposta de *Desenhos-Carta*.

A troca dos desenhos-carta inicialmente aconteceu entre as crianças freqüentadoras de diferentes turnos da ONG e eram depositados em uma caixa de papelão. Posteriormente, este intercâmbio foi ampliado utilizando-se do *Vídeo Convite a um Desenho-Carta* disponibilizado na internet. A oportunidade se deu por meio da resposta das arte/educadoras Ana Fabíola Medina do *Instituto Brillamont* em Monterrey, Nuevo Leon, México e Anna Marie Holm da *Ramsing skole*, em Spøttrup, Dinamarca. Os *Desenhos-Carta* foram enviados e recebidos pelo correio e pela Internet e versavam em torno da seguinte pergunta: “do que você brinca?”

O exercício de apreciação dos trabalhos de arte, associado ao envio e respostas dos *Desenhos-Carta* criou um ambiente de aprendizagem em diferentes códigos culturais onde as crianças começaram a pensar sobre a própria identidade e a identidade do outro até então desconhecido.

Foi almejado que essa comunicação entre grupos distintos, partindo da vivência dos educandos da ONG, propiciasse a compreensão da existência e a valorização de diferentes grupos culturais. Munidos deste olhar, objetivou-se que os educandos desenvolvessem uma postura crítica aos aspectos relativos às produções artísticas de todos os povos.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade; Ensino da Arte; *Desenho-Carta*.

1. Introdução

O grupo participante é morador da Vila Acaba Mundo, favela localizada na região sul de Belo Horizonte, entre bairros economicamente favorecidos. Participaram da experiência, 6 turmas de 10 educandos cada, com idade entre 9 e 12 anos. As oficinas tem 1 hora e meia de duração e aconteceram uma vez por semana.

O trabalho ocorreu na oficina de Artes Visuais da ONG Associação Querubins, que tem como eixo norteador a Arte/Educação contemplando as Artes Visuais, Dança, Música e Capoeira. O trabalho em cada oficina tem certa autonomia na metodologia utilizada. Esta metodologia é acompanhada pelas coordenações de pedagogia, psicologia e artes, através dos relatórios. Além disso, ela é compartilhada e problematizada na roda de educadores que acontece ao final de cada dia de oficina.

A experiência educativa surgiu em meio a uma metodologia que estava sendo desenvolvida na qual trabalhos de Arte estavam sendo aproximados dos educandos utilizando as brincadeiras da cultura local. Na brincadeira de soltar papagaio, percebi momentos conflitantes que impediam o convívio das turmas dos diferentes turnos (manhã e tarde). Questões relativas a interculturalidade no ensino da arte deveriam ser trabalhadas, partindo do local para o global, ou seja, do espaço da ONG onde se estabeleceu esta experiência, para o campo da Arte. Richter (2003, p.19) sugere que o termo “intercultural”, ao invés de “multicultural” seria “o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais”.

Objetivou-se nessa experiência, que o encontro entre as diferentes microculturas, inicialmente no espaço da ONG, propiciasse a compreensão por parte dos educandos da existência das diferentes identidades culturais e a valorização delas. Assim, foi também objetivo, que as crianças da Vila Acaba Mundo desenvolvessem uma postura crítica aos aspectos relativos a diversidade e às produções artísticas das culturas não dominantes.

2. Desenho-Carta entre as crianças da Vila Acaba Mundo

Foi proposto as crianças o envio de cartas entre as turmas dos diferentes turnos. Enquanto era discutido sobre como seriam estas cartas, foi propício mostrar imagens da arte

postal feitas na década de 80. Cartas de *Vittore Baroni e Michael Scott, Anna Banana, patrick Beilman, Robin Crozier e Steven Durlan* foram contempladas e motivaram a produção das cartas pelas crianças.

As crianças produziram cartas, que eram compostas na maioria das vezes por um desenho, ou uma colagem e uma pequena frase, uma pergunta ou uma mensagem corriqueira. As cartas foram aleatoriamente entregues para crianças de turnos opostos que as responderam para por fim, retornarem aos remetentes. As reações às respostas recebidas eram muitas. Alguns educandos gostaram muito da resposta e desenho que haviam recebido, outros não gostaram e rasgaram a carta, outros viam algo que não os agradava no envelope e dispensavam a carta.

Para estabelecer mais trocas foi proposto as crianças uma atividade na qual cada um teria uma caixinha de fósforo, que seria sua própria caixa de correio. Ela recebeu o nome de “correio fósforo”. As caixinhas foram pintadas por cada educando e colocadas todas juntas em uma parede. Desde então as caixinhas sempre estavam cheias de desenhos, cartas de insulto ou cartas de amor. Para Heller(1991,p.416), citado por Rishter(2003,p.195) Os conflitos são vistos “como importantes e necessários para encarar os problemas sempre existentes no relacionamento humano e para gerar a possibilidade do desenvolvimento.” Percebi nas trocas, possibilidade de encontros que não aconteciam.

A troca entre os educandos fez com que percebêssemos possibilidades de trocar com outras pessoas de outras partes. Com as fotografias de registro feito durante todo o processo de troca de cartas, foi editado um vídeo, que chamamos de “vídeo-convite para um desenho-carta”. Este vídeo mostra a atividade que fizemos da troca das cartas e do correio fósforo e convida para também trocar cartas conosco. Estas cartas receberam o nome de “desenhos-carta”.

O vídeo foi enviado para algumas escolas da rede pública e privada de Belo Horizonte e posteriormente colocado no site do youtube. Estando na internet foi possível enviar o vídeo por e-mail para diversos arte/educadores de vários países da América Latina. Os endereços para envio foram conseguidos através dos e-mails disponibilizados nos textos do *Congreso de formación artística y cultural para la Región de América Latina y el Caribe* realizado em Medellín,Colômbia em 2007.

3. Desenho-carta Brasil/México

Foi considerável a receptividade dos arte/educadores dos países da América Latina, que responderam rapidamente e muito interessados na atividade. Recebemos e-mail do Chile, Peru, Colômbia, Venezuela e México. As pessoas parabenizavam pela iniciativa e diziam que se interessavam muito pela possibilidade de estabelecer estas trocas.

No entanto, a princípio, apenas recebemos cartas vindas do *Instituto Brillamont* em Monterrey, Nuevo Leon, México, através da arte-educadora mexicana Ana Fabiola Medina. Nas cartas vindas do México as crianças falavam de si mesmas, do que gostavam, como eram e do lugar onde moravam. Ao responderem as cartas, as crianças brasileiras eram levadas a também falar delas mesmas e do lugar onde viviam, o que possibilitou um novo olhar para nos mesmos a partir do olhar do outro e para o outro. Esse novo olhar possibilita contribuir “para a reconstrução de sua própria identidade em relação às diferentes construções da realidade que lhe cercam e que necessita aprender a interpretar” (Hernández, 2000,p.140).

Foi criado um ambiente de aprendizagem em diferentes códigos culturais onde as crianças começaram a pensar sobre a própria identidade e a identidade deste outro até então desconhecido. Richter(2003, p.27) chama atenção para o cuidado que é preciso ter na abordagem das questões interculturais dizendo que, “A promoção da diferença pode redundar, e muitas vezes isso tem acontecido, em um incremento da discriminação. Já a promoção de uma pseudo-igualdade tem como resultado a alienação e o comodismo redundantes dos grupos hegemônicos”.

No decorrer da atividade, utilizamos o mapa do mundo para melhor entendermos a questão da distancia terrestre. Informações sobre o México, principalmente sua bandeira foi muito apropriada nas cartas respondidas pelas crianças. Quando as crianças brasileiras desenhavam a si mesmas foi comum que se desenhassem com os olhos claros ou os cabelos loiros, mesmo que fossem negros e com os olhos escuros. Algumas crianças questionavam entre elas que não eram como estavam desenhando, construindo um momento de reflexão, surgido a partir deles, de reconhecimento dos próprios preconceitos, o que o torna muito especial.

As crianças conversavam sobre as outras do país distante e sobre elas mesmas, envolvendo questões étnicas, de gênero, religiosa, classe social, e tantas outras dentre a heterogeneidade dos grupos humanos. No decorrer da atividade houve muitas trocas de e-mails com a arte-educadora mexicana Ana Fabiola Medina. Nas conversas, nós concordávamos sobre como esta atividade estava construindo formas de se relacionar com o outro, reconhecendo, respeitando e aprendendo com esse outro.

4. Desenho-carta Brasil/Dinamarca e México/Dinamarca

Em meados do processo de troca com as crianças da escola do México, foi possível que a arte/educadora dinamarquesa Anna Marie Holm entrasse em contato conosco, e tivesse acesso ao vídeo *convite a um desenho carta* a partir do contato da professora Rosvita Kolb, da UEMG, com a professora Ana Angélica Albano, da Unicamp, e esta, com Anna Marie Holm.

Anna Marie nos escreveu dizendo que havia tomado conhecimento da idéia das trocas, que havia gostado muito e que também gostaria de participar. Anna Marie Holm, é uma grande arte educadora e ficamos muito lisonjeados pelo seu interesse. Como diz Ana Angélica Albano no prefácio de seu livro publicado pelo MAM e a Editora Moderna, “Anna Marie Holm, pode-se dizer, é uma verdadeira revolucionária da área, uma agente de transformação a ser respeitada”. (ALBANO, 2005,p.8)

Acontece na Dinamarca, uma residência de artistas nas escolas. Anna Marie Holm é uma artista que também desenvolve este trabalho. Na troca de e-mails, Anna Marie sugeriu fazer as trocas de cartas com as escolas que ela iria fazer a residência. Estávamos em contato, Ana Fabiola, no México, Anna Marie Holm, na Dinamarca e eu (Ana Beatriz) no Brasil.

Trocamos diversos e-mails para pensar como poderíamos desenvolver a atividade de trocas. Ana Fabiola sugeriu que o tema para a próxima troca fosse “do que vocês brincam”. Anna Marie gostou da idéia e eu também, pois ia de encontro com as atividades que estavam sendo desenvolvidas na oficina de artes visuais, que utilizavam as brincadeiras das crianças como instrumento de mediação para o ensino da arte.

As crianças Mexicanas enviaram desenhos-carta para as crianças da Dinamarca, que as responderam. De acordo com Ana Fabíola foi um rico processo de pensar as diferenças.

As crianças brasileiras se empolgaram com a possibilidade de trocar cartas com as crianças da Dinamarca. Foi mostrado as crianças trabalhos de Cildo Meireles da série Inserções em Circuitos Ideológicos, o Projeto cédula (1970) e o Projeto Coca-cola (1971), na qual o artista promoveu intervenções com uma proposta política em objetos de ampla circulação.

No nosso próximo encontro fizemos os painéis para enviar para a Dinamarca. Enquanto estávamos desenhando pensávamos: do que as crianças dinamarquesas brincam? Pesquisamos onde ficava o país, que língua falavam e sobre o clima, para que pudéssemos pensar sobre como seriam as brincadeiras. Tudo estava sendo registrado em vídeo. Havia um microfone de brinquedo na sala e então um dos educandos, João, aproveitou a câmera filmadora e mandou um recado para as crianças dinamarquesas.

Colocamos os painéis e o vídeo de registro embrulhado em um papel craft para ser enviado pelo correio. O momento do envio nos correios foi registrado para que as crianças pudessem entender e estarem mais próximas do processo de circulação desta carta.

Anna Marie recebeu os desenhos e o vídeo na Dinamarca e pôde desenvolver a atividade. O professor da escola registrou a atividade em vídeo e nos enviou pelo site do youtube. Os desenhos-cartas de respostas das crianças foram enviados pelos correios. Os desenhos foram recebidos com muita curiosidade e tentativa de entender porque desenhavam ou escreviam isto ou aquilo. Quando as crianças viram o vídeo questionaram sobre as crianças serem estranhas, muito brancas, ou a música não ser tão boa.

5. Considerações finais

A avaliação das atividades está ligada aos registros feitos disciplinadamente de toda a atividade trabalhada. Assistir o registro em vídeo permitiu atentar para sutilezas imperceptíveis em um momento de oficina onde muitas coisas acontecem ao mesmo tempo. Descrever diariamente a experiência em relato escrito possibilitou organizar o pensamento e arranjar as ações. Estes momentos direcionaram para reflexão e avaliação da própria prática pedagógica.

Ao final de cada etapa o registro editado em vídeo foi assistido e refletido de modo informal, em uma roda. Essa reflexão procurava avaliar, entre outras questões, o desenvolvimento do educando no processo de ensino/aprendizado da arte, os progressos e dificuldades e de que forma eles relacionaram esta aprendizagem com o lugar onde vivem.

A relação dinâmica e flexível com os novos elementos que foram surgindo no processo, e outros, percebidos quando assistíamos o registro, foi essencial no ensino/aprendizagem. Foi significativo partir de questões da interculturalidade conectados com as experiências e comunidades dos educandos, para o conhecimento de outras culturas, por meio de uma postura dialógica.

O reconhecimento das diferenças na experiência educativa envolveu o diálogo com outros, que falam a partir de diferentes experiências. Diante disto, percebemos ser natural que haja conflito. Foi importante na atividade, não ocultar questões de discriminação forjando uma falsa igualdade. Foi um momento delicado, mas também uma porta de entrada para aprender a olhar para as diferentes construções culturais, e desenvolver uma consciência crítica relativa a questões de diferença e poder. Rizvi faz uma crítica argumentando que “a escola é um local de contenção dos efeitos da marginalização e da opressão ao promover uma ficção de tolerância entre grupos sociais com o intuito de produzir uma sociedade na qual certa trégua existe entre grupos étnicos e classes” (RIZVI citado por CHALMERS, 2005, p.250)

É importante ações com objetivos interculturais não sejam pontuais, mas que transformem e influenciem outras práticas. A partir disto, abre-se a possibilidade do desenvolvimento de uma arte/educação crítica que problematize o estudo da arte de elite para incorporar outras possibilidades de produções culturais. Smith (2005, p.34) nos lembra que “as minorias trazem culturas, portanto arte, e desenvolvem-na em sua comunidade”. É importante que a arte que eles fazem seja registrada, conhecida e estudada. O autor lembra da importância de propiciar o conhecimento dessas culturas para que se possa “compreender melhor a sociedade” em que se vive. Negligenciar uma parte das diversas manifestações é descuidar de parte do conhecimento de mundo. Escolher qual parte será negligenciada é plantar visões preconceituosas. É necessário possibilitar ao educando o conhecimento da pluralidade cultural.

As questões da interculturalidade em um sistema de culto extremo a valores culturais da elite, se mostra como um grande desafio para a educação, reforçando a responsabilidade dos educadores neste processo. Como nos ensina o professor Paulo Freire: “Mudar é difícil, mas é possível”.

6. Referencias Bibliográficas

ALBANO, Ana Angélica. *Prefácio à edição brasileira lições de estranhamento*. In: HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte – Museu de Arte Moderna de São Paulo*, 2005

GUNEW, S.; RIZVI, F. (eds). *Culture, difference and arts*. ST. Leonard's, NSW Australia: Allen and Unwin, 1994 *apud* CHALMERS, F. Graham. *Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. 1º. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*/Fernando Hernández; tradução Jussara Haubert Rodrigues. – *Porto Alegre: Artmed*, 2000.

RICHTER, Ivoni. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais*/Ivone Mendes Richter. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SMITH, Edward Lucie. *Arte moderna, história da arte e crítica de arte*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. 1º. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte – 2. ed. – São Paulo: Cortez*, 2005

DO MUNDO VIRTUAL AO MUNDO REAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS MODALIDADE EAD DA FAV/UFG.

Michelle Ferreira de Oliveira
Noeli Batista dos Santos
Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães

(Faculdade de Artes Visuais - FAV/UFG)

O curso Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD, oferecido pela Universidade Federal de Goiás em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, tem aberto espaços de debates, reflexões e sistematizações que, durante anos estiveram em pauta nas discussões e teorizações da educação presencial, em relação à diversidade, interdisciplinaridade, avaliação quantitativa e qualitativa. Nesses espaços a necessidade de diálogo e relação entre a tecnologia disponível, as diferentes disciplinas que fazem parte da grade curricular da Instituição, e, ainda, a relação entre docentes e discentes são crescentes. A possibilidade de concretizar teorias que outrora permaneciam apenas no papel, tem sido um grande desafio aos personagens envolvidos em um emaranhado tecnológico, com estruturas virtuais, em espaços reais de comunicação. Se de um lado, articular tecnologias e pensar a modalidade de ensino a distância com referências de uma modalidade ensino presencial tem sido nosso entrave, por outro o desafio em conjugar inúmeras possibilidades tecnológicas na busca por caminhos que propiciem uma construção de saberes de forma integral, aos poucos, tem sido o desafio do grupo que constitui o curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, Artes Visuais e tecnologia.

1. Introdução


Em Outubro de 2007 o curso Licenciatura em Artes Visuais modalidade EaD parceria UFG/UAB teve início em cinco dos nove Pólos aprovados pelo MEC. Fruto de intenso trabalho, crença no imprevisível e a certeza de que esta seria a grande oportunidade para que centenas de pessoas pudessem cursar a Licenciatura em Artes Visuais e finalmente sair de uma suposta clandestinidade¹, garantiu nesta ação um marco na história do ensino de arte no Estado de Goiás. Sob a coordenação geral da Prof. Dra. Leda Guimarães, o curso neste ano de 2008, abrangeu os nove Pólos, num total de 450 alunos matriculados.

Neste espaço de formação que ora se instaura, são inúmeros os desafios que diariamente se apresentam. A dinâmica é intensa e fazer alusão a uma situação de caos não seria neste princípio de aprendizado uma metáfora distante da nossa realidade. No entanto, considerando que é do Caos que a força criadora se potencializa, diferentes mundos tem sido configurados na busca pelo espaço de uma formação significativa e articulada aos contextos existentes. Tais mundos apesar de diferentes não se constituem em espaços divergentes, aliás, pelo contrário, “mundo real” e “virtual” cada vez mais se configura em espaços de desejos,

¹ Segundo dados da Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de Goiás - SUEF- existe um quadro de professores efetivos 1437 na disciplina de Artes. Deste total, apenas 108 são licenciados na área e 19 estão em processo de formação no curso superior específico. (dados 2006).

sonhos, desafios, realizações e projeções tanto de docentes quanto discentes, ou na mescla entre ambos, afinal, segundo Paulo Freire (1996, p.88) “não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” e sem o que ele chama de curiosidade epistemológica por parte dos diferentes atores no processo de ensino e aprendizado. Nesse espaço de abertura é que o curso se apresenta enquanto proposta de eixo articulador entre o contexto cultural local, educacional local e tecnológico, sendo este último fator fundamental para que distâncias físicas se diluam, e para que diferentes mundos em suas inúmeras dimensões possam de fato dialogar.

2. Contextos que nos contém



Re: PPP - Projeto Político Pedagógico
por S L S F - terça, 4 dezembro 2007, 17:33

SIM...

DE INÍCIO ASSUSTEI POIS TUDO QUE É NOVO, AS VEZES NOS ASSUSTA.

TENDO EM VISTA QUE GRANDE PARTE DA MEDIAÇÃO É VIRTUAL...

MAS A PROPOSTA REALMENTE VEM DE ENCONTRO COM AS NOSSAS NECCESSIDADES E PARA FALAR A VERDADE ESTOU ME IDENTIFICANDO MUITO COM O CURSO, APESAR DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS... 😊

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

[Avaliar...](#)

Um dos primeiros espaços que o curso Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EaD tem proporcionado é o da realização de sonhos, e de fato, a aluna do Pólo de São Simão tem razão quando afirma que “tudo que é novo, às vezes nos assusta”. O novo muitas vezes vem disfarçado da arrogância de que o “antigo” já não convém, e a busca incessante por “reinventar a roda” muitas vezes nos distancia de uma relação significativa e próxima dos contextos ao qual pertencemos. Neste espaço do sonho, o desafio é não deixar que este se transforme em pesadelo.

A equipe pedagógica do curso é formada por diferentes atores que possuem a responsabilidade de articular construção de conhecimento e diferentes saberes conectados à nossa área de ensino. A rede que nos conecta é formada por um professor autor (bolsista) responsável por escrever o texto base da disciplina, um professor formador (com vínculo empregatício com a UFG) responsável pelo planejamento das ações pedagógicas da disciplina. Os orientadores acadêmicos acompanhados pelo professor formador da disciplina atuam diretamente na mediação pedagógica junto aos alunos. O tutor presencial, que reside na

cidade pólo é o responsável por assessorar os alunos na superação das limitações técnicas de uso das tecnologias que ora se fazem necessárias.



Dinâmica dos atores envolvidos no Curso

Cada um dos citados no parágrafo anterior desenvolve papéis fundamentais neste processo. A busca é proporcionar aos estudantes um espaço formativo onde os desafios sejam de ordem conceitual e não ferramental, tendo em vista que “GRANDE PARTE DA MEDIAÇÃO É VIRTUAL...”, conforme citação que dá início a este subtítulo. No entanto, seja no uso da caneta ou do teclado, questões de ordem conceitual tais qual “interdisciplinaridade”, “diversidade”, “avaliações qualitativas X quantitativas”, vão além das barreiras físicas que muitos acreditam ser o principal diferencial entre uma proposta de ensino na modalidade presencial ou na modalidade a distância. No entanto, apesar de tais questões, conceituais, pertencerem aos diferentes espaços aqui citados, na modalidade EaD, não há outro caminho. Ou a proposta de ensino permite a identificação do cursista neste espaço de interação e discussões, ou ele, estudante, deixa de acessá-lo, conseqüentemente, o espaço deixa de existir para a função ao qual foi criado.

A primeira elaboração do material didático contendo os textos bases das disciplinas do chamado “Módulo Introdutório²” foi planejado em formato digital, apesar do CD-ROM apresentar um espaço de investigação, proposta de interação não-linear, a grande queixa dos

² Módulo de acesso composto pelas disciplinas *Fundamentos de EaD, Princípios Norteadores da Educação e Projeto Pedagógico do Curso e Temas Transversais*.

alunos foi o fato da não possibilidade de acesso nos intervalos de almoço durante o expediente de trabalho, ou das dificuldades relativas a falta do computador, ferramenta chave, na modalidade EaD. Apesar das cidades Pólos serem equipadas com um laboratório de informática, muitos dos nossos estudantes, por residirem em cidades vizinhas ao Pólo organizam sua agenda universitária em momentos específicos para se deslocarem até o laboratório do Pólo, a fim de realizar as atividades propostas.

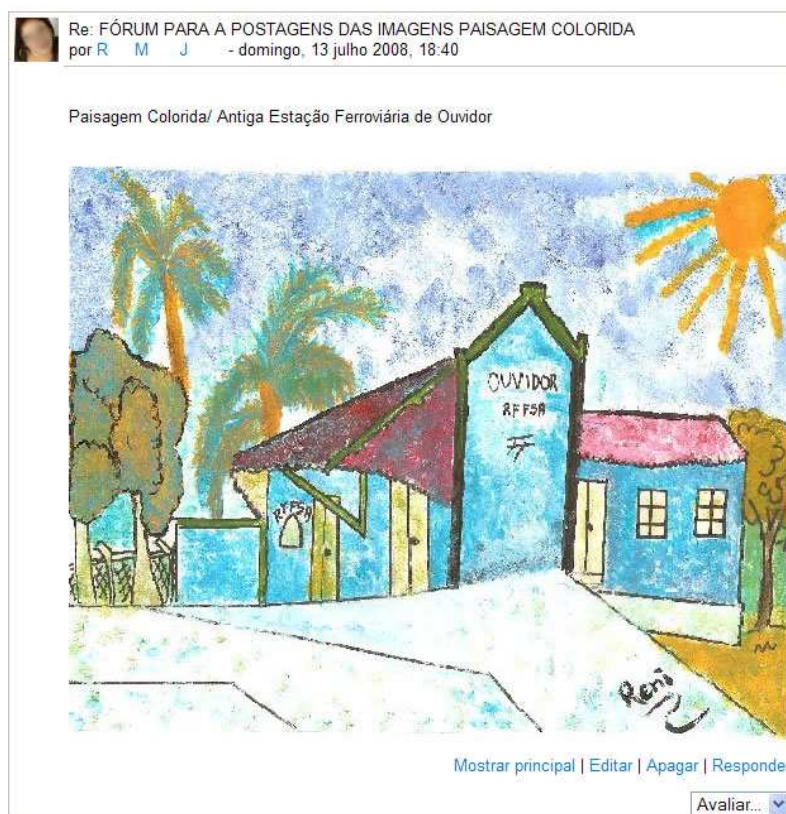
A ânsia pelo uso dos diferentes recursos que a modalidade EaD nos proporciona muitas vezes nos torna cegos para questões óbvias que envolvem as possibilidades “ideais” e “reais” do processo. Após as falas dos estudantes em relação a este primeiro formato do material didático, este foi reestruturado para o formato impresso, e a ferramenta (computador) deixou de ser um entrave no processo de estudo para se tornar veículo de reflexões no decorrer das disciplinas. Não abandonamos o suporte digital, porém, a intenção é que ele também se transforme cada vez mais num espaço de mediação. Compreendemos que, para que tal mediação ocorra é fundamental um trabalho sistematizado por meio de incentivos e superação das dificuldades, ou seja, partir do que o estudante conhece, mesmo que na ordem do dia, tal conhecimento seja considerado antigo, ou até mesmo ultrapassado em relação aos sistemas e suportes mais recentes.

No início do curso muito alunos não sabiam sequer ligar o computador. A superação tem sido diária, e o tempo de maturação de uso de tais ferramentas tem nos chamado a atenção para a necessidade de propor atividades que o uso da ferramenta seja parte da “figuração” no espaço de atuação dos diferentes atores do processo. Na verdade, não apenas os estudantes, mas também muitos dos nossos professores tanto formadores quanto orientadores acadêmicos estão neste momento superando as barreiras impostas pelo chamado “mundo digital”.

quinta, 22 maio 2008

A P O [12:50]: Professora querida, estava sobrecarregada, com tantos (resultado de muitos compromissos ao mesmo tempo, além dos imprevistos da vida) compromissos, então resolvi parar com o curso, mas fiquei muito triste, com a ajuda e apoio da I e W consegui retornar, estou correndo contra o tempo. Hoje é um dia especial para mim, e você é a primeira pessoa a saber... acabamos de conectar meu computador a Internet - agora sim será possível concluir meus dois sonhados cursos. Não sei se você se lembra de mim, mas sou uma das mais apaixonadas por arte, razão que não queria realizar o curso pela metade. Um beijo... felicidades.

Uma das grandes incógnitas do curso era a expectativa das disciplinas de ateliê. Como desenvolver o fazer artístico mediado pelo uso da máquina? A primeira experiência do curso na disciplina *Ateliê de Linguagem Bidimensional* foi reveladora. Superada as primeiras dificuldades de postagem de imagens no AVA³, a disciplina foi encaminhada com empolgação. As oficinas de ateliê tem sido um dos suportes do curso para que os alunos sintam-se motivados a continuar na superação das dificuldades. Nestas, “o mundo dos sonhos” ou o que muitos chamam de “mundo virtual” ganha consistência e se concretizam nos espaços do AVA e também nas oficinas práticas proporcionadas nos encontros presenciais. Recentemente tivemos um encontro presencial na cidade de Goiânia, momento em que os nove pólos marcaram presença. Neste encontro foi montado um grande painel com as produções dos alunos desenvolvidas e mediadas à distância. Os resultados não são diferentes daqueles alcançados nos ateliês presenciais. Pensar o ensino de arte articulando espaços tanto físicos quanto epistemológicos sinalizam a possibilidade da investigação, imaginação e ação criativa focada na construção do conhecimento.



Ateliê de Linguagem Bidimensional – AVA do Pólo de Catalão/GO

³ AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem. Atualmente o curso Licenciatura em Artes Visuais modalidade EaD pode ser acessado do site da Faculdade de Artes Visuais <www.fav.ufg.br> ou pelo endereço <http://ead.fav.ufg.br>.

Outra questão recorrente nos espaços institucionais de ensino sistematizado é a falta de articulação entre as disciplinas ministradas em um determinado período e contexto. No desenvolvimento do planejamento pedagógico, questões de interdisciplinaridade têm sido norteadoras na tentativa de minimizar o desgaste dos alunos em relação à quantidade de atividades a serem desenvolvidas, além de contribuir no processo de significação das ações propostas. No segundo semestre, ainda em curso, as disciplinas propostas para este período possuem entre elas assuntos que se relacionam ou complementam. Neste sentido, o aluno ao desenvolver a proposta da disciplina *Ateliê de Linguagem Tridimensional*, esta relacionando discussões acerca do ensino abordadas na disciplina *História do Ensino das Artes Visuais no Brasil*. Essa ponte de conversação além de significativa proporciona aos sujeitos envolvidos no processo uma dinâmica que vai além dos limites das salas de aula, sejam elas virtuais ou físicas.

 Re: Fórum Unidade 1
por [A](#) [S. B. P](#) - domingo, 12 outubro 2008, 11:02

Olá colegas e professor.

A unidade 1 nos oferece esclarecimentos sobre o momento histórico em que a arte deixa de ser uma prática mecânica e passa a assumir um caráter intelectual. No capítulo A arte e o conhecimento científico do livro *Arte, História e Ensino – uma trajetória*, de Dulce Osinski, encontramos considerações que esclarecem o trecho de Wittkower, citado na unidade 1. Dulce afirma que os conteúdos teóricos do período passaram a permear, pela primeira vez na história, a sistemática de ensino da arte. A concepção humanista de cultura e a tendência do homem universal, contraposta à especialização, fizeram com que o artista procurasse complementar sua habilidade manual com conhecimentos de natureza intelectual e cultural. A produção artística, ainda efetivada em oficinas, passa a combinar elementos da prática pedagógica das oficinas com o conhecimento humanista. Penso que esse momento é muito importante para nossa compreensão sobre períodos que se seguem ao Renascimento.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Fórum Unidade 1
por [A](#) [S. B. P](#) - domingo, 12 outubro 2008, 11:10

Tenho uma pergunta:
Quando se constata, historicamente, a divisão entre manufatura (sem acréscimo de considerações intelectuais) e arte (o pensamento crítico na produção) podemos entender que surge daí o que viria a ser a poética, tão necessária na arte contemporânea?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Fórum Unidade 1
por [A](#) [S. B. P](#) - domingo, 12 outubro 2008, 11:18

A abordagem sobre a produção escultórica modernista nos permite compreender a evolução da visão renascentista, culminando em mudanças significativas na representação. A variação do tema O Beijo oferece duas visões de um mesmo assunto, num espaço de tempo muito curto. Podemos entender, também, a profusão de idéias do período modernista.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Fórum Unidade 1
por [E](#) - domingo, 12 outubro 2008, 12:45

Oi Andrea, a pergunta é super interessante e oportuna.

Então, a poética remonta à tempos muito antigos, com os tratados de Aristóteles, e já se manifestava na criação artística de forma direta, em especial na literatura com as considerações teóricas de Platão, ou mesmo indireta.

Para que possamos construir esse entendimento juntos, alguém poderia nos dizer o que é, como e quando se manifesta a poética nas artes visuais?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Ateliê de Linguagem Tridimensional – AVA do Pólo de Alto Paraíso/GO

Nas questões de avaliações, na tentativa de minimizar o impacto do período de adaptação à modalidade do curso, no semestre passado foi elaborado um sistema de recuperação onde os estudantes que necessitaram recuperar conceitos nas diferentes

disciplinas em processo, desenvolveram uma proposta de recuperação interdisciplinar. Conceitos da disciplina *Fundamentos de EaD*, Temas Transversais – *Leitura e Produção de Textos*, *Princípios Norteadores da Educação*, *Estética Visual*, *História da Arte – Da Pré-História à Idade Média*, *Teorias da Educação e Fundamentos da Arte na Educação* foram articulados em uma única proposta de estudo, partindo da exibição do filme *O Sorriso de MonaLisa*. A experiência revelou-se significativa, na medida em que os estudantes mais que rever teorias puderam nesta ação articular, relacionar e compreender conceitos em contextos diferenciados. A proposta de uma recuperação interdisciplinar não foi aceita por todos como algo que pudesse auxiliá-los. Para muitos, a necessidade de estudar diferentes conteúdos de forma articulado converteu-se em uma espécie de sobrecarga, no entanto, se a prática interdisciplinar é discurso antigo nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem, porque os estudantes do curso, provenientes de diferentes períodos ou fases de formação ainda sentem dificuldades neste tipo de articulação?

No espaço dos desafios, a modalidade EaD tem se revelado uma brecha para a transgressão de valores socialmente arraigados. Muitas das nossas estudantes, já casadas, mães, donas de casa, enfrentam o embate social no campo dos direitos na busca pelo espaço de transformação e ruptura com estruturas rigorosamente patriarcais. Temos casos de alunas que sofrem diferentes níveis de violência, em sua maioria dos próprios maridos que na ânsia por garantir o domínio e controle, inibem pela coação. No entanto, o fato das aulas acontecerem em espaços alheios ao tempo e espaço físico, tais mulheres tem encontrado no curso uma porta para o conhecimento e o caminho para a liberdade. Se por um lado muitas destas informações nos chegam veladas, por outro a confiança instaurada reflete a seriedade do processo que ora fazemos parte.

A proposta de articulação do curso em diferentes contextos, somada às possibilidades tecnológicas que esta modalidade nos permite, esta rearticulando os saberes presentes neste local e trazendo à tona vozes muitas vezes ausentes nos contextos que os contém. Em atividade recente, todos os alunos do pólo durante o período de recesso realizaram uma pesquisa sobre os produtores de objetos artísticos tridimensionais das cidades em que residem. Esta pesquisa, mais que uma atividade pedagógica desvelou o olhar educado e moldado nos valores ocidentais da arte e deu voz a muitos produtores de imagens que traduzem as idéias, imagens e práticas artísticas locais.

Ao expor todo o processo de fabricação das peças em função de nossa pesquisa, notei que vindo de Dona Eva, suas explicações eram seguidas de um vasto conhecimento e dedicação para conosco, ficando ali várias horas manuseando cuidadosamente cada peça até obter um acabamento liso e perfeito processo que se atinge com o manuseio de um sabugo queimado de milho, uma espátula curva de madeira e um pedaço de tecido molhado.



Um dos fatos interessantes ocorrido em meio tanto conhecimento foi o de cortar a parte superior do pote com linha, alinhando-o e dando seguimento à peça com a mesma argila.



Após todas essas etapas, surgiu a etapa final que é a queima das peças, cujo forno é totalmente artesanal. As peças colocadas para queima precisam ser totalmente abafadas e queimadas em uma temperatura alta, depois de frias são retiradas do forno finalizando assim a processo de produção.

Trecho da pesquisa de uma aluna do Pólo de São Simão

As reflexões aqui apresentadas são recortes de um universo maior que ora se complementa. Stephen Hawking (2001, p. 69) ao citar Hamlet nos diz que “embora nós, seres humanos, sejamos muito limitados fisicamente, nossas mentes estão livres para explorar todo o universo”, e o universo pode estar em cada um dos espaços que ora utilizamos para construir conhecimento. Nossa busca é para que nos deslocamentos de tempo e espaço, a essência não se perca, mas que possa a cada ação propor reações transformadoras.

Referência Bibliográfica

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação e Informática: os Computadores na Escola**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. (org). **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem- Projeto NAVE**. São Paulo: PUC, 2001.

BOHM, David. **A totalidade e a Ordem Implicada: uma nova percepção da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1998.

CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM: o novo modo do ser, do saber e do apreender (Construindo uma Taxionomia para Mediação Pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital)**. Florianópolis: UFSC, 2001.

CATAPAN, Araci Hack. **O Presencial-atual e o presencial-virtual na EAD: construindo um plano de imanência**. Florianópolis: UFSC, 2001.

DELEUZE Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 1988.

_____. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. São Paulo: Papyrus, 2000

DONATO, Maria Aparecida; AGUIAR, Ricardo Portella. **A máquina estética: reflexões sobre a arte contemporânea**. In: 7.o Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, 2008, Brasília. 7.o Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, 2008.

DOTTA, Silvia Cristina. **Diálogo virtual: desafios para a educação a distância**. ABC Education, São Paulo, p. 8 - 9, 01 jul. 2007.

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

GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência**. In: Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1998.

HAWKING, Stephen. **O universo numa casca de noz**. São Paulo: Mandarim, 2001.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias das Inteligências: o futuro do pensamento na era da Informática**. Ed. 34. Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

- MAGALHÃES, M. C. C., CELANI, M. A. A. (mimeo). **Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices.**
- MARCONDES, M. I. 2002. **Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações.** In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Goiânia, XI ENDIPE, maio, p. 190-205.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 1997.
- MORAN, José Manuel. **Mudanças profundas e urgentes na educação.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/profundas.htm>. Acesso em 20/08/2007.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade,** Triom, São Paulo, 1999, tradução do Francês por Lucia Pereira de Souza.
- PEZZI, Silvana ; GOMES, Rita de Cássia Guarezi ; BARCIA, Ricardo Miranda . **Tecnologia e Andragogia aliadas na educação a distância.** In: ABED, 2002, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. 2000. **Comprender e transformar o ensino.** Trad. Ernani E da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, Marco. **A pedagogia do parangolé: formação de professores para docência na cibercultura.**
- SILVA, T. T. 1999. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. **A escola cidadã no contexto da globalização.** IN: SILVA, L. H. da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 2001, pp.7-10.
- VIEIRA, R. “**Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade**”. In: ITURRA, Raul (org.). O saber das crianças. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 1996.
- WILLINSKY, J. “**O ensino médio pós-colonial: os alunos se adiantaram**”. In: MOREIRA et. alli. Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- YOUNG, R. J. C. **Postcolonialism: a very short introduction.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

Sites consultados

<<http://nicol.club.fr/ciret/locarno/locapor4.htm>>

Síntese do Congresso Internacional Que Universidade para o Amanhã? Em Busca de uma Evolução Transdisciplinar para a Universidade, Locarno, Suíça, 30 de abril a 2 de maio de 1997.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA ON-LINE EM ARTE: PROFESSORES, TUTORES, ETC.: FORMAÇÃO PARA LECIONAR ARTE EM AMBIENTE VIRTUAL. ATIVIDADES PRESENCIAIS: OBRIGATÓRIAS? NECESSÁRIAS? TECNOLOGIAS DIGITAIS E USO PEDAGÓGICO EM ARTE.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas¹
(*Revista Digital Art& e Universidade Metropolitana de Santos*)

RESUMO: Esta proposta de debate visa tecer considerações sobre a situação e as possibilidades atuais de Educação à Distância para o Ensino de Arte Visuais, considerando os impactos das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) no Ensino de Arte, em especial, das Artes Visuais, por intermédio da articulação entre Patrimônio Cultural no cenário da Educação On-Line, levantando hipóteses sobre a formação docente para atuação neste processo; o papel do professor; as tecnologias disponíveis; as condições de uso e as possibilidades de ações de avaliação. Não pretende ser um trabalho definitivo mas, ao contrário um ponto de partida para surgimento de novas possibilidades de articulação do trabalho educacional em arte.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte, Educação à Distância, tecnologia Educacional em Ensino de arte.

1. Introdução

A difusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos espaços econômicos, sociais, culturais e políticos vêm criando as bases da chamada “Sociedade da Informação”, onde a principal fonte de criação de valor está, cada vez mais, subordinada ao processo de produção, distribuição e consumo de informação e conhecimento, ou seja, de bens intangíveis, e não mais de bens tangíveis, como prevalecia na Sociedade Industrial.

Esta profunda transformação alterou e continua alterando, de forma substancial, a demanda por educação e qualificação profissional. A educação que, antes, esteve condicionada a etapas bem definidas, passa a ter uma dinâmica diferenciada, denominada como educação continuada, determinada pela necessidade de novos conhecimentos e novas

¹ Arte/educadora com experiência em ensino fundamental, médio e superior. Envolvida em projetos de pesquisa e implementação de Tecnologia Educacional e Educação a Distância, com predominância em Artes Visuais, desde 1998. É uma das idealizadoras e Editora-Chefe da Revista Digital Art& ISSN, publicação Independente sobre Arte e Ensino de Arte; professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Metropolitana de Santos, Unimes Virtual, pelo método EaD, das disciplinas Folclore e Cultura Brasileira e Metodologia e Prática da Arte-Educação I. Assina colunas temáticas e artigos nos portais Aguarrás e arSciência. Membro da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância – Fundadora do Pólo Campinas; AESP – Associação dos Arte-Educadores de São Paulo e FAEB, onde atualmente é responsável da pesquisa permanente sobre ensino de Ensino de Arte nos cursos de Pedagogia. Também é membro da comissão estatuinte da mesma instituição, que visa propor as reformas necessárias ao estatuto da FAEB, como representante da região sudeste. Autora do capítulo “Comunidades Virtuais: O que é, para que serve, por quê, como usar e como não usar”. In: MORAES, Ubirajara Carnevale. Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais. São Paulo: Livro Pronto, 2007.

qualificações. Tudo isso como reflexo da dinâmica de transformação econômica e social trazida pelas novas demandas da sociedade.

Dentre estas novas demandas, surgidas com as novas interações possíveis com as TIC, além das já conhecidas, destacamos a Web 2.0², com suas ferramentas de ação colaborativa (como wiki), o fenômeno *peerin* (colaboração), a geração web, a *wikinomics*³ e as necessidades de inclusão digital que, além da simples capacitação das pessoas para o mercado de trabalho de hoje, deveria considerar a necessidade de auxiliá-las a se desenvolver e interagir na chamada “Era da Inteligência em Rede” [VALENTE, 2007].

O entendimento do papel da Arte nesse contexto também sofre influências, tanto na educação em Arte, quanto em relação às possibilidades trazidas pelas TIC para a aproximação, manipulação e desenvolvimento das poéticas e dos processos criativos, em práticas individuais e/ou coletivas. Nesta integração e aproximação a apropriação poética das tecnologias se desprende do “local” e passa a refletir uma possível e viável interação criadora global.

2. A Arte e o Patrimônio Cultural no cenário da EaD *On-Line*

Sob a perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky [1989], mesmo que a ação seja intencionalmente independente, o artista trás, a sua essência, os traços culturais de sua formação. Isso porque o artista é, antes de tudo, uma pessoa e as pessoas apresentam, em sua formação, os traços de suas culturas e tradições e são as interações e mediações sócio-culturais que resultam as significações e re-significações que venham a construir.

A Cultura e o Patrimônio Cultural dos povos têm, nas TIC, grandes aliados, principalmente no sentido de preservação e divulgação de valores, modos e costumes. Ao mesmo tempo em que proporcionam as edições e re-edições, em processos intermináveis, as TIC também proporcionam “acesso”.

² O termo “web 2.0” foi criado por Dale Dougherty, no artigo “*What is Web 2.0*”, disponível em www.oreilly.com, em setembro de 2005 e se refere às novas ferramentas *on-line* de possibilidades colaborativas como Flirl, My Space e Wikipédia. Também chamadas de *Living Web*, *Hypernet*, *Active Web* e *Read/Write Web*.

³ Wikinomia, em português, neologismo que junta o conceito wiki com o de economia, criado por Tom Tapscot em *Wikinomics: Como a colaboração em massa pode mudar seu negócio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Entendendo o uso do termo “acesso” como possibilidade de “dar a conhecimento” as TIC se tornam, a cada dia mais, vetores de difusão cultural, de acesso imediato e sua característica de “editabilidade”⁴ acaba por dar voz às minorias que não tinham acesso aos mídias tradicionais para ter expressão, se fazer ouvir e dar-se a conhecer.

A desterritorialização do *locus* da cultura proporcionada pelas TIC e vista pelos críticos da tecnologia como negativa, por desencantar e expatriar pessoas, culturas e manifestações artísticas, argumento freqüente dos anti-tecnológicos, também proporciona a diminuição de distâncias físicas entre povos e suas culturas, proporcionando, também, interações criativas que, em análise simples já se percebem extremamente ricas em possibilidades poéticas e educacionais.

A interação globalizada é, ao contrário do que acontece nos mídias convencionais, que impõem uma única visão, editada e formatada dentro de uma visão de mundo e cultura, essencialmente uma via de mão dupla onde trocas são, além de possíveis, desejáveis! Do mesmo modo que sofremos influência de outras culturas, deixamos traços da nossa nos processos interativos e colaborativos.

André Lemos [1999], da UFBA, em seus estudos sobre Arte e Cibercultura, destaca que “*A arte exprime sempre o imaginário de sua época; [...] as novas possibilidades tecnológicas começam a interessar os artistas contemporâneos (fotografia, cinema, televisão e vídeo) [...] na década de 70. [...] A transformação espaço-temporal contemporânea, impulsionada pelo advento das novas tecnologias e pela crise dos meta-discursos da modernidade, vai concretizar aquilo que o sociólogo francês Léo Scheer identificou como ‘civilização do virtual’.*”

Mesmo usando o termo “virtual”, o entendimento de Lemos [1999] das potencialidades desse virtual está, nitidamente, relacionado com as TIC como sinônimo de acesso e manipulação das propriedades da linguagem digital.

⁴ Neologismo usualmente referido na área de tecnologia, referindo-se a capacidade ou possibilidade de edição de conteúdos, códigos e aplicativos, no sentido de serem ou estarem abertos às contribuições de terceiros, para customização e atendimento de necessidades específicas dos usuários. Uma das mais evidentes características das TIC é a editabilidade.

Destaque especial deve ser feito à afirmação que faz de que *“Toda arte (“tekhne”) exprime um processo de virtualização e de atualização. Toda técnica é a virtualização de uma ação e, ao mesmo tempo, atualização (de uma questão) pelo dispositivo. A arte/técnica, como atividade “poiética”, é um dom original do homem”*. Reafirmando QUE A Arte está presente em todas as culturas, como atividade inerente à condição humana.

Interessante notar, ainda, que Pierre Levy [APUD LEMOS, 1999] afirma que *“a Arte é uma ‘virtualização da virtualização’”* e Lemos adiciona ao raciocínio de Levy a afirmação de que:

“[...] encontrando-se no meio dos processos de virtualização da linguagem, da técnica e da ética buscando, ao mesmo tempo, escapar do aqui e do agora (virtualizando) e propor soluções concretas às suas questões (atualizando). A Arte virtualiza as virtualizações, tentando saídas de situações limitadas a um aqui e agora físico e/ou simbólico. Esse processo não é exclusivo da arte eletrônica, fazendo parte de toda forma artística. No contexto da arte eletrônica contemporânea, esse processo atinge uma radicalização sem precedentes, pois a arte continua a ser virtualização de uma virtualização, só que agora sob uma forma puramente digital, utilizando-se de uma tecnologia também virtualizante (digital)” [LEMOS, 1999].

Seu artigo *“Arte Eletrônica e Cibercultura”* [LEMOS, 1999] merece estar presente em qualquer discussão atual sobre arte, cultura, história e patrimônio cultural pela riqueza e propriedade com que embasa suas propostas. Sua análise e proposta de que a cibercultura está substituindo a *“tecno-cultura”* da modernidade é de uma lucidez quase *“oracular”* sobre a condição da arte na cultura digital afirmando que a *“conexão, interação, simultaneidade, participação plural e interativa constituem o espaço híbrido fundamental da ciber-arte hoje”*, mesmos temas e abordagens tratados e incluídos no conceito de *wikinomics*, de Tapscot [2006].

Destacando e lembrando que lemos faz suas observações antes de 2000, é particularmente interessante notar o último parágrafo do seu texto, que diz:

“A ciber-arte tem no processo de virtualização, digitalização e desmaterialização do mundo a sua força e particularidade. Ela é interativa e atua dentro dos espaços híbridos da cultura contemporânea (o espaço, o tempo e o corpo). Por ser imaterial, a arte eletrônica não se consome com o uso e pode circular ao infinito, escapando da lei entrópica da sociedade de consumo. É nessa circulação frívola de bits que está o coração da arte eletrônica da cibercultura. Mais sexual e intuitiva do que racional e dedutiva, a ciber-arte tenta produzir novos espaços de experiências estéticas e interativas, sob a energia do digital” [LEMOS, 1999].

3. O Ensino de Arte On-Line

No Brasil, pela Lei n. 9.394, de dezembro de 1996 a, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Arte é componente curricular obrigatório. Ou seja, o ensino de arte, por seu lado, é área de conhecimento com características próprias que o diferencia da produção em arte. Ensinar arte é, em abordagem bem ampla⁵, proporcionar a vivência de experiências de representação artística que conformam novos sentidos, significados e experiências às parcelas de mundo que possam ser a ela associadas, como diz Frederico de Moraes [2002].

As Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com base no artigo 9º, inc. IV da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, determinam como uma das obrigações do governo federal é [...] *“estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”* [BRASIL, 1999]. Ressaltando que essas diretrizes receberam tratamentos diferenciados de acordo com as etapas em que a educação básica está dividida e, desta organização, surgiu um conjunto de documentos próprios a cada etapa: ensino fundamental, educação infantil e ensino médio por resoluções aprovadas entre 1998 e 1999.

⁵ Este trabalho não tem a intenção de discutir conceituar ou mesmo teorizar sobre as diversas abordagens da função do ensino da arte, mas sim parte dessa abordagem, de arte como fator de otimização da cognição dos indivíduos pelo desenvolvimento da capacidade crítica e da “conformação de novos sentidos de mundo”, como ressalta Frederico Moraes.

Numa abordagem educacional da arte *on-line* podemos perceber que, mesmo com todas as possibilidades, características e viabilizações técnicas interativas, que apresentamos e defendemos aqui como positivas para o uso em educação *on-line*, não se pode esquecer de levar em conta que a arte de um povo é um de seus Patrimônios Culturais e que, mesmo com as possibilidades, interessantes e inimagináveis antes do surgimento das TIC, os indivíduos exercem sua poética e sua criatividade nestes espaços e refletem, em suas ações e interações, sua cultura de origem, projetando, assim, dentro do todo-global, o único-local, se desprendendo, às vezes, do local, mas não completamente, e adicionando ao global traços de sua origem e cultura, de seu patrimônio.

As possibilidades de ensino aprendizagem por EaD já experimentadas em diversas áreas de conhecimento são tanto possíveis quanto desejáveis em arte. O que vinha ocorrendo, na maioria das vezes, é uma espécie de “pre-conceito”, negativo, por desconhecimento, em grande parte, dessas possibilidades. Diferente da “tecnofobia”, propagada como senso comum, de algumas áreas da arte-educação, como constatado, em 2003, em pesquisa de mestrado, por SAMPAIO-RALHA:

“Os resultados apresentados pelas pesquisas de campo deste trabalho de investigação indicam que os profissionais entrevistados, em especial os da área artística, apresentam níveis de “tecnofobia” não superiores aos dos públicos não-acadêmicos, porém, suas atitudes são conservadoras em relação às tecnologias digitais, levando-os a manterem certo grau de afastamento. O motivo desse distanciamento quando se fala em Realidade Virtual (RV) é maior ainda, pois a RV, antes mesmo de não ser aceita, não é conhecida” [SAMPAIO-RALHA, 2003].

Desde essa pesquisa diversos trabalhos, experiências e, principalmente, resultados, mostram, claramente, a eficiência e eficácia educacional da proposição e uso das TIC e da EaD nesta área de conhecimento.

4. Ambientes Digitais de Aprendizagem

Pensando em sistematizar e organizar as ferramentas digitais para educação *on-line*, surgiram os Ambientes Digitais de Aprendizagem, que permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações

entre pessoas e objetos de aprendizagem, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir objetivos estabelecidos no planejamento.

Mais usualmente chamados de LMS (*Learning Management System*) e, em português, AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), “*são sistemas computacionais disponíveis na Internet, que funcionam como suporte tecnológico das atividades em uma proposta ou projeto educacional mediados pelas tecnologias de informação e comunicação*” [ALMEIDA, 2003].

A opção pelo uso do termo “digitais”, ao invés de “virtuais”, como usam muitos autores/pesquisadores da área, é feita nesta proposta de forma a pontuar, mais claramente, o recorte que é feito quando se fala em educação *on-line*. O termo “virtual”, em muitos trabalhos, de diferentes autores, tem a conotação de “vir a ser” [JAPIASSU e MARCONDES, 1993] e, para ainda outros tantos, a própria virtualidade se configura como um conceito em oposição ao conceito de materialidade [SAMPAIO-RALHA, 1999]. Já o termo “digital” se refere à linguagem binária, possibilidade real de convergência de linguagens e de suporte de conteúdos.

Nos ambientes digitais de aprendizagem as atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design instrucional*, também chamado de design educacional, que deve ser claro e abrangente, porém flexível, para que possa ser revisto e re-elaborado continuamente no andamento da atividade [ALMEIDA, 2003].

Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem, basicamente, os mesmos existentes na web e internet (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de documentos etc.) e, desta forma, também já agregam ferramentas de colaboração, ou *peerin*⁶, como é chamado. O TakinITGlobal⁷ é um dos melhores exemplos de como a Geração Net age, usando as TIC para transformar. Quando cumprirem sua próxima auto-declarada “missão” –

⁶ O termo “*peerin*” foi criado pelo professor de Yale, Yochai Benkler, num artigo de *Yale Law Journal*, Vol. 12, 2002-2003 e é usado como síntese do conceito de colaboração de massa de forma intercambiável.

⁷ “*TakingITGlobal.org é uma comunidade on-line que conecta jovens para encontrar inspiração, acesso às informações, envolvimento e desenvolverem ações em suas comunidades, locais e globais. É a mais popular comunidade on-line para jovens interessados em “fazer diferença” com centenas e milhares de visitantes por mês*”. Definição retirada de do portal <http://www.takingitglobal.org/>, tradução própria.

reformular a educação – estarão nossos professores preparados para enfrentar seu maior questionamento: “*Porquê os conteúdos educacionais não são cativantes?*”?

Os ambientes digitais de aprendizagem podem ser empregados de diversas maneiras, como Almeida [2003] destaca: “*como suporte para sistemas de educação à distância realizados exclusivamente on-line; para apoio às atividades presenciais de sala de aula, permitindo expandir as interações da aula para além do espaço-tempo do encontro face-a-face ou para suporte às atividades de formação semi-presencial nas quais o ambiente digital poderá ser utilizado tanto nas ações presenciais como nas atividades à distância*”.

Esses ambientes têm a vantagem de permitir que a gestão da informação seja feita de maneira objetiva e segundo critérios pré-estabelecidos de organização definidos de acordo com as características de cada *software* e possuem bancos de informações representadas em diferentes mídias e interligadas por meio de conexões e *links*, internos ou externos ao sistema.

O gerenciamento desses ambientes permite diferentes ações e atuação no acompanhamento da aprendizagem,

- *Gestão de estratégias de comunicação e mobilização dos participantes;*
- *gestão da participação dos alunos por meio do registro das produções, interações e caminhos percorridos;*
- *Gestão do apoio e orientação dos formadores aos alunos e a*
- *Gestão da avaliação.* [ALMEIDA, 2003]

Em qualquer tipo ou modalidade de atividade *on-line*, pode-se, ainda, fazer uso de outros meios e recursos como apoio às atividades ou complementação de aprendizado. Os mais frequentemente usados são “*hipertextos veiculados em CD ROM, distribuição de material impresso via correios, vídeos digitais e teleconferências*” e cada um destes recursos “*contém características estruturais específicas e níveis de diálogos possíveis de acordo com a própria mídia, os quais interferem no nível da distância transacional*” [ALMEIDA, 2003].

O termo usado para designar esta abordagem é *blended learning*⁸ (também chamado de *e-Learning* híbrido) é a mais forte tendência da atualidade. Tanto em *e-Learning* quanto em EaD e tem sido empregado para indicar a capacidade de um sistema integrar diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagem com o intuito de atender às necessidades e possibilidades propostas e às condições dos alunos (tanto de perfil/inclusão tecnológicos, quanto sociais e econômicas) sempre com a intenção primordial de potencializar a aprendizagem e o alcance dos objetivos.

Estudos realizados por Linda Harasim⁹ [1990 e 1995] nos esclarecem que a educação *on-line* propõe um novo paradigma que transcende o ensino presencial e o próprio ensino à distância já conhecido antes da popularização das TIC, combinando os benefícios de ambos.

A educação *on-line* demanda, portanto, a construção de novos conceitos e práticas pedagógicas que respondam às necessidades de alunos e professores que atuam nesta modalidade de ensino.

Os atuais alunos já são, em sua maioria, oriundos da chamada Geração Web¹⁰, para quem o uso e o pensamento por *taggin*¹¹, conceito que a folksonomia¹² já reconhece como uma possível e nova função de busca orgânica e com base comunitária e os professores, inclusive os de arte, devem estar preparados para esta realidade.

5. Formação e Ação Docente

As orientações formuladas pela UNESCO para a formação de professores no Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe [1981-2001] embora considerem que a formação de professores seja ponto central na seqüência das prioridades de universalização da educação é colocada pela UNESCO como “*elemento centra para o desenvolvimento*

⁸ O termo “*blended*” em inglês significa mistura, ou seja, uma combinação com o objetivo de atingir melhores resultados.

⁹ Ver em *Learning networks: a field guide to teaching and learning on-line* e *On-Line education: an environment for collaboration and intellectual amplification*.

¹⁰ Web Generation é um conceito apresentado e desenvolvido por Don Tapscot em “*Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*”. New York: McGraw-Hill, 1997.

¹¹ *Tags* são ferramentas de classificação usadas em conteúdos na internet, como fotos, vídeos, *podcasts*, e-mails, inserções em *blogs* etc. Uma *tag* é, para um conteúdo, como um voto, um aval, uma indicação de classificação.

¹² Folksonomia é a maneira como colocamos ordem nas coisas.

econômico, devendo ser objeto de consensos nacionais que garantissem o compromisso de toda sociedade e a continuidade das políticas públicas” [UNESCO, 1991]¹³.

O documento lembra que as aprendizagens escolares eram, até a ocasião, pouco significativas, não refletindo os aspectos da cultura contemporânea e as demandas sociais e foi sugerida a promoção de mudanças curriculares que concretizassem propostas baseadas na satisfação das necessidades educativas básicas do indivíduo e da sociedade. Tais propostas *“deveriam possibilitar o acesso à informação que permitisse pensar e expressar-se claramente e que fortalecesse capacidades para resolver problemas, analisar criticamente a realidade, vincular-se ativa e solidariamente com os demais, proteger e melhorar o meio-ambiente, o patrimônio cultural e as suas próprias condições de vida” [UNESCO, 1991]¹⁴.*

Ação coletiva não é coletivismo. O pioneiro digital Howard Rheingold [2006] ressalta que *“coletivismo envolve coerção e controle centralizado, ação coletiva envolve auto-seleção livremente escolhida e coordenação distribuída”¹⁵*. Se já se acreditava que a individualidade criativa reflete, por e em diversos momentos, a herança coletiva dos indivíduos, os processos colaborativos, facilitados pela manipulação das TIC permitem tecer fios e encadear tramas capazes de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências permeadas por visões sócio-culturais, políticas e educacionais.

Para atender a estas novas demandas sócio-culturais e educacionais pode-se recorrer ao uso dos recursos e ferramentas das TIC nos processos de ensino-aprendizagem.

Educação *on-line* é uma modalidade de educação à distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona e que usa a internet para distribuir as informações fazendo uso da interação proporcionada por esta mídia para concretizar a interação entre as pessoas. Assim a comunicação, essencial para qualquer processo educativo, pode acontecer de acordo com modalidades distintas:

- *Comunicação um a um, ou dito de outra forma, comunicação entre uma e outra pessoa, como é o caso da comunicação via e-mail, que pode ter uma mensagem enviada para muitas pessoas desde que exista*

¹³ Declaración de Quito. Boletín Proyecto Principal de Educación, nº 24, 1991, P. 44-49.

¹⁴ Idem nota anterior.

uma lista específica para tal fim, mas sua concepção é a mesma da correspondência tradicional, portanto, existe uma pessoa que remete a informação e outra que a recebe;

- *Comunicação de um para muitos, ou seja, de uma pessoa para muitas pessoas, como ocorre no uso de fóruns de discussão, nos quais existe um mediador e todos que têm acesso ao fórum, enxergam as intervenções e fazem suas intervenções;*
- *Comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas, ou comunicação estelar, que pode ocorrer na construção colaborativa de um site ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunidades colaborativas em que todos participam da criação e desenvolvimento da própria comunidade e respectivas produções. [ALMEIDA, 2003]*

Dentro dessa perspectiva a Educação *On-Line*, educação à distância e e-Learning são alternativas possíveis e requerem políticas educacionais e públicas direcionadas para o efetivo desenvolvimento da Cultura e do Patrimônio Cultural, que desempenham papel fundamental. Esses termos, usuais, não são sinônimos, embora sejam congruentes entre si.

6. O papel do professor na educação *on-line*

Equacionar a escolha e uso das particularidades e potencialidades dos ambientes digitais de aprendizagem na construção de instrumentos e estratégias de acompanhamento e avaliação adequadas aos novos contextos é tarefa que se mostra particular e nada simples, ou que possa somente ser atendida com produção teórica sobre o tema, mas requer, também, análise e amadurecimento das experiências concretas deste modelo.

Para Fernando Almeida [2001, APUD. ALMEIDA 2003] *“participar de um ambiente digital se aproxima do estar junto virtual”* [PRADO e VALENTE, 2002]. Atuar nesses ambientes significa *“expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento. As interações por meio dos recursos disponíveis no ambiente propiciam as trocas individuais e a constituição de grupos colaborativos que interagem, discutem problemáticas e temas de interesses comuns, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo em que se desenvolvem”* [ALMEIDA, 2003].

Deste modo, os ambientes digitais de aprendizagem possibilitam a formação de redes de aprendizagem colaborativa (*peers*), que são formadas pela união dos participantes em *comunidades virtuais de prática* [SAMPAIO-RALHA, 2007], incorporando as suas várias

formas de interação no processo de ensino-aprendizagem e que empregam as *Computer Mediated Communications* (CMC) para aprender em conjunto, por meio da interação, comunicação multidimensional e produção colaborativa [BARANAUSKAS, ROCHA, MARTINS E D'ABREU, 1999].

O impacto social do uso dos ambientes digitais interativos de aprendizagem, onde cada pessoa busca as informações que lhe são mais pertinentes, internaliza-as, apropria-se delas e as transforma em uma nova representação, é percebido quando, ao mesmo tempo em que isso transforma a pessoa, a volta da ação no grupo transforma-o e transforma o grupo. O entendimento efetivo desta abordagem esclarece as possíveis práticas de professores e alunos neste processo.

O que muda na relação do professor com o processo do ensinar e do aprender? “Ensinar” e “aprender”, nos ambientes digitais interativos de aprendizagem, tem uma amplitude diferenciada. Não se afirma que melhores ou piores, mas justamente diferenciada e esta diferença deve ser assimilada na elaboração de propostas para este suporte.

De disseminador do conhecimento, o professor passa a ter a atuação de mediador e orientador, de agente do processo, capaz de fornecer informação e proporcionar a reflexão para o favorecimento de formação, dos alunos, de conceitos. Os alunos, que “aprendem” têm, por sua vez, que abandonar a atitude passiva de receptores de informação e tornarem-se agentes ativos de sua aprendizagem, investigando, estabelecendo conexões entre as informações recebidas, buscando desenvolver as próprias competências em resolução de problemas e, ainda, interagir em grupo com este fim. O aluno assume para si a responsabilidade sobre sua aprendizagem e o professor torna-se “parceiro” dessa “jornada”, aquele que ajuda, provoca e incentiva, mas que deve deixar ao aluno o *prazer da descoberta* (ALMEIDA, 2003). O processo passa a ser realmente colaborativo (*peerin*).

A atuação em educação à distância *on-line*, com suporte de ambientes digitais e interativos, com uso efetivo de *peerin* para o ensino/aprendizagem necessita da preparação de profissionais capazes de desenvolver e utilizar as possibilidades dos recursos tecnológicos em sintonia com as necessidades educacionais. É necessário integrar conhecimentos interdisciplinares de educação, *design*, comunicação, programação e desenvolvimento de ambientes. Este trabalho geralmente tem melhores resultados quando desenvolvido em

equipe, pois, por sua complexidade, precisam da convivência harmônica e colaborativa de competências de criação, desenvolvimento e uso desses ambientes, habilidades específicas, ainda difíceis de serem encontradas em uma pessoa individualmente.

7. Considerações Finais: Avaliação da Aprendizagem

As possibilidades de transformar as interações possíveis em processos que permitam compreender o desenvolvimento do aluno e, simultaneamente, analisar a atividade em realização, de modo a identificar avanços e dificuldades, com o propósito de orientar e, se necessário, re-direcionar ações, são reais, podendo estar direcionadas ao acompanhamento do desempenho do aluno de forma mais eficiente do que em atividades presenciais, uma vez que os ambientes fornecem estatísticas detalhadas sobre caminhos percorridos e respectivas interpretações, re-interpretações e produções são reais.

As ferramentas permitem acompanhar, identificar dificuldades, orientar, propor questões que desestabilizem certezas inadequadas e encaminhar situações que possam ajudar o desenvolvimento de suas produções, em processos participativos de avaliação. Os alunos têm a possibilidade de entender claramente: o que já sabem, o que precisam aprender e como vêm se desenvolvendo dentro desse processo educativo. Desta forma, não é possível simplesmente adaptar modelos presenciais para as propostas em EaD. É necessário o desenvolvimento de propostas que englobem e utilizem as particularidades das ferramentas, no sentido de otimizar resultados de aprendizado.

A avaliação da aprendizagem se mostra sob novos e particulares aspectos sob a ótica do uso educacional das TIC e, principalmente, dos Ambientes Digitais de Aprendizagem. Dentro dessa visão de otimização de resultados, estes podem ser avaliados também de forma diferenciada, efetivamente formativa e continuada [GOMEZ, 2000], numa verdadeira abordagem construtivista da educação [HOFFMANN, 1991].

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, F. J. (2001) Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. In Almeida, F. J. (coord). *Projeto Nave. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: s.n.

ALMEIDA, M.H.B. (2003) Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: Educação e Pesquisa. Vol.29 N°.2. São Paulo July/Dec.

BARANAUSKAS, C.; ROCHA, H.V.; MARTINS, M.C. e D'ABREU, J.V. (1999) *Uma taxonomia para Ambientes de Aprendizado Baseados no Computador*. In: VALENTE, J.A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED.

BRASIL, (1999) Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília,

GOMEZ, M.V. (2000) Avaliação formativa e continuada baseada na Internet. Disponível em http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/margarida_vitoria_gomez.htm Visitado em 13/10/2000.

HARASIM, L.; HILTZ, S.; TELES, L. & TUROF, M. (1995) *Learning networks: a field guide to teaching and learning on-line*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

HARASIM, L. (1990) *On-Line education: an environment for collaboration and intellectual amplification*. In: HARASIM, L. (1999), *On-Line education: perspectives on a new environment* (PP. 39-64), New York: Praeger.

HOFFMANN, J. (1991) Avaliação: Mito e Desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre:Mediação.

JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. (1993) Dicionário Básico de Filosofia. 2^a ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.

LEMOS, A. (1999) Arte Eletrônica e Cibercultura. Disponível em <http://www.cac.ufpe.br/labvirt/aulas/9801b/ARTE.HTM> Visitado em março de 1999.

MORAIS, F. (2002) Arte é o que eu e você chamamos arte. Rio de Janeiro: Record.

PRADO, M. E. B. B e VALENTE, J. A. *A Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica*. In: Moraes, M. C. *Educação a distância: fundamentos e práticas*. OEA/MEC, Unicamp, NIED, 2002.

RHEINGOLD, H. APUD. TAPSCOT, T & WILLIAMS, A.D. *Wikinomics: Como a colaboração em massa pode mudar seu negócio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. P. 28.

SAMPAIO-RALHA, J.L.F. *Você sabe o que é Virtual?* In: Revista de Comunicação da FACOM.-FAAP, v. 7, p. 22-25, 2000.

_____. A utilização de linguagem VRML na educação à distância em arte / São Paulo : [s.n], 2003 150 f. : il., + anexo + 1 cd -0058581.

_____. *Comunidades Virtuais - O que é, para que serve, por quê usar; como usar e como não usar*. In: MORAES, Ubirajara C.. (Org.). *Tecnologias Educacionais e*

Aprendizagem: Estratégias no uso dos recursos Digitais. 1 ed. São Paulo: Livro Pronto, 2007, v. 1, p. 167-182.

TAPSCOT, T. *Wikinomics: Como a colaboração em massa pode mudar seu negócio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

UNESCO. Declaración de Quito. Boletín Proyecto Principal de Educación, nº. 24, 1991, P. 44-49.

VALENTE, J.A. Nota se aula. Unicamp, maio de 2007.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

COMUNICAÇÃO
ENSINO A DISTÂNCIA EM ARTES VISUAIS: DA TEORIA À PRÁTICA
GT ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS

Santiago Lemos.

Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Artes Visuais.

RESUMO

Esta pesquisa visa desenvolver aspectos que caracterizam o ensino a distância e o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica em curso piloto na disciplina de artes visuais utilizando objetos virtuais de aprendizagem e materiais impressos, tendo como conteúdo a história da arte moderna brasileira. Esta intervenção foi realizada através do ciberespaço utilizando seus recursos tais como o Orkut, o google, e o messenger. Para melhor entendimento dos aspectos que norteiam o ensino a distância, a pesquisa citada neste trabalho é a de abordagem quantitativa. Os objetos de aprendizagem são caracterizados como pesquisa descritiva, tendo em vista como seus procedimentos técnicos os levantamentos realizados para as análises e avaliação. A diretriz principal deste trabalho são considerações a respeito dos resultados obtidos através do curso: ensino a distancia em artes visuais: da teoria a prática, proposta de modelo de educação continuada para a educação básica à distância. Os instrumentos aqui utilizados foram a pesquisa bibliográfica por abranger a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos; a pesquisa de campo por proceder à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância, Educação Continuada, Tecnologias de Informação e Comunicação.

INFRA-ESTRUTURA: data-show

1. Reflexões acerca do ensino a distância.

No mundo contemporâneo o acesso à informação e à educação é uma necessidade permanente frente as grandes transformações no mundo da industrialização nas quais necessitam de um sujeito que tenha acesso a novas tecnologias, delimitando campos de ação diante da vida, contribuindo com a fragmentação das relações sociais. As discussões sobre o papel da educação na atual sociedade são recentes e esta preocupação é justificada por várias razões tais como as relações sociais, políticas, ideológicas e culturais. Nesse cenário de transformações, a concepção da escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades, sociais e culturais se encontram em questionamento.

Os avanços e transformações na tecnologia influenciaram fortemente as formas atuais de aprendizagem. Os sistemas de ensino incorporaram os novos conhecimentos, tornando-se fundamental o entendimento do papel do ensino à distância como instrumento de aprendizagem. A utilização da ferramenta a distância na educação abriu uma série de possibilidades para um país com um histórico de exclusão e de tantas desigualdades.

A modalidade à distância está se expandindo e tornando-se de alcance de todos que se interesse por esta modalidade, utilizando tecnologias de informação e comunicação, aumentando o número de estudantes, professores, e instituições, federais e particulares em um novo conjunto de desafios. O ensino a distância é caracterizado pela auto-aprendizagem através de recursos didáticos utilizados para a mediação entre estudante e o curso.

O termo ensino a distância (EaD), vem sendo largamente usado na atualidade devido as constantes inovações tecnológicas, sendo entendida como uma nova possibilidade de interação e de comunicação entre grupos diversos, colaborando com uma nova forma de aprender.

O uso de novas tecnologias no ensino das artes visuais torna-se indispensável no momento em que se criam recursos facilitadores para a mediação da aprendizagem. A infra-estrutura de algumas instituições como, por exemplo, as redes estaduais não estão preparadas financeiramente para acompanhar instituições particulares no desenvolvimento de intervenções pedagógicas informatizada, e a falta de professores qualificados para o uso destes equipamentos. Na própria formação dos professores, as universidades não possuem uma grade curricular que garanta que o estudante possa ter acesso a Tecnologias de Informação e Comunicação (TCI) formando

profissionais despreparados para o mercado globalizado que busca sujeitos qualificados que saibam interagir com novas tecnologias.

De acordo com Barbosa um dos objetivos do arte-educador é incluir os estudantes por meio de conhecimento da arte, podendo criar uma “ *potencialização da recepção crítica e a produção*” (2005, p.19). Podemos ampliar através da arte, a capacidade de percepção e imaginação para apreendermos a realidade, desenvolvendo a capacidade crítica de análise.

2. Espaços desmaterializados para aprendizagem da história da arte.

Por meio de pesquisas que foram feitas ao decorrer do trabalho para detectar aspectos que caracterizam o ensino a distância, teve início à criação de um curso piloto de história da arte moderna no período modernista brasileiro. A intervenção pedagógica foi no ciberespaço onde se utilizaram seus recursos como, por exemplo, o Orkut e o Messenger. Este curso proporcionou aos participantes do curso uma experiência na área das artes visuais, com o uso de novas tecnologias de ensino.

3. Caracterização da área: intervenção através da comunidade no Orkut:

Os estudantes foram selecionados através do Orkut, pois é a ferramenta contemporânea mais usada para criar relacionamentos, para isso foram criados três perfis para divulgação do curso, os quais possuíam o seguinte profile:

UFG - Projeto da graduação do curso de artes visuais - ensino a distância em artes visuais. A graduação da Universidade federal de Goiás abre inscrições para o curso de ensino a distância em artes visuais: Modernismo no Brasil, seleção de estudantes do ensino médio, material gratuito durante o curso. Pré-requisitos: acesso a computador, estar cursando o primeiro ano do ensino médio, gostar de artes. Os estudantes que participarem receberá certificado de conclusão do curso elaborado pela graduação de Artes Visuais – UFG , período modernismo no Brasil.



Figura 1 – comunidade do curso piloto.

As pessoas interessadas no curso deixavam scraps no profile do curso, assim facilitando no momento da seleção dos candidatos a vaga. Para agilizar a comunicação entre estes foram criados textos pré-prontos para tirar dúvidas. O curso tem por pré-requisito estudantes que cursem o primeiro ano do ensino médio, mas devido o interesse de pessoas com outros perfis, aceitando-se estudantes de outras séries.

4. Atividades propostas.

No curso piloto: *ensino A distância em artes visuais*, foi utilizando o conteúdo da Professora Dr^o Maria Elísia Borges, havendo o desafio de adapta-lo para a modalidade à distância. O curso utilizou a apostila “Olhar para ver”, que possui oito unidades, das quais detalham o início e o fim do período modernista no Brasil. Para a adaptação foi necessário usar o referencial teórico o livro: *Material didático e o processo de Comunicação na EaD* - Maria Lúcia Neder, o qual possui um tutorial informando as características de um material voltado para a modalidade à distância.

Para auxiliar os estudantes em seus estudos com o material impresso, são utilizados caixas com o tituladas “saiba mais”, eles possuem informações adicionais sobre menos comuns. As caixas podem auxiliar o estudante na ausência do professor, incentivando os estudantes a ter autonomia e ler para se informar melhor. Para ampliar o diálogo do estudante com o material

impresso, foi necessária a colocação de textos que se chamam “momento de reflexão”, colocados de cinco em cinco páginas para facilitar e dialogar durante a leitura.

Foi criado um logotipo para facilitar a identificação visual do material didático e do próprio curso. O logotipo possui a forma de uma mão que significa “ao alcance de todos”, a palma da mão possui a forma de um olho que possui uma retícula com a forma de uma antena parabólica que significa expansão do conhecimento; o ícone possui cores coloridas que significa as artes visuais.



Figura 2 – Logotipo do curso.

O CD multimídia elaborado em oito unidades, que será detalhado a seguir, foi utilizado como material de intervenção pedagógica, servindo de apoio no uso do material impresso, devendo para este primeiro módulo do curso ser executados somente três unidades. Este material multimídia foi entregue gratuitamente para os estudantes.



Figura 3: Página inicial da unidade 1

Unidade 1 -1º Link (Figura 4): Este quadro representa o resumo do conteúdo, de caráter descritivo, um apanhado do início do período “paisagista” que teve início a partir da contratação do pintor Georg Grimm para ministrar aulas de pintura na Escola de Belas Artes (1978).



Figura 4: link da unidade 1

Este link contém também um quadro de palavras-chave, facilitando o estudante em suas pesquisas. O link nomeado “*data para leitura*”, se refere ao tempo de leitura que o estudante tem a fazer de acordo com o cronograma (17 a 24 de agosto de 2007). Para melhor visualização do período de leitura, há o link com o cronograma/calendário anexo, permitindo a melhor organização do tempo.

Unidade 1 - 2º Link (Figura 5): Objetos de aprendizagem, intitulado como “*Pequi Radioativo no período paisagista*”, criado a partir de dois símbolos goianos, o pequi que é o símbolo do Estado de Goiás, e a radiação mencionando o acidente com o césio 137 ocorrido no ano de 1987 em Goiânia.



Figura 5: link dos Objetos de aprendizagem

O jogo presente no CD-ROM é do gênero ação em plataforma, onde existem inimigos e itens para serem coletados durante a fase. No menu principal existe a opção de instruções e jogar,

que auxiliam o estudante a jogar mostrando os comandos do jogo, o objetivo é a coleta de obras de arte esparramadas pelo cenário do jogo, ao completar a fase, tem início a atividade pedagógica solicitando ao estudante que relacione e identifique as obras do período paisagista encontradas em cada fase, conduzindo o estudo para pesquisa, ao mesmo tempo divertindo-se com o jogo.

Unidade 1 - 3º link (Figura 6): Vídeos. Espaço destinado para a área de vídeos, o uso desta multimídia tem como finalidade convocar a atenção do estudante, com imagens em movimento, e narração descritiva e analítica sobre a unidade. Este vídeo faz um apanhado sobre o período paisagista, mostrando imagens que proporcionam o estudante conhecimento detalhado das obras.



Figura 6: Link para os Vídeos

Unidade 1 - 4º link: Outras atividades (Figura 7): Possui o objetivo de incentivar a pesquisas no ciberespaço. Possui alguns links que podem ser utilizados para pesquisas sobre assuntos da unidade. O princípio deste link é o momento de reflexão através de texto comunicativo, preparando o estudante para a próxima unidade. O material multimídia foi criado como apoio, pois não possui quantidade significativa de informações e imagens que um texto-base possui.

No planejamento de qualquer curso é preciso que os responsáveis pelas áreas de conhecimento constantes do currículo indiquem e trabalhem textos complementares (de livros, revistas, jornais ou textos encomendados especificamente para discussão de determinado tema), sobretudo para apoiar as pesquisas a serem desenvolvidas pelos alunos. Esses textos, que costumamos chamar textos de apoio, devem ser também considerados, necessariamente, de guias ou orientações específicas para a leitura (NÉDER 2005, p. 6).



Figura 7: link para outras atividades

A **unidade 2** (Figura 8) do CD multimídia do curso foi representada pela cor azul, possuindo também como uma forma padronizada para todas as unidades os quatro links do menu inicial.



Figura 8: unidade 2

Os links da unidade 2, vídeos e outras atividades continuam com a mesma função da unidade 1, modificando a orientação para as atividades propostas nos objetos de aprendizagem. Nos objetos de aprendizagem da unidade 2, as atividades são propostas de acordo com o interesse dos estudantes. Através de pesquisas foi constatado que 70% dos estudantes gostam de desenhos japoneses intitulados de *animes*, os quais possuem traços juvenis estilizados. Na unidade 2 a busca se deu na tentativa de relacionar o lúdico ao pedagógico, visando traçar características da arquitetura moderna à arquitetura japonesa.

O objeto de aprendizagem (Figura 9) inicia com um resumo sobre acontecimentos da unidade 1, ligando ao tema principal da unidade 2 que é a arquitetura, assim criando um vínculo

de memória de acontecimentos de conteúdos que já foram estudados. Após há um link fazendo apanhado sobre os tipos de arquitetura, exemplificando com imagens para facilitar a aprendizagem. No outro link há três links para acesso a vídeos, que mostram como é a arquitetura no exterior, fazendo com que o estudante conheça mais a cultura e arquitetura de outros países. Depois há um link explicando como o que é anime, da onde surgiu e suas influencias, em seguida há um vídeo de um anime mostrando como era visto a arquitetura japonesa. Há uma exibição de imagens de como era a arquitetura japonesa em seu estilo clássico. No final é pedida uma atividade em que o estudante identifique os aspectos que caracterizam tais arquiteturas fazendo um projeto de alguma estrutura urbana mesclando essas duas arquiteturas.



Figura 9: Objeto de aprendizagem Unidade 2.

A unidade 3 (Figura 10) do CD multimídia do curso foi representada pela cor verde, possuindo também como uma forma padronizada para todas as unidades os quatro links do menu inicial.



Figura 10: unidade 3

Os links da unidade 3, vídeos e outras atividades continuam com a mesma função da unidade 1 e 2, modificando a orientação para as atividades propostas nos objetos de aprendizagem. Nos objetos de aprendizagem da unidade 3, há a possibilidade de se criar um atelier virtual, sendo um dos grandes desafios para o ensino a distância. A partir do tema estatuamania utilizado na unidade, desenvolveu-se um atelier tridimensional, utilizando como recurso a argila. Como auxílio utilizou-se o vídeo para uma produção caseira através de uma webcam utilizando como base uma mesa comum. Ele deve ser produzido de forma que é para o estudante visualizar todos os detalhes, sendo que o tutor não atrapalhe a visualização de algum movimento importante para a execução do projeto.

O objeto de aprendizagem (figura 11) inicia contando como foi a fase estatuamania na cidade de São Paulo, citando alguns artistas percussores do movimento, mostrando os projetos para execução das esculturas. Após faz uma introdução sobre o que é argila, e sua composição. Para poder modelar a argila, foi necessário fazer um vídeo tutorial ensinando passo-a-passo como criar utensílios para seu manuseio. Prosseguindo há três vídeos possuindo áudio mostrando como fazer um busto de argila, o importante na criação dos bustos foi a não caracterização de uma forma, assim fazendo com que o estudante não fique preso apenas nesta forma. A atividade deste objeto de aprendizagem foi a construção de um busto de argila inspirado em algum personagem que o estudante admire, esta atividade fará com que ele desenvolva a capacidade de percepção visual, buscando detalhes desta figura que ele admira podendo vir a repassar essas imagens para o busto a ser modelado em argila.



Figura 11: Objeto de aprendizagem Unidade 3.

Há uma dificuldade na criação dos objetos de aprendizagem, pois para criar um material como este, é necessária uma equipe de design, com o auxílio pedagógico e de profissionais das

artes visuais, para que não ocorra o desvio do objetivo de cada atividade. Existe também a necessidade de planejamento na estrutura para que não haja erros no decorrer do projeto, sendo necessário fazer testes com estes materiais, para constatar possíveis falhas.

5. Avaliação

A avaliação foi através das atividades propostas no CD-ROM e das respostas atribuídas a questões do caderno de atividades e pela participação dos estudantes durante a efetivação do curso.

O CD-ROM entra como um agente pedagógico utilizado para mediar informações nas atividades propostas onde o estudante insere seus conhecimentos nos trabalhos aplicados. A vantagem deste material é sua estrutura em mídia, tornando-se atrativo para o usuário. Estas atividades criadas pelo material multimídia foram digitalizadas e registradas virtualmente por cada participante do curso posteriormente enviadas por e-mail para o profile do curso, sendo necessário este processo para que haja a avaliação das atividades.



Figura 12: Fórum de discussão da comunidade do curso piloto.

6. Resultados esperados e alcançados

Através da intervenção pedagógica no *ciberespaço*, alcançamos os resultados esperados que foi o envolvimento dos estudantes diante das artes visuais, através do incentivo, da pesquisa, indo em acordo com a idéia de Nisker:

A educação a Distância pode ser apresentada como a tecnologia da esperança. Há uma expectativa positiva de que possa representar um esforço considerável à política de recursos humanos de nações interessadas no progresso e que dependerão dessa tecnologia educacional para alcançar uma aprendizagem construtiva (NISKER, 2000, p. 43).

Esperava-se também que a noção de ensino antes centrada nas salas de aula, pudesse se desenvolver no âmbito da abertura de pensamento em relação as diversas tecnologias disponíveis. O ensino através de novas tecnologias possibilita o estudante a aumentar seu potencial através de pesquisas na rede virtual, podendo incentivar outras formas de comunicação e interação através dos sistemas de bate papo como *messenger* a fazer outras investigações assim gerando mais conhecimento para mais de um indivíduo e assim se estendendo.

O curso conseguiu proporcionar aos estudantes o compartilhamento de informações através das múltiplas possibilidades de comunicação e interação fazendo que utilizem cooperativamente conhecimentos, produtos, serviços e conteúdos de diversas áreas diferentes, orientando o aproveitamento pleno das condições oferecidas pela sociedade de informação.

7. Conclusão do curso

O curso criou interação social no ciberespaço, uma rede de estudantes que puderam interagir, desenvolvendo discussões sobre temas das unidades, e criando vínculos de amizade. O grupo adquiriu experiência ao participar de um curso de modalidade à distância em artes visuais utilizando novas tecnologias de ensino, conhecendo outras formas de pesquisa.

Iniciaram dez estudantes, mas ao passar do curso, duas pessoas desistiram, os fatores foram: falta de tempo de computador para estudo. Dentre os estudantes que foram selecionados para participar do curso, foi selecionada uma moradora da cidade de Cassilândia – Mato Grosso, havendo problemas de comunicação e de entrega dos materiais (enviados por correspondência). Outro obstáculo encontrado para moradores de outras regiões, são as aulas presenciais, pois, não há como garantir a assiduidade de estudantes nas aulas presenciais do curso, que funcionam como local de orientações acadêmicas e atendimento pedagógico, onde possa ter acesso a bibliotecas, laboratórios de informática, ter atendimento a tutores, assistir aulas práticas dentre outros.

O problema na entrega dos materiais não surge apenas para estudantes de outras regiões na data e entrega dos materiais, apenas quatro estudantes respeitaram o horário estabelecido,

surgindo a necessidade de entrega para os outros em locais diferentes, havendo uma quebra em relação ao cronograma.

A mediação entre estudante e orkut foi positiva, *“gostei do curso, pois foi uma experiência nova para trabalhar artes, ainda mais à distância”* (Dayner, participante do curso), havia um profile do curso fazendo a ligação entre estudante-profile-tutor. Mas, quando a mediação entrou na área do messenger, foi complicada sendo necessária a intervenção pedagogia em profile pessoal com a intenção de diminuir a distância que o curso proporciona, criando laços de afeto com os estudantes, fazendo que a tutoria não seja apenas para um dia, e sim a qualquer momento em que estiver logado, podendo interferir em outras atividades pessoais do tutor.

A falta de tempo por parte dos estudantes dificultou a intervenção pedagógica, pois a maioria tinha outras atividades e afazeres, assim deixando o material em segundo plano. Dois estudantes chegaram a comentar que iam desistir do curso por causa do tempo, mas acabaram encontrando uma forma de finalizá-lo. Uma estudante desistiu do curso, pois seu computador havia estragado, a mesma alegou que não tinha recursos para continuar o curso, foi esclarecido para ela que o material poderia ser estudado em qualquer espaço onde há a presença de outros computadores como, por exemplo, uma Lan House, mas não houve interesse pela parte.

Os resultados das atividades propostas para os estudantes, foram satisfatórios, seis estudantes completaram todas as atividades, os outros alegaram falta de tempo, e da disposição de um computador. O computador acaba sendo como uma ferramenta importante para estudo destes alunos, porém o material direciona para pesquisas em textos de apoio.

8. Considerações finais.

Através do ensino a distância e da intervenção pedagógica dos objetos de aprendizagem, os estudantes envolvidos nesta modalidade de ensino podem trabalhar não apenas com o desejo de transpor e superar as barreiras que o distanciam do conhecimento, mas podem atuar como modificadores de seu contexto histórico, configurando suas próprias necessidades frente às situações do cotidiano.

A possibilidade de acesso a novos meios tecnológicos de informação trouxe novas maneiras de viver esta intervenção pedagógica, abriu espaços para pessoas observarem e

analisarem que a internet pode ser usada como uma ferramenta pedagógica, não apenas no âmbito da história da arte, mas há inúmeras possibilidades e maneiras de trabalhar diferentes temas, ateliês, aulas, basta possuir um planejamento e uma equipe para desenvolvimento destes materiais.

Um dos principais focos no ensino a distância é a autonomia do estudante, havendo maior responsabilidade em relação aos momentos de estudo, em alguns casos o estudo acaba se acumulando, fazendo que suas atividades sejam feitas de última hora, podendo atrapalhar futuras pesquisas. Em alguns casos a modalidade à distância contribui com a educação, permitindo que pessoas sem oportunidade de freqüentar o ensino presencial nos períodos matutino, vespertino e noturno, descubram possibilidades de encontrar horários alternativos para estudo assim fazendo a inclusão educacional.

A modalidade à distância tem como objetivo fazer a inclusão social, desenvolvendo uma educação democrática de forma social e justa. Neste sentido, este projeto pode ser aplicado não apenas na área das artes visuais, permitindo inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica, depende de pesquisas para desenvolvidas para os meios tecnológicos, capacitando tutor/pesquisador/designer. Para haver estas pesquisas, é necessário o apoio do público que receberá ajuda pedagógica, das instituições de ensino, que devem apoiar os estudantes para o desenvolvimento e continuação de novas pesquisas na área à distância.

Devido ao uso de tecnologias contemporâneas, o curso proporcionou a abertura de novas áreas de atuação e possibilidades para seu uso podendo ser nas modalidades à distância ou presencial. Há futuros projetos de criação de uma rede virtual de ensino destinada apenas para as artes visuais, utilizando meios de mediação que possam vir a colaborar com pesquisas de estudantes sobre algum tema pedido por professores que estejam dispostos a participar deste projeto. Há também um projeto que está sendo desenvolvido para a aplicação de jogos pedagógicos para uso em laboratórios da rede municipal para auxiliar os professores nas mediações pedagógicas.

Este projeto pode ser apenas uma parte de um estudo longo, pois pelos caminhos traçado pela intervenção pedagógica, constata-se que ainda há despreparo para o uso destas tecnologias de informação e comunicação. Há necessidade de publicação de artigos, palestras e entrevistas para que a população saiba que a modalidade à distância surgiu para democratizar a educação

possibilitando os sujeitos de ação educativa compreender criticamente a realidade social em que se inserem, com vistas a uma participação ativa na sociedade.

4. Bibliografia

BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Autores associados. 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

HOLMBERG, B. Guided didactic conversation in Distance Education, in SEWART, D. Et alii (eds) *Distance education: international Perspectives*. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's , 1983.

KENSKI, V, M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância* – Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, P. *Cyberculture, Rapport au Conseil de l'Europe*. Paris: Odile Jacob, 1999.

PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

NÉDER, Maria Lúcia. *Material didático e o processo de Comunicação na EaD*. 2005

NISKIER, Arnaldo. *Educação a Distância: a Tecnologia da Esperança*. Loyola. 2000.

COMUNICAÇÃO
FICÇÃO NO ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS
GRUPO DE TRABALHO: ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS

Carolina Vieira do Nascimento

Museu Inimá de Paula – Belo Horizonte/MG

RESUMO

A idéia desta comunicação é lançar um debate sobre o ensino de arte e tecnologias contemporâneas, construindo um caminho pelos dilemas da crítica de arte. Este tema traz alguns questionamentos sobre os limites e mudanças de valores na arte contemporânea. Termos como: *arte interativa, videoarte e artemídia*; serão colocados em pauta. Nessa gama de novos meios e suportes em que arte vem ganhando espaço, discute-se a questão do olhar diferenciado para a arte e seu ensino. A arte feita a partir das tecnologias contemporâneas aparece como ponto de reflexão para pensar as ações educativas, em museus e escolas, que estão sendo realizadas na corrente idéia dessa diferente leitura das imagens. Incluem-se aqui as imagens em movimento, que é um tema quase imprescindível agora no ensino de arte. Assim, o termo ficção aparece com o sentido de invenção de um ensino diferente de arte e tecnologias contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: arte/educação; arte e tecnologia: educação em museu.

Infra-estrutura: data show

Pensar o tema “ensino de arte e tecnologia” remete ao exercício da imaginação. Arthur Efland¹ (2005), autor americano da área de arte/educação, estuda a imaginação na cognição e traz, de forma leve, o valor do ensino de arte por associações, como algo intrínseco de cada indivíduo, que pode e deve ser articulado com outras disciplinas. Na medida em que a tecnologia avança, percebe-se a necessidade do uso da imaginação para captar tantas informações que são lançadas. É inconveniente tentar compreender as coisas usando somente a racionalidade. A imaginação é usada em qualquer trabalho com arte e no ensino de arte tem função estratégica, pois é a partir dela que os questionamentos surgem.

Na arte contemporânea em que as obras muitas vezes não são de caráter “retiniano”², ao estimular a imaginação dá-se a impressão de que algumas questões tornam-se mais claras. Assim, a imaginação flui naturalmente para a leitura de diversas obras e talvez com mais intensidade nas que se apresentam com o uso de alta tecnologia. Efland diz que do ponto de vista de John Dewey,

¹ Professor Emérito do Departamento de Arte da Universidade do Estado de Ohio, Estados Unidos.

² Termo usado pelo artista Marcel Duchamp para criticar a arte moderna vista apenas através da retina.

a imaginação é “uma generosa mistura de interesses na medida em que a mente entra em contato com o mundo, quando as coisas velhas e familiares se transformam em novas experiências” (EFLAND, 2005, p. 321). Assim, o que já se tem na memória quando resgatado para a vivência agora, expande a noção de arte na medida em que os trabalhos são criados em outros meios e estilos.

Limites e valores na crítica da arte contemporânea

Sobre essas inquietações da arte contemporânea, alguns estudiosos e críticos vêm debatendo sobre os limites e valores que são apresentados na obras. Em relação à posição de alguns críticos, fica cada vez mais comum, entre eles, não criticar e louvar quase tudo publicamente. Parece que a idéia de discordar de alguma coisa deixa a maioria deles inquieta. O que o crítico Gardner diz sobre as bolas de basquete de Koons³, flutuando em um tanque de água, é que “ao observar a sua arte é preciso mais que apenas ver, é preciso lidar primeiramente com as idéias, as doutrinas, as atitudes, as opiniões que estão sendo promulgadas” (1996, p.72).



1. Three ball 50/50 tank, 1985

³ Jeff Koons (Americano, 1955). Tanque com três bolas em total equilíbrio, 1985.

Esta outra forma de olhar para a obra vai interferindo na criação dos artistas e na cultura em geral que está enérgicamente ligada à imagem.

Na história da arte, mais destacadamente a partir da década de 60, observa-se um período experimental, de negação e de recusa. Momento em que alguns artistas mostraram que o que não era considerado arte, passava a ser. Esses artistas, como: Marcel Duchamp nas artes plásticas, John Cage com a música, Merce Cunningham na dança, Nam June Paik com o vídeo, etc; mostraram um olhar diferente na criação. Com isso alguns críticos calaram e a crítica foi traduzida em graus de entusiasmo e silêncio o que antigamente era diferencial entre elogio e crítica (Idem, 1996).

Como dito anteriormente, a arte está se difundindo por vários meios tecnológicos, o que acaba deixando os críticos nesse *limite* da distinção entre o que é *arte maior* e *arte menor*, e o *limite* em relação aos diálogos da arte com outras áreas para juízo de valores. Eduardo Kac diz que uma nova arte demanda novos códigos e meios, nova formas de distribuição e preservação, e novos modos de apreciação crítica (1997). Retoma-se aqui o que foi supracitado pelo crítico Gardner sobre o olhar diferente sobre a obra; que ao invés de apenas ver, é preciso ir além e buscar quais idéias, doutrinas e atitudes o artista quer tornar público.

No caso do artista que se apropria do uso das tecnologias mecânicas, audiovisuais, eletrônicas e digitais, ele faz com que essa tecnologia trabalhe em benefício de suas idéias estéticas, evitando assim que sua obra resulte simplesmente no apoio aos objetivos de superprodução da sociedade tecnológica (MACHADO, 2008).

Os juízos de valorização se tornaram frouxos segundo Arlindo Machado. O autor comenta que “os critérios de julgamento e crítica não se tornaram suficientemente maduros para possibilitar uma avaliação desses trabalhos em termos de sua real importância, ou de sua contribuição para uma redefinição dos conceitos de arte e cultura” (Idem, p. 54). A *artemídia*⁴ e as artes tecnológicas podem ainda sentir um pouco a falta de uma crítica mais concreta, mas a crítica de arte continua tão atuante quanto no passado, só que diferente de procurar uma qualidade formal busca originalidade, real ou imaginária, da produção artística.

Algumas das obras que causaram maior impacto na Documenta IX⁵ (1992) foram os trabalhos de videoarte de alguns artistas. O vídeo tem demarcado importante espaço em bienais e

⁴ Termo usado por Arlindo Machado no livro *Arte e Mídia* (2007).

⁵ Considerada uma das maiores e mais importantes exposições de arte contemporânea e arte moderna internacional, que ocorre a cada cinco anos em Kassel, Alemanha.

salões de arte. Poucas exposições agora podem ser realizadas sem imagens em movimento. O vídeo é um meio artístico baseado no tempo, e na videoarte desenvolveram estruturas temporais complexas, sendo muitas vezes, em posição oposta ao caráter ilusório do filme convencional. A videoarte rompe com a perspectiva convencional do cinema de várias formas impedindo qualquer identificação com a “câmara-olho” (característica do cinema). Neste contexto, em que o cinema e o vídeo estão muito presentes na vida das pessoas, é fundamental suscitar esse debate, pois as imagens eletrônicas são pontos essenciais na evolução cultural.

Em um país como o Brasil, deslocado geograficamente em relação aos países produtores de tecnologia e em que o acesso aos bens tecnológicos é ainda seletivo e discriminatório, uma discussão séria sobre o tema das novas tecnologias deve necessariamente refletir esse deslocamento e essa diferença, para que possa servir, ao mesmo tempo, de caixa de ressonância a experiências e pensamentos independentes, problematizadores e divergentes, que acontecem, ainda que marginalmente, em várias partes do mundo, sobretudo fora dos centros hegemônicos (MACHADO, 2007, p. 31).

A partir dessa citação de Machado, evoca-se atenção para esse tema como possibilidade de investigar intensamente os estudos da arte e tecnologia. Observa-se, não por acaso, que a maioria dos mestrados⁶ em arte no Brasil, vêm trazendo, como área de concentração ou como linha de pesquisa, o tema *Arte e Tecnologia*.

Fazendo um recorte nos programas de pós-graduação, aqui estão apresentados alguns exemplos dos Mestrados em Artes no Brasil: o Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UNB) tem como área de concentração o tema Arte Contemporânea e uma de suas linhas de pesquisa é Arte e Tecnologia; a Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) possui área de concentração em Poéticas Visuais e como uma das opções de linha de pesquisa o tema Multimeios; a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA-UFMG) tem sua área de concentração em Arte e Tecnologia da Imagem; o Instituto de Artes da Universidade de Campinas (UNICAMP) tem área de concentração em Artes Visuais e

⁶ Delimita-se o mestrado, dentre os programas de pós-graduação em artes, somente como um recorte para exemplificar na seqüência.

uma das linhas de pesquisa é Cultura Audiovisual e Mídia; o Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART-UDESC) tem área de concentração em Artes Visuais com uma das linhas de pesquisa em Processos Artísticos Contemporâneos, a Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA-UFRJ) tem em uma das linhas de pesquisa o tema Linguagens Visuais.

Esses estudos acadêmicos mostram como a tecnologia é intrínseca à arte. Segundo o autor Cândido Almeida “a arte, como a cultura em geral, tem o direito de instrumentalizar o avanço tecnológico e servir-se dele para expandir suas fronteiras” (1985, p.57). É exatamente isso que vem acontecendo, a arte se apresenta com o uso de tecnologia cada vez mais moderna, desenvolvendo trabalhos de alta qualidade. Desse modo, *Arte e Tecnologia*, tem sido um tema bastante desafiador dentro da teoria e crítica da arte, principalmente no que diz respeito aos seus valores e limites. Essa discussão já avança nos meios escolares e também no setor educativo de alguns museus.

Arte Interativa na Arte/Educação Contemporânea

A arte/educação pode ser uma mediação interessante quando o público demonstra-se curioso pela novidade tecnológica. Quando essa curiosidade se aproxima da arte, muitas vezes trata-se de *arte interativa*. Para o autor Leonardo Germano:

inicialmente toda a arte é interativa; na medida em que toda a expressão artística é fruto da interação entre a obra, o artista e o interpretante. De fato podemos considerar que toda a obra de arte contém ao menos um grau mínimo de interatividade, ou recorrendo à Barthes, um grau zero de interatividade. Já que devido à estrutura relacional de qualquer experiência estética, mesmo o receptor mais passivo é envolvido pela ambiência da obra de arte; desde a concepção do artista em incluir o olhar e a vida cotidiana, até às relações que acontecem na mente do observador contemplativo, em ambos os casos acontece uma interligação ou interação entre observador, obra e artista. Contudo, não podemos confundir essa interação com a interatividade inerente às novas tecnologias computacionais.

Diferente do que era, a *arte interativa* agora, mediada por diversas tecnologias, simula a interação, que antes estava no espaço/tempo entre espectador e objeto. Assim, fica mais visível essa interatividade por meio da inserção do público no interior do sentido da obra, em um espaço tecnologicamente expandido ou virtual.

O fazer arte através do computador só se tornou possível depois da década de 1960, quando essa máquina começou a ter capacidade de produzir e manipular imagens. Esta nova habilidade dos computadores, inicialmente, interessou aos engenheiros, que viram aí uma nova ferramenta de trabalho. Mas os artistas também colocaram o olho sobre a máquina e começaram a imaginar o que poderia ser feito com esta ferramenta. O termo *arte interativa*, com esse viés tecnológico, toma força no começo dos anos 90 com a aparição das tecnologias apropriadas, expostas em inúmeras feiras e exposições de arte, de tecnologia e eventos relacionados ao videotexto, fax, slow-scan e outros meios (PLAZA, 2001).

Com os avanços tecnológicos a arte tem apresentado imagens nas mais diversas formas de mídia e suportes, experimentando desde o uso de fotografia digital até a arte interativa na *web*, ou ainda, por meio de sensores, celulares e vídeos. Além disso, a tecnologia tem ajudado os museus na comunicação e segurança do espaço museológico, além da restauração de obras.

Como cita Ana Mae Barbosa, “a tecnologia não apenas transformou as práticas cotidianas, mas também os modos de produção intelectual e diluiu os limites entre compreensão e certeza” (2005, p. 110). Aparentemente, a arte/educação contemporânea torna-se mais leve de trabalhar, partindo do ponto em que não há uma única interpretação ou resposta para as questões que uma obra traz.

A Arte/Educação como mediação entre o público e a Arte e Tecnologias Contemporâneas

A nossa vida é meio natural e meio tecnológica. Meio por meio é bom. Não se pode negar que a alta tecnologia significa progresso. Precisamos dela para as nossas atividades. No entanto, se só fazemos alta tecnologia, fazemos a guerra. Devemos portanto possuir um forte elemento humano para mantermos a modéstia e a vida natural.

Nam June Paik

Na ação educativa em museu e na arte/educação das escolas, observa-se que a preocupação com o ensino da gramática visual e sua sintaxe por meio da arte vem gerando significativa atenção. A arte/educação se dedica a trabalhos realizados numa ligação direta com a obra de arte e o artista; e muitos desses trabalhos vêm sendo realizados com base na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Essa Proposta “sugere um trabalho com três ações mentais e sensorialmente básicas: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 33).

Na educação em museus, por ser uma educação não-formal, a experiência de trabalhar arte e tecnologia da imagem parece ser mais concreta, pelo menos por enquanto, já que não há um currículo fechado nem padrão a seguir como nas escolas (Ex.: PCN). Assim, supõe-se que os museus e centros culturais sejam laboratórios para experimentação do ensino de arte, em que se possa, a partir daí, levar algo mais definido para sala de aula.

As instituições museológicas e centros culturais vêm trabalhando na oferta de serviços educativos que levam o público a pensar ao invés de se restringir a uma simples visita guiada. As mudanças ocorridas nos anos 90, sobre o Ensino de Arte no Brasil partiu de experiências com educação nos museus, especialmente no Museu de Arte de São Paulo – MASP. Na época, o MASP contava com a direção de Ana Mae Barbosa, autora e organizadora de diversas publicações que têm feito muito pela arte/educação brasileira.

Por ser um assunto que tem produzido estudos relevantes, apesar de recente no Brasil (1950), é possível ter acesso à literatura sobre arte/educação nas bibliotecas públicas e de universidades além das várias publicações distribuídas em livrarias pelo país. Por outro lado, quando se pensa a arte/educação e tecnologias contemporâneas, ainda há uma certa distância ou medo de se discutir sobre, da mesma forma acontece agora com a crítica e a teoria da arte.

Como diz a autora Lúcia Pimentel, “apesar da pesquisa sobre ensino de arte, ser considerada, algumas vezes, ‘menor’ tanto por artistas (não tem *status* de fazer arte) quanto por educadores (não trabalha com uma área do conhecimento considerada nobre)”⁷, o Brasil é hoje um dos países que, junto com Cuba e Chile, estão na liderança do ensino de arte na América Latina, com um sistema bem desenvolvido de arte/educação (BARBOSA, 2005, p. 14).

Com essa referência positiva na América Latina, é importante que o Brasil se prepare para o ensino de arte contemporânea, e mais especificamente para o ensino de *artemídia*, pois a

⁷ NAZARIO; FRANCA, 2006, p. 310

tecnologia avança rapidamente a favor dos interesses da nova geração. O vídeo, então, por apresentar a imagem em movimento conjugada com o som, chama a atenção dessa nova geração. Etienne Delacroix⁸, no evento ART.MOV – 2º Festival Internacional de Arte em Mídias Móveis (Belo Horizonte, novembro/2007), ao comentar sobre a importância da reciclagem dos códigos (simbólico), ressaltou que “os jovens têm muita facilidade em captar os novos códigos, que aprendem rápido, por isso é necessário valorizar suas expressões”. Por isso, essa necessidade urgente de preparação dos professores e dos educadores de museus, no que diz respeito ao ensino da arte e tecnologia.

No Brasil o trabalho do arte/educador nos museus tem sido improvisado, desde os anos cinqüenta, quando começaram a organizar os primeiros serviços educativos em museus, no Rio de Janeiro⁹. Desde lá muita coisa já mudou, pois a forma de mediação dos educadores está sendo orientada pelos estudos realizados nas últimas décadas. Segundo Julio Plaza é também a partir dos anos cinqüenta que se constituem, no campo das artes, tendências que traduzem as mudanças produzidas pelas tecnologias. O autor comenta ainda que:

os artistas tecnológicos estão mais interessados nos processos de criação artística e de exploração estética do que na produção de obras acabadas. Eles se interessam pela realização de obras inovadoras e “abertas”, onde a percepção, as dimensões temporais e espaciais representam um papel decisivo na maioria das produções de arte com tecnologia (PLAZA, 2001, p.17).

Desta forma, as fronteiras da *Arte e Tecnologia* vão se expandindo a partir dos diversos dispositivos, problematizando os câmbios socioculturais relacionados com o progresso tecnológico. Com isso, observa-se novas formas de estimular a imaginação, abordando-se temas que envolvam espaço, lugar, tempo, virtual e real, numa reflexão cada vez mais profunda com o público. Tudo isso vai tornando possível novas formas de ser, renovação dos valores e ainda desenvolve sensibilidades diferentes em relação ao tempo, espaço e realidade.

⁸ Pós-Doutor em Física, pesquisador e artista belga, trabalha a interdisciplinaridade e busca diminuir a marginalização tecnológica das comunidades.

⁹ BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.**1994, p. 83

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cândido José Mendes de. **O que é vídeo**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985. – (Coleção primeiros passos; 63)
- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea – consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Estudos: 126, dirigida por J. Guinsburg).
- EFLAND, Arthur. **Imaginação na Cognição**: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea – consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GARDNER, James. **A classe faladora**. In: *Cultura ou lixo?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- GERMANO, Leonardo Forny. **Arte e Interação**: nos caminhos da Arte Interativa? n.53. México, 2006. Disponível em: <www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n53/lforny.html>
- KAC, Eduardo. **Telepresença problematiza a visão**. Entrevista a Simone Osthoff. In: *Cadernos da Pós-Graduação, Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, ano 1, vol.1, n.1, p. 7-12, 1997*.
- MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- MARTIN, Sylvia. **Video Art**. Tradução de Maria do Rosário Boléo (Vernáculo, Lda. - Lisboa). Colônia: Taschen, 2006.
- NAZARIO, Luiz; FRANCA, Patrícia (Orgs.). **Concepções contemporânea da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp ou o castelo da pureza**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PLAZA, Julio. **Arte e interatividade**: autor-obra-recepção. In: PLAZA, Julio. *Brasília país do futuro borosso*, 1990. Disponível em: <<http://www.cap.eca.usp.br/ars/arteeinteratividade.pdf>>

COMUNICAÇÃO

IMAGEM, DOCUMENTÁRIO E EDUCAÇÃO: TECNOLOGIA E ARTE EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS

Ana Paula Trindade de Albuquerque¹

Universidade Federal da Bahia - UFBA

O trabalho é parte da pesquisa de doutorado que visa traçar perspectivas de uma educação imagética a partir do filme documentário. Entendendo que no mundo contemporâneo a produção de imagem tem aumentado de forma muito rápida, devido principalmente ao avanço da tecnologia, percebe-se que hoje os espaços educacionais, não só trabalham com filme na sala de aula como o produzem. Com base em pesquisas e conversas, assume-se que os dois movimentos ainda se apresentam de forma tímida e precária nos espaços de educação. Outro ponto importante é entender que a leitura de imagens na formação do sujeito é sempre um elemento de complemento, deixada em segundo plano, ou pouco investigada em seu potencial estético e histórico em sala de aula. A partir disso, entende-se que o trabalho com a produção de vídeo se faz interessante na medida em que cria a relação do educador e arte-educador com as novas tecnologias bem como com a interpretação e criação de imagens a partir dos elementos de produção do vídeo: filmagem e edição; imagem e som. A pesquisa toma como ponto de partida a experiência em sala de aula na disciplina de Metodologia do Ensino do Desenho e Plástica I e a Atividade Curricular em Comunidade - Diálogos em Imagens, que tiveram como parte de sua metodologia o ver filme, entender suas codificações e o produzir um filme com base nas experiências estéticas e nas necessidades de cada grupo. Usa-se para isso desde imagens com celular a câmera filmadora profissional e mesmo webcams, passeando assim pela variedade que as novas tecnologias oferecem e que hoje habitam muitos espaços educativos. A escolha por documentário se faz por entender que a experiência com o real pode levar a uma re-significação dos lugares e fatos a partir de um outro olhar para o cotidiano e a realidade, vendo a partir do quadrado nuances talvez nunca percebidas fora do mágico mundo imagético que a tela revela.

Palavras-chave: imagem; arte-educação; tecnologia

Sobre imagens, documentários e educação...

Hoje, uma câmera na mão e milhares de idéias na cabeça vem tomando espaço no cenário sociopolítico e cultural. Atualmente o cotidiano está povoado por celulares que filmam e fotografam, máquinas digitais, câmeras cada vez mais baratas e simples, e por programas que facilitam a edição. O fazer vídeo começa a tomar uma outra dimensão. Nesse mundo contemporâneo, com o ‘bombardeio de imagens’, as pessoas sentem necessidade de também se ver, ver os locais por onde transitam, de onde vieram ou onde estiveram. O ver-se

¹ Bolsista CNPq

na tela, no quadrado (seja da câmera, do computador, da televisão, do celular) mágico e poético, que traz o recorte da realidade, vai trabalhar com o sentimento de reconhecimento, e é muito comum ouvir que tal lugar está mais bonito na tela do computador ou mesmo no visor das câmeras. A imagem seqüestrada, fragmento da realidade, é vista num sentido de estranheza e reconhecimento o que deságua num sentimento de importância. Tudo isso se deve ao inquietante desejo do homem de se perpetuar através da imagem, de tentar flagrar o tempo-espaço e congelá-lo para sempre, em fitas carregadas de nitratos de prata, por exemplo. Outro ponto importante que converge com esse sentimento do se ver na tela, é que o culto da imagem-realidade, a partir do advento da televisão e seus noticiários que passaram a ser ícones da verdade absoluta (e que sabemos que essa verdade nem sempre corresponde à realidade), portanto, aparecer na tv, traz a sensação de ser uma espécie de “astro por um dia”, por minutos, de aparecer para o mundo.

Na contramão da ‘festa da imagem’, entendemos que o espaço educativo ainda hoje mantém resistência a essa linguagem. A idéia de que o vídeo vai substituir o professor e de que o educador que usa vídeo na verdade não quer dar aula, ou seja, uma aula formal onde o professor é quem fala e quem traz oralmente todo o conhecimento, ainda permeia, e muito, o imaginário educacional. Com isso os educadores utilizam muitas vezes o vídeo como uma ferramenta que vem complementar o código lingüístico. Com isso conclui-se que crescemos com um déficit em sermos educados para essa leitura do mundo através da imagem. Tal fato é estranho, pois considerando o desenvolvimento da criança, vê-se que a fala e a imagem vão permear o imaginário, antes mesmo dos códigos da escrita. A educação formal então, nega de certa forma a fala, por hierarquizar a escrita, e colocar a leitura de imagem em último plano, sem entender que são três elementos que mais se complementam que se afastam.

Ironicamente e felizmente, as filmadoras e programas de edição estão entrando portão adentro dos espaços educativos. Ministrando curso de edição de vídeo para professores do Estado, constatei que algumas escolas públicas da capital e do interior da Bahia têm entre seus equipamentos, câmeras filmadoras, máquinas digitais e computadores. São materiais que ainda são utilizados timidamente pelos educadores e educandos, que apesar do encantamento com tal possibilidade de criar um filme, acaba tendo como entrave a falta do exercício de uma “alfabetização imagética”, a falta do ver filmes, fotografias, imagens e dissecá-los, entender sua dinâmica, saborear sua poesia. São materiais que não são utilizados pelos professores de arte e que poderiam ser um aliado interessante para a experiência estética dos estudantes. Os vídeos produzidos em sala de aula muitas vezes e, apesar de esforços de educadores e educandos, caem em reproduções de personagens da cultura de massa televisiva deixando

passar, muitas vezes, a oportunidade de se trabalhar a imaginação, na criação de novas formas e transgressões dos formatos impostos, bem como servir como crítica, denúncia, debate, documento da realidade em que vivem e do contexto histórico educativo trabalhando, assim, a perspectiva de autonomia do educando e educador.

2. Por entre considerações sobre o documentário...

No início do século passado Vertov, teórico-cineasta russo, denunciava que

a câmera experimentou o infortúnio. Foi inventada em um tempo em que não existia país algum onde o capital não estivesse no poder. A diabólica idéia da burguesia consistiu em usar o novo brinquedo para entreter as massas ou desviar a atenção dos trabalhadores de seu objetivo: a luta contra os seus senhores (VERTOV apud STAM, 2003, p.61),

com base nisso, ele vai buscar um “cinema-verdade”, e coloca seus filmes como “documentários poéticos”, como coloca Stam (2003), ele retratava as pessoas nas ruas, longe de estúdios, onde elas possam estar sem máscaras ou maquiagens, numa tentativa de revelar a superfície dos fenômenos naturais. Para Vertov, o cinema deveria ser para o indivíduo oprimido e o proletariado, um veículo de entendimento do fenômeno da vida.

Caminhando por esse entendimento, trazemos à tona uma característica básica do filme documentário, que é a de retratar personagens reais, ao contrário da ficção, em que um ator é intermediário da realidade para contar a história, o documentário dá voz ao povo do lugar, e a trama é executada pelos próprios participantes da cultura em que se está filmando. A importância disso é que a identificação de culturas e locais ganha outro significado, é o estar se vendo na tela mágica e estabelecendo conexões com a sua própria cultura, e também o estar vendo ‘gente como a gente’ na poesia imagética e se aproximando mais do tema em questão do documentário. O vídeo documentário vai registrar e perpetuar o acontecimento real. Isso vai estabelecer uma relação de troca muito mais próxima, das diferentes culturas. Em conversas com o professor e documentarista Silvio Tandler, na Jornada de Cinema de 2006 em Salvador, ele colocou que o documentário é o lugar da imaginação. Ao contrário da ficção, que por vezes vai trazer a imagem/história pronta com pouca margem para o exercício do imaginário, o documentário, ainda que seja a visão de alguém, traz a realidade retratada sem, ou com um mínimo de maquiagem o vai propiciar a descoberta de singularidades próprias desses fragmentos de histórias reais e vai deixar que a imaginação atue.

No Brasil, o início do século foi marcado por tímidos documentários, mas foi na década de sessenta, com o advento do cinema novo que muitos saíram por aí tentando retratar o Brasil que os brasileiros não conheciam, Brasil fortemente marcado por contradições e lutas sociais e que era nublado, principalmente, pela ditadura militar. Era preciso mostrar um país do futuro, das tecnologias, do exotismo e da alegria. Nesses tempos, mostrar a pobreza era sinônimo de subversão. Glauber Rocha vai misturar ficção e documentário o dia-a-dia do nordestino, do cangaço. A ‘câmera na mão e a idéia na cabeça’ fundava uma outra estética voltada para apreensão de uma realidade que plasticamente bonita, politicamente centrada em pelejas e descaso. Nesses tempos também, Thomaz Farkas, vai produzir a famosa ‘Caravana Farkas’ que retratou principalmente o Brasil do Norte e Nordeste e suas peculiaridades. Ele tinha em mente, mostrar que o País era prenhe de diferenças culturais e que essas não eram contempladas na história. Em época de ditadura, foi uma grande façanha. O Brasil começava a conhecer um pouco do Brasil.

Patrícia Monte-Mór (1998) aponta para a importância dos “curtas” metragens na década de 80, que foram responsáveis “por uma verdadeira radiografia do Brasil, passando a limpo nossa realidade, sendo mesmo um instrumento de luta política” (p.150), foi então que começaram a se proliferar as produções independentes, valorizada principalmente pelas ONGs, setores da igreja e sindicatos que “acreditavam na dimensão crítica do vídeo diante dos conflitos sócias e nas suas possibilidades como instrumento de intervenção e denúncia” (p.150). Isso nos remete ao trabalho do cineasta Carlos Pronzato, que com uma câmera de poucos recursos, sai pelos diversos locais retratando as manifestações na América Latina e principalmente nas ruas de Salvador, tomo-o como exemplo, por ser uma figura que se insere no contexto de luta social construindo relatos imagéticos que são divulgados, ainda que timidamente, no Brasil e em outros países da América Latina. O seqüestro do tempo-espaço de instantes que vão sendo traduzidos e re-interpretados, re-inventados em outros contextos, outros tempos, outros espaços.

Essa análise histórica nos faz entender que esses diversos fatores acabam por desaguar nas concepções político-culturais e que, vai trazer pela tela, reflexões que possam gerar a mudança de atitude, a criticidade da realidade, a partir da leitura/decodificação da linguagem cinematográfica. Um processo importante para a leitura de mundo, de suas culturas, de suas temporalidades. Com isso, entendemos que um documentário de cunho político-social pode exercitar ao indivíduo o exercício de ter

a diferença como fundante que gera, em potência, a igualdade, possibilitando um processo que se caracteriza por hegemonias localizadas, múltiplas e instáveis, o que gera a necessidade de conviver com múltiplas subjetividades e vivenciar múltiplos contextos, pois originalmente somos iguais na diferença em potência (SERPA. 2004, p.166).

e é essa abertura para a diálogo com o diferente que se faz importante, pois sem essa, perpetua-se a rejeição das culturas, construindo a velha batalha de uma hegemonia se sobrepor a outra. E é então que os documentários como criadores de movimentos de significados de caráter universal, enquanto signos a serem desvendados, acabam por serem veículos para uma construção pautada na diferença como elemento de colaboração para edificação de um lugar que contemple a integração das diversidades. Que contemple as peculiaridades inerentes da vida humana. Esse lugar, necessariamente não é geográfico, e que Serpa (2004) chamou de “entre-lugar” e dizer que

esses são instáveis, pois decorrem da ressonância do diálogo de dois lugares, que resultam na precipitação de acontecimentos produzidos pelo diálogo; ao terminar a ressonância, o entre-lugar se esvai, mas os dois lugares que precipitaram os acontecimentos ressonantes agregam conhecimento (p.166).

Esse conhecimento vai ser imprescindível para a cristalização de grupos locais, mas não fechados, e sim grupos que se permitam convivências simultâneas, onde vai haver sim as contradições, mas não a competição. É então que a solidariedade pode estar presente na construção dos processos de convivências.

Assim, o documentário traz perspectivas de um trabalho estético com o real, trabalhando com as subjetividades que fazem parte do cotidiano educacional, trazendo a tona elementos que por vezes não se percebe, a saber, a história e memórias dos estudantes, seus planos, seus locais preferidos, a partir da filmagem do real, o sentido da experiência do compartilhar sua própria vivência, tão importante quanto qualquer outra, se faz presente.

2. Sobre o fazer vídeo nos espaços educacionais: duas experiências

Em tempos em que as câmeras de vídeo entram pelos portões da escola, é necessário que essas venham a ser um instrumento de apreensão da realidade dos educandos e educadores e que essa seja um aliado para a demolição dos muros que separam a educação da vida. A educação da realidade tal qual ela se apresenta. É então que se é favorável ao exercício do vídeo documentário na perspectiva do ver, apreender e fazer, para e com a vida

real, essa que vemos nosso cotidiano, essa desvelada a cada dia, formada de contradições, sonhos, medos e desejos. Enfim, vida!

“Ler imagens” significa classificar seus significados, ler seu sentido. E é então que, “para tal, há de delas se aproximar, detalhar esses sinais por meio de outras fontes: o trajeto do olhar, as impressões visuais globais, as rupturas ou contradições entre o que é percebido e o que é compreendido” (PEIXOTO, 1998, p.222). Assim, a relação do ver e fazer se completará, pois o exercício da apropriação dos elementos fílmicos e dos signos contidos nele, acaba por criar estruturas de decodificações das ideologias amarradas às imagens. Com isso a leitura das entrelinhas postas muitas vezes em alguns filmes e propagandas para a manipulação ou em outros para gerar inquietações é desvelada.

Entendemos, como já foi dito, que o vídeo documentário tem sido um forte aliado na luta contra as desigualdades, por nos mostrar a realidade “nua e crua” em que estamos inseridos, suscitando discussões acerca das condições de vida estabelecidas no cenário político-econômico e social hoje. Em vista disso, se vê a necessidade de apropriação de tal linguagem no campo educacional. Anseia-se de que o vídeo deixe de ser um mero instrumento e seja um pré-texto para o exercício da leitura do mundo e suas peculiaridades. Que o vídeo, tanto na perspectiva do fazer quanto do ver, apreender seja um exercício para decifrar imagens e desfiar os discursos apresentados no dia-a-dia.

Trazer para a sala de aula o fazer vídeo documentário refletiu-se como uma experiência que envolvia além do planejamento, metodologias, a leitura da imagem, o entender a significação de cada cena, cada palavra. A intenção que se esconde nas entrelinhas, ou melhor, nos pixels, e que reflete a angústia, as alegrias, os planos, desejos, dos licenciados em desenho e plástica que chegam ao final do curso.

3. Experimentando vídeos: ver fazer e aprender: uma experiência...

Uma das atividades da disciplina metodologia do ensino do desenho e plástica era fazer um vídeo que trouxesse para discussões temas relacionados ao trabalho do arte-educador. Para essa tarefa, durante o semestre, recebíamos pessoas que falavam sobre a sua experiência em fazer vídeo, assistimos filmes, é visto que “no processo de interpretação, o espectador seleciona signos que se ajustam a seus padrões de significação e acrescenta à imagem múltiplos feixes de significação que só podem ser percebidos em toda a sua densidade quando a imagem literal se alia à imagem simbólica” (BITTENCOURT, 1998, P.201). Com base nisso pode-se afirmar que produzir imagem, no sentido de produzir um

filme, requer antes de tudo, o ver filmes, dissecá-los, entender e então, não só discutimos sobre o tema tratado, mas sobre a forma como foi filmado, tentando entender a gramática cinematográfica.

Depois disso tivemos ainda uma aula para falar de roteiro, e assim os grupos se reuniam e pensavam em como desenvolver as suas histórias a partir de imagens. Então gravávamos com câmera de vídeo e câmeras fotográficas, de acordo com o desejo de cada grupo de trabalho e editávamos.

Durante essas vivências íamos entendendo o papel da imagem em nossas vidas e a importância de acompanhar o avanço tecnológico em nossas salas de aula, entendendo que atualmente os estudantes se apropriam cada vez mais do hábito de produzir imagem e os espaços de educação devem estar tratando de forma crítica e reflexiva esse processo.

O desdobramento do trabalho foi interessante, alguns estudantes, que já lecionavam, fizeram festival de vídeo com seus alunos e trabalharam em suas salas de aula e compartilharam o entusiasmo de seus estudantes e das atividades.

A segunda experiência são as aulas do Atividades Curricular em Comunidade, onde sou colaboradora e que tem como tema o Diálogos em imagens e que também trabalha com o exercício do ver e entender imagem e imagens e movimento e também produzi-las. É uma disciplina que tem estudantes das várias áreas do conhecimento, sendo a sua grande maioria os de pedagogia visto que o ACC é realizado na Faculdade de Educação. A cada semestre ocorrem visitas em comunidades e os estudantes exercitam o fazer vídeo, a partir de fotografias e filmagens, entendendo seus cortes e recortes e a manipulação de imagens realizadas a partir da edição. Assim começamos a dialogar acerca da imagem na vida cotidiana e no espaço educacional.

4. Concluindo

Acredito que o trabalho com o documentário, e tecnologias que a ele estão intimamente relacionadas pode ser uma contribuição importante para o entendimento de imagens e suas relações com o mundo. Essa experiência estética do ver, apreender e fazer filmes desenvolve um senso crítico e reflexivo visto que caminha pelos campos da significação e decodificação, num ir e vir entre o abstrato e o concreto, o feio e o belo. Os exercícios do ver e do se ver ganha sentido no plano de entender sua própria história e traçar seus rumos. E a vida por vezes, não é um filme?

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira. (Orgs) **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira. (Orgs) **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003
- _____, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996. Coleção Leitura
- FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. Coleção Ofício de Arte e Forma
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org): **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2005
- PEIXOTO, Clarice Ehlers. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações Sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira. (Orgs) **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- SERPA, Felipe. **Rascunho digital: Diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Discurso e imagem: uma questão política. In: LENZI, Helena C; DA ROS, Sílvia Z; SOUZA, Ana Maria A; GOLÇALVES, Marise M. **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006
- STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. Coleção Campo Imagético.



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

COMUNICAÇÃO

A TRAJETÓRIA DO CURSO DE ARTES PLÁSTICAS DO CEFETCE: ANTECEDENTES E PERSPECTIVAS.

GT 11

Gilberto Andrade MACHADO

CEFETCE - gilmach@cefetce.br

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é apresentar o Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE, discutindo aspectos de sua criação e implantação, antecedentes e perspectivas. As fontes históricas são sempre produções humanas que se apresentam de diferentes formas, criadas pelos pesquisadores, conforme as exigências do objeto de estudo (SAVIANI, 2004). Nesse sentido, evidenciam-se narrativas de duas professoras que participaram em momentos distintos dos episódios que originaram o curso, complementando a história institucional. Ao lidarmos com a história das instituições escolares é preciso levar em conta o aspecto fenomenológico, no qual o objeto é descrito conforme foi vivenciado pelos sujeitos. Assim, esta história compõe-se de narrativas com interpretações distintas sobre os fenômenos que se agregaram em torno da imagem institucional, e não apenas em torno do discurso administrativo, político ou iconográfico (WERLE, 2002). O detalhamento da organização institucional faz um recorte temporário (1984-2008) que traz a tona momentos de reforma e de transição. Estes contribuem para a compreensão de um curso que inicialmente se propunha a formação de artistas plásticos e que hoje objetiva formar artistas-pesquisadores e professores de Artes Visuais para o Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes Plásticas; história institucional; narrativas de professores.

1. Introdução

Segundo Saviani (2004) as fontes históricas são sempre produções humanas que se apresentam de diferentes formas, criadas pelos pesquisadores, conforme as exigências do objeto de estudo. Neste artigo priorizamos as fontes orais para compor uma história institucional do ensino das Artes Plásticas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

Ao lidarmos com a história das instituições escolares é preciso levar em conta o aspecto fenomenológico, no qual o objeto é descrito conforme foi vivenciado pelos sujeitos. Assim, esta história compõe-se de narrativas com interpretações distintas sobre os fenômenos que se agregaram em torno da imagem institucional, e não apenas em torno do discurso administrativo, político ou iconográfico (WERLE, 2002). Nesse caso, o detalhamento de uma estrutura institucional, traz a tona momentos de reforma e de transição que contribuem para a

identidade de um curso que inicialmente se propunha a formação de artistas plásticos e que hoje objetiva formar professores de Artes Visuais para o Ensino Básico.

O ensino de artes plásticas na, então, Escola Técnica Federal do Ceará iniciou-se em 1985, através de um projeto de Arte-Educação idealizado pela Prof^a. Lourdes Macena, que contava com o apoio de estudantes voluntários para animar oficinas de desenho e pintura para o Ensino Técnico. No entanto, o projeto de Arte-Educação só veio a consolidar-se a partir de 1991 com o ingresso de professores especializados através de concurso público. Havia uma preocupação em firmar a disciplina Educação Artística como coadjuvante na melhoria da educação escolar, sobretudo com noções de estética e de cidadania num contexto de ensino profissionalizante para jovens que ingressavam muito cedo no mercado de trabalho.

Apresentado desta forma, com uma economia de palavras e de gestos, a informação torna-se objetiva e incorpora o discurso institucional que reduz os fatos a portarias e resoluções de colegiados, isolando os embates e os conflitos dialógicos que animam a vida escolar. No entanto, escutando a narração dos protagonistas desses eventos, no caso, a própria professora, a informação ganha outros significados. Para tanto, utilizamos parte dos dados obtidos em nossa tese de doutorado que organizou uma história do ensino das artes plásticas em Fortaleza, a partir das experiências de artistas plásticos que se tornaram professores (MACHADO, 2008).

Ao entrar para a instituição, a professora deparou-se com um programa de ensino que evidenciava muito mais os aspectos históricos que a prática artística, o que lhe estimulou a discutir o programa didático da disciplina, propondo atividades pedagógicas mais condizentes com a realidade escolar e, sobretudo, elaborando uma projeção de custos que integradas ao orçamento institucional, pudesse dar suporte a essas atividades.

[...] Comecei a falar que a escola precisava de um projeto de artes que atendesse as recomendações de Educação Artística feitas pela secretaria do MEC, a qual estavam vinculadas às Escolas Técnicas Federais, mas acatar essas recomendações não foi algo fácil. Ao mesmo tempo havia um intenso movimento artístico dos alunos, mas que era pouco visível porque a escola não oportunizava essa exposição. [...] Então, fui articulando atividades que se integravam ao Projeto Jangada, como a exposição de artes plásticas e o varal de poesia. Fiz um projeto para os alunos executado por eles mesmos. Criamos oficinas de Dança Social, Artes Plásticas e Teatro. Aliei-me às atividades culturais do Grêmio Estudantil, que na época tinha uma militância extraordinária. Como o projeto de oficinas funcionava sem professor,

isso serviu para eu argumentar com a direção da escola que a informação teórica das aulas precisava ser alicerçada com um fazer prático que animava os alunos a ler sobre artes.

O projeto de Arte-Educação que fiz em 1984 não foi aprovado porque havia uma incompatibilidade de horários. Nós sabíamos que os alunos naquela época passavam o dia inteiro na escola, mas a direção alegou que inverter horários era algo pedagogicamente impossível. Em junho de 1985, participei de um encontro da “International Society of Education through Art” (INSEA), no Rio de Janeiro. Quando voltei e justifiquei que o nosso projeto representava um avanço diante das novas diretrizes mundiais para o ensino da arte, a escola se propôs a encontrar uma saída para o impasse. No semestre seguinte, o MEC baixou uma portaria ampliando a carga horária do ensino técnico, então a solução foi retirar a disciplina de Educação Artística da sala de aula convencional e ofertá-la através de oficinas em horários diferenciados. Educação Física também passou a ser ofertada em modalidades desportivas, em horários inversos ao turno de matrícula do aluno. Como não havia professores suficientes para atender a demanda das oficinas, aos poucos foram abrindo vagas em concursos para a contratação de novos profissionais.

2. O projeto cefetiano de ensino das artes plásticas

A disciplina de Educação Artística era obrigatória para alunos do primeiro período (semestre) que no ato da matrícula optavam por uma das quinze oficinas de artes ofertadas nos três turnos. Para cada linguagem artística havia pelo menos dois professores que davam suporte as oficinas didáticas e as atividades artísticas desenvolvidas na instituição. Deste modo, em música havia opções de oficina de banda de música, de teclado, de flauta doce, de canto e de violão. Em dança havia oficinas de sapateado, de danças de salão, dança contemporânea e de expressão corporal. Em teatro havia várias oficinas de atuação dramática. Ao concluírem o período obrigatório, muitos alunos voluntariamente se engajavam em oficinas de nível mais avançado ou nos grupos que davam continuidade a atividades de pesquisa e prática sistematizada. Havia o Grupo Teatral Aprendizes de Dionisyos, Grupo de Projeção Folclórica, o Coral, a Banda de Música, Grupo de Flautas Doce, Grupo de Violão, Grupo de Sapateado e

Grupo de Dança Contemporânea¹. Estes grupos movimentavam os encontros culturais anuais² assim como representavam a instituição em congressos, simpósios, seminários, dentre outros.

Cada oficina possuía um Plano de Unidade Didática – PUD constando de um programa de atividades teórico-práticas a serem desenvolvidas ao longo do semestre que se articulavam com um ciclo de palestras de temáticas variadas, estudos dirigidos, audições didáticas e outros eventos culturais da escola e da cidade. Cada oficina tinha carga horária de acordo com suas atividades que extrapolavam no mínimo o dobro estipulado pela Lei 5692/71 que previa 36 h/a por ano para a disciplina de Educação Artística. Havia avaliação escrita e prática, e conseqüentemente reprovação por nota e por frequência. Cabia ao Departamento de Ensino viabilizar os equipamentos, materiais e instrumentos necessários às oficinas, assim como os auditórios e transporte quando as atividades assim o exigiam.

Embora o projeto se constituísse como um planejamento globalizado de atividades através da Coordenação de Atividades Artísticas (CAA) havia um constante conflito de horários. Uma vez que as atividades de arte deveriam ser cursadas num turno inverso às atividades propedêuticas, muitos alunos optavam pelo horário se adequando às oficinas conforme esse critério, gerando troca ou abandono das oficinas de artes.

Na época, funcionavam cinco oficinas de Artes Plásticas: ilustração, escultura, pintura, desenho artístico e colagem. Diferentemente das outras linguagens, nestas oficinas os alunos custeavam seu próprio material e participavam da montagem e da monitoria de exposições. Embora a ênfase fosse dada às atividades práticas, estudavam-se alguns aspectos teóricos da História da Arte (universal e brasileira), e às vezes se evidenciava algum artista ou movimento local. Havia ainda duas disciplinas de História da Arte, específicas da matriz curricular do Curso Técnico em Turismo que era dada por uma professora de Artes Plásticas, Tânia Kacelnik

[...] E aí comecei a dar aulas nas oficinas de arte do ensino médio. Foi uma experiência ótima; inicialmente eu dava oficinas de desenho de observação, desenho de moda, desenho gráfico, ilustração, colagem e depois História da Arte, no curso de Turismo. Nas oficinas eu percebia que os alunos entravam e não se davam conta do que estavam fazendo

¹ Informações contidas no Manual do Aluno para a matrícula de 1992/1.

² Algumas dessas atividades ainda integram o calendário escolar, outras desapareceram como a Festa Junina, e o Projeto Jangada que foi criado em 1982, com o objetivo de possibilitar o espaço cultural aberto aos estudantes para apresentações musicais, exposições de artes plásticas, esquetes teatrais entre outras, montadas por eles mesmos ou sob orientação de um professor. O Encontro de Corais, o Encontro de Bandas, as cantatas e o Pastoril do Ciclo Natalino ainda sobrevivem.

ali e, na maioria das vezes, saíam bem conscientes de suas possibilidades e habilidades. No Turismo, eu percebia que era mais uma proposta de cidadania. Eu marcava aulas de campo em várias partes da cidade, galerias, museus e isso exigia uma outra movimentação pela cidade e também a possibilidade ver a cidade com um novo olhar, relacionando o presente com o passado, o nacional e o internacional; desenvolvia no aluno um interesse pela cultura e pela arte.

Em geral as vagas ociosas das oficinas eram ofertadas à comunidade externa que buscava formação artística. Com o tempo a demanda pelas oficinas extrapolou a comunidade escolar e muitos professores que lecionavam artes no ensino fundamental e médio procuravam se qualificar nessas oficinas. Para suprir essa demanda, organizou-se na época um curso chamado Vivências Didáticas que foi ofertado em duas versões: Artes Plásticas e Técnicas Corporais.

A reforma da educação profissional prevista nos artigos 39 a 41 da LDB 9394/96, e efetivada pelo decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, permitiu que algumas escolas da rede CEFET verticalizassem o ensino profissional no âmbito da formulação de currículos plenos dos cursos técnicos já existentes (RAMOS, 2001). Contudo, a Portaria Ministerial 646, de 14 de maio de 1997 – que a princípio previa a extinção da oferta de educação básica nessa rede, voltando suas ações exclusivamente à educação profissional –, sofreu forte resistência das comunidades escolares, sobretudo de professores, alunos e pais de alunos que viram a oferta de vagas para o ensino médio serem reduzidas em 50% naquele ano.

A disciplina Educação Artística era componente curricular obrigatório do ensino médio, contava com um quadro representativo de professores, e embora muito respeitado pelas atividades desenvolvidas com a comunidade escolar, não se constituía como uma área de profissionalização. Diferentemente dos demais cursos cujas atividades profissionais tinham um perfil definido pelo mercado de trabalho e um projeto pedagógico baseado na demanda do setor empresarial e dos conselhos profissionais, os cursos de arte não contavam com esse aparato institucional que pragmatizasse suas ações.

A demanda premente da cidade era, e continua sendo, a formação de professores de arte. Nossa experiência como professor em alguns cursos de especialização em Arte e Educação, comprovou que a carência de professores para o ensino fundamental em Fortaleza, era decorrente da falta de uma escola de base que formasse artistas (MACHADO, 2002). Exceto o curso de Música – mantido pela Universidade Estadual do Ceará –, não existia cursos de graduação que formasse professores de arte em outras áreas. Embora as estatísticas das secre-

tarias de Educação do Estado e do município de Fortaleza comprovassem a defasagem de professores de Ciências e de Artes para o ensino básico, na época, aos CEFETs era permitido a criação de cursos de licenciatura apenas em áreas como Matemática e Física.

3. O curso de Especialização em Arte e Educação

Uma das alternativas encontrada pelos professores para a manutenção do projeto de Arte-Educação foi oferecer qualificação pós-técnica em artes para os professores do Ensino Fundamental. O curso criado era auto-sustentável, e exigia como condições de participação o Ensino Médio concluído e a comprovação de alguma prática educativa. Havia uma carga horária média de 400 horas, ofertado em módulos ao longo de um ano. O número de inscritos superou as expectativas, 78 alunos, e destes mais de cinquenta por cento eram graduados. Diante desses dados, a Profa. Lourdes Macena propôs uma parceria a Universidade Estadual do Ceará - UECE para reestruturar o projeto inicial em uma pós-graduação lato-sensu, criando assim a Especialização em Arte e Educação. Esta parceria funcionou até 2004 quando o CEFETCE adquiriu autonomia para organizar e certificar cursos de pós-graduação.

O Curso de Especialização em Arte e Educação tinha como objetivo principal qualificar professores de Arte para o ensino básico, subsidiando a pedagogia do ensino de Arte numa perspectiva multidisciplinar, ampliando o conhecimento sobre a natureza e o valor da arte na educação. A carga horária era de 375 horas integralizadas em quatro Eixos Temáticos: 1) Básico, que fundamentava os referenciais teóricos que organizavam a estrutura filosófica do curso; 2) Específico, composto por seminários de estudos sobre Teatro, Artes Plásticas, Música Brasileira e Cultura Popular; 3) Pedagógico, fundamentado nas metodologias do ensino de arte e organizado em laboratórios de vivências didáticas a partir das disciplinas do núcleo anterior e, 4) Metodológico, que visava instrumentalizar o aluno para iniciar-se em pesquisa, trabalhando questões da pesquisa educacional, a elaboração e execução de um projeto de monografia.

Havia um único núcleo de pesquisa, centrado nas práticas educativas em arte e organizado em quatro núcleos: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Folclore. A produção intelectual desses alunos através das monografias apresentadas ao fim do curso tem colaborado significativamente com a produção científica local e constitui um acervo variado de fontes sobre experiências, instituições, artistas e demais protagonistas do ensino de arte em Fortale-

za. Reeditado oito vezes este curso qualificou cerca 250 professores de arte para a Capital e outros municípios.

4. A criação do curso superior de artes plásticas

Embora o Curso de Especialização em Arte e Educação funcionasse a contento, havia na cidade uma demanda reprimida de cursos específicos de licenciatura em Artes. A solução encontrada pelos professores foi a criação dos Cursos Superiores de Artes Plásticas e Artes Cênicas, e um curso Técnico em Música. A narrativa da Profa. Tânia Kalcenik explica detalhes desse momento

Vários fatores contribuíram para a criação do nosso curso de artes plásticas. Nós tínhamos um diretor, Mauro Oliveira, que dava muita força para as artes. Nessa época o CEFET-CE estava passando por uma crise orçamentária, o ensino médio integrado estavam se extinguindo e era para esse público que aconteciam as oficinas de arte; havia, então, a possibilidade dessas oficinas não acontecerem mais. Nessa época eu tive uma experiência de dar aulas no primeiro ano do Curso de Artes Plásticas da Gama Filho³. Lá, eu lecionava Desenho e Fundamentos da Linguagem Visual, e percebi que para nós do CEFET-CE era possível criar um curso de Artes Plásticas, porque dentro do nosso contexto era uma questão de somar esforços, juntar os professores da Casa de Artes, e montar projetos que fossem viáveis para a instituição.

Na gestão do Diretor Mauro Oliveira criaram-se três cursos para a formação de tecnólogos, dentre eles, o Curso de Artes Plásticas, aprovados pela portaria 383/GDG de 12.12.2001. Porém, havia uma série de dificuldades a ser contornada para o pleno funcionamento do curso. Kacelnik lembra que:

[...] Para um curso novo, o primeiro vestibular foi um sucesso, houve uma concorrência boa, 8 candidatos por vaga. O curso começou a funcionar em 2001, com 4 professores, 2 salas e uma boa grade curricular. De início, nós enfrentamos todo tipo de obstáculo: desde a estrutura física que não existia, a falta de equipamentos e de acervo para biblioteca, até a falta de recursos humanos, sobretudo professores para dar suporte ao curso. [...] No

³ A Universidade Gama Filho, fundada em Fortaleza em 1997, criou em 1999 um Curso Sequencial em Artes Plásticas. Em 2005, com o desligamento dessa instituição da rede de ensino Gama Filho passou a chamar-se Faculdade Integrada Grande Fortaleza.

segundo semestre a Profa. Mônica Marçal comentou que havia um prédio desativado na Aldeota, onde funcionava a Delegacia do MEC e que era possível nós nos instalarmos lá. Eu já conhecia o prédio quando dei aulas num curso de Design de Interiores. Eu sempre achei esse espaço muito legal, mas tínhamos que convencer os professores e a direção para autorizar a mudança e efetivar as reformas necessárias ao prédio. Só havia uma sala legal, as outras eram extremamente precárias, havia infiltrações no teto e nas paredes e conseqüentemente muito mofo. Depois foi outra mão-de-obra convencer os alunos que também não queriam vir pra cá. Mas, não havia outra saída naquele momento. Então viemos todos nós, professores e alunos com a cara e a coragem em 2002. E rapidamente, depois de um semestre não houve mais contestação em relação à ocupação do espaço. Mas havia uma carência de professores, não tínhamos biblioteca, as salas eram super precárias. Era duro para os alunos, porque eles compreendiam a situação, mas também tinham um nível de exigência de terem uma estrutura melhor. Não podemos negar que o diretor Mauro Oliveira comprou a nossa briga, acreditou no curso, reformou e equipou o prédio, inaugurou uma biblioteca. Aos poucos nós fomos conquistando um respeito dentro da instituição, estamos vencendo as batalhas do cotidiano, o curso deu certo, foi reconhecido pelo MEC e tem uma boa infra-estrutura

Inicialmente pensado para professores de Arte, e redirecionado pelas contingências legais para a formação de artistas numa área de tecnologia, o curso de Artes Plásticas orientou-se para uma formação mais humanística do que técnica. Embora estivesse inserido numa das áreas profissionais definidas pela Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico - SEMTEC, as dificuldades de fazer recortes muito específicos num campo profissional sem vínculos definidos com os processos produtivos locais levou o curso a atuar numa formação generalista de tecnólogo. No entanto, essa titulação não correspondia ao perfil dos egressos, havia no corpo docente uma compreensão de tecnologia e de tecnólogo diferenciada da lei.

Quando nós iniciamos as primeiras discussões para implantar o curso de artes plásticas pensávamos em fazer uma licenciatura, era o nosso objetivo, porém não era permitido ao CEFET-CE fazer uma licenciatura que não fosse dentro da área de ciências exatas ou de tecnologia. Fizemos o que era possível na época. Então, a gente construiu uma grade curricular a partir de outros cursos de licenciatura, porque acreditávamos que após o reconhecimento isso fosse possível. Era difícil pensar num curso tecnológico de Artes Plásticas, mas nós tivemos que encarar essa modalidade durante 4 anos e isso nos deu base para fazer os ajustes para uma licenciatura que já se inicia no próximo ano. Houve muitas críticas depois disso, mas eu não tenho a menor dúvida que passar por essa experiência era algo necessário

no momento. Se você pensar que antes desse curso, a maioria das pessoas que lecionava disciplinas de Artes Plásticas não tinha uma formação acadêmica, agora com a licenciatura essa coisa vai mudar, porque só vai acontecer um desenvolvimento mais significativo nessa área quando tivermos professores com essa formação dentro das escolas, para incentivar os alunos que desejam se aprofundar nessa área a buscarem outros espaços de formação.

O Curso de Artes Plásticas foi reconhecido pela portaria 427 de 07.08.2007 do MEC. Acatando a recomendação da comissão de avaliadores do MEC o curso foi transformado numa Licenciatura em Artes Visuais, cujo início deu-se no segundo semestre deste ano. A experiência do curso anterior serviu de base para o novo desafio que foi criar uma licenciatura de base humanística numa instituição de caráter tecnológico.

O projeto pedagógico da Licenciatura em Artes Visuais objetiva duas qualificações complementares: uma de professor de Artes Visuais e outra de artista-pesquisador. A apropriação ativa dos conhecimentos técnicos e estéticos das disciplinas formadoras desta área: desenho, pintura, gravura e tridimensionalidade; associados à produção de imagens estáticas (fotografia e infogravura) e animações editadas em computador (vídeo-arte e web arte) sedimentam o artista-pesquisador. Ao mesmo tempo em que esse conhecimento é redirecionado para a elaboração de projetos para o Ensino Fundamental e Médio tendo as Artes Visuais como construção do conhecimento que se desenvolve pela articulação da apreciação, da contextualização e da produção de imagens, forma-se o professor.

Este momento institucional tem repercutido positivamente no âmbito da formação de artistas em Fortaleza. No entanto, encarar o desafio de proporcionar um ensino que corresponda aos modos pelos quais se organiza o conhecimento da linguagem visual, isto é, aos modos pelos quais se aprende arte, e, por outro lado, proporcionar aos novos atores sociais habilidades que permitam a conversão dessa aprendizagem para o ensino coletivo de crianças e jovens das gerações vindouras, dá-nos a compreensão do fluxo do tempo histórico que se renova agregando a arte, práticas tradicionais e as tecnologias contemporâneas.

Segundo Werle (2004), a preocupação com as narrativas sobre a vida das instituições escolares parte do pressuposto que muitas versões sobre um determinado período da instituição complementam ou se distanciam da história oficial contada pelas sucessivas direções da escola. Considerando a escola como um palco onde diferentes atores sociais interagem, diversas percepções compõem o repertório de histórias contadas pelos alunos, pelos pais de alunos, pelos funcionários e pelos professores. Portanto, nosso objetivo foi articular narrativas de professoras que convergem para o relato institucional e que nos ajudam a compreen-

der a trajetória histórica do curso. Outras versões merecem atenção, como aquelas dos alunos que se iniciaram no Curso de Artes Plásticas e que migraram para a Licenciatura, também as versões dos professores substitutos que participaram em diferentes momentos desses cursos. Juntas, todas compõem a memória institucional.

5. Referências Bibliográficas

MACHADO, Gilberto A. *Cartas a Lio: Narrativas autobiográficas sobre a formação de professores de arte em Fortaleza*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza:Unifor, 2002.

_____. *CALIDOSCÓPIO: experiências de artistas-professores como eixo para uma história do ensino das artes plásticas em Fortaleza*. Tese de Doutorado. Fortaleza: FAGED/UFC, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J.C. & NASCIMENTO, M, I. M. *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

WERLE, Flávia O. C. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, J.C. & NASCIMENTO, M, I. M. *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

COMUNICAÇÃO

ESCOLA PARQUE: EXPOSIÇÃO DA FRAGILIDADE DE UM PROJETO REVOLUCIONÁRIO PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosimeire Gonçalves dos SANTOS (SEEDF/ Escola Parque 210/211 Norte)

RESUMO: Idealizado por Anísio Teixeira nos moldes da escola que criara antes na Bahia, o projeto das Escolas Parque foi introduzido em Brasília como parte da utopia maior, a construção da cidade. Foram construídas cinco escolas, menos da metade do que a previsão inicial: seriam vinte e oito, uma Escola Parque para cada Unidade de Vizinhança, formada por quatro quadras residenciais.

De acordo com as Orientações Pedagógicas que regem essas unidades escolares, o ensino ali ministrado deve complementar o currículo das escolas Classe nas áreas de Arte e Educação Física, oferecendo aos estudantes do Ensino Fundamental, além da prática de esportes, espaços adequados, material e professores qualificados para lecionar conteúdos das áreas específicas de Teatro, Artes Visuais e Música.

Porém, na prática, as normas que regem o atendimento à comunidade escolar nessas unidades de ensino são de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o que torna o ensino de Arte nesses espaços refém de uma política mutante e inconsistente, ao sabor da disputa política de cargos no Governo.

A novidade do ano de 2008 foi a inclusão das Escolas Parque no projeto de Educação Integral, proposta eleitoreira do Governo distrital, porém feita aos trancos e barrancos e sem consulta aos estudantes e seus responsáveis. Até mesmo o corpo docente e a direção dessas escolas tomaram conhecimento da urgência de implantação do novo modelo nos últimos dias letivos de 2007, quando nenhum debate com a comunidade poderia mais ser aberto.

Esse texto pretende mostrar as transformações por que passaram as Escolas Parque, em Brasília, no ano de 2008 e seu reflexo no cotidiano escolar da Escola Parque 210/211 Norte.

PALAVRAS-CHAVE: política educacional; ensino de arte; cotidiano escolar.

1. Introdução

Os princípios da Escola Nova foram trazidos ao Brasil por educadores que defendiam a ampliação do acesso à educação por parte de camadas menos privilegiadas socialmente. Observavam-se no período, a partir da metade do século vinte, ideais educacionais que, se por um lado confundiam educação integral com a preparação dos estudantes para ingressar no mercado de trabalho, por outro valorizavam a arte como forma de livre expressão. O foco do ensino de Arte voltado para o espontaneísmo trazia

como vantagem a superação da visão de aprender e ensinar Arte como apenas produzir artesanato e peças utilitárias. Ainda que, dentro da concepção original de Escola Parque, atividades desse tipo fossem realizadas, havia espaço para a dança, o teatro de bonecos, a música e várias formas de cultura popular.

Em contextos bastante específicos da educação brasileira, como a Escolinha de Artes do Brasil, privilegiou-se a condução de processos criativos em várias modalidades de Arte, orientados por professores de produção artística inquestionável, como Augusto Rodrigues e Noemia Varela, no Rio de Janeiro. Foi nesses moldes que Criado por Anísio Teixeira criou o projeto da Escola Parque, primeiramente na Bahia, tendo o trazido para Brasília como parte da utopia maior, a construção da cidade. Cinco escolas foram construídas, menos da metade do previsto inicialmente. Seriam vinte e oito escolas, uma para cada Unidade de Vizinhança, que seria formada por quatro quadras residenciais.

Ainda em Salvador, Anísio Teixeira concebeu o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que viria a se tornar o embrião da idéia de Escola Parque, proposta inovadora que, no pensar dos educadores modernistas, deveria se propagar para todo o Brasil como modelo de educação integral, que contemplasse o ensino de Artes, Esportes e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. A maneira de atendimento aa comunidade que se instituiu em Salvador ainda guarda semelhanças com nosso atendimento atual nas Escolas Parque de Brasília:

As Escolas-classe circundam uma Escola-parque, destinada a atividades educativas curriculares, tais como: Educação Física, Artes Industriais e Domésticas, Atividades Comerciais, Atividades Artísticas e de Extensão cultural. A Escola-parque comporta 2 mil alunos. Dispõe de uma grande e excelente Biblioteca, de um vasto Auditório, Teatro ao Ar Livre, Ginásio de Esportes, Restaurante, Oficinas, etc. (EBOLI, 1971, p, 3)

As Escolas Parque de Brasília foram criadas na concepção do próprio projeto urbanístico da cidade. De acordo com Terezinha Eboli (1971, 3), a proposta “*previa a*

Educação Elementar, a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, servindo a quadro quadras, cada uma delas formada por quatro Jardins de Infância, quatro Escolas Classe e uma Escola-Parque.”

Observe-se que a proposta inicial não chegou a se concretizar, tendo sido construídas, em toda a cidade, apenas cinco Escolas Parque, duas na Asa Norte e três na Asa Sul.

No ano de 2007, o movimento político iniciado pela Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal, conjuntamente com os gestores educacionais dessas cinco escolas, logrou êxito junto ao Governo local na campanha em favor do Registro do ideário de Anísio Teixeira como bem cultural do Distrito Federal. Esse registro resultou de projeto desenvolvido junto ao IPHAN, solicitando o tombamento da primeira Escola Parque construída em Brasília, como patrimônio cultural da educação brasileira. O projeto foi apresentado ao então Ministro da Cultura Cristovam Buarque e, embora não tenha alcançado as dimensões desejadas, foi uma conquista do movimento comandado por Alice Fátima Martins, hoje professora da faculdade de Artes Visuais da UFG – Universidade Federal de Goiânia.

A primeira Escola Parque se localiza na Asa Sul, na entrequadra 307/308. Compõe a primeira e única Unidade de Vizinhança totalmente construída, por estar na região da Igrejinha de N. Sra. Fátima, do Clube Unidade de Vizinhança 108/109 Sul, do Espaço Cultural Renato Russo¹, do Cine Brasília e da Biblioteca Demonstrativa de Brasília. Uma Unidade de Vizinhança se caracteriza por ser um conjunto de quatro quadras onde o cidadão teria a seu dispor, muito próximo de casa, serviços essenciais para tornar esses conjuntos de quadras excelentes centros comunitários de convivência. Por fazer parte dessa única Unidade de Vizinhança inteiramente construída, a Escola Parque 307/308 Sul também pode ser considerada um patrimônio brasiliense.

As demais entrequadras onde se localizam Escolas Parques, na Asa Norte a EQN 30/304 e a EQN 210/211; na Asa Sul, diametralmente oposta, a EQS 210/211 e ainda a EQS 313/314, não apresentam a mesma configuração: são áreas urbanas incompletas do ponto de vista do projeto de Unidade de Vizinhança porque faltam os demais serviços públicos ao redor.

¹ Antes denominado Espaço cultural 508 Sul

Acrescente-se que as duas Escolas Parque situadas na Asa Norte recebem alunos de todas as Escolas Classe das aproximadamente oitenta quadras construídas. São três na Asa Sul, o que não minimiza tanto o problema da escassez, pois essa área foi construída na década de 60, logo no início da cidade e seguramente tem uma população bem maior que a residente na Asa Norte, onde ainda existem espaços vazios para construções. Para dar conta do planejamento inicial, teriam que ser construídas novas Escolas Parque, para isso existem áreas urbanas em entrequadras destinadas a construções escolares, mas essas continuam desocupadas, atraindo a atenção dos grandes empreiteiros, como áreas nobres que são.

O documento Orientação Pedagógica/Escolas Parque, elaborado em 2002 por gestores e coordenadores pedagógicos das cinco escolas em atividade, a pedido da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, deveria reger o funcionamento dessas unidades escolares, dando unidade conceitual ao ensino ali ministrado e amparando a construção da Proposta pedagógica, feita coletivamente. Para complementar o currículo das Escolas Classe nas áreas de Arte e Educação Física, as Escolas Parque oferecem aos estudantes do Ensino Fundamental, a prática de esportes em espaços razoavelmente adequados, além do material necessário para a iniciação artística e professores qualificados para lecionar conteúdos das áreas específicas de Teatro, Artes Visuais e Música. Quando a carga horária dos professores assim permite, há também oferta de oficinas de arte e atividades físicas para a comunidade, sendo, no entanto, prioritário o atendimento aos alunos provenientes das Escolas Classe.

Porém, observamos na prática cotidiana que as normas que regem o atendimento à comunidade escolar nessas unidades de ensino, de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tornam o ensino de Arte nesses espaços refém de uma política mutante e inconsistente, ao sabor da disputa política de cargos no Governo. Não raro, recebemos Secretários provenientes de outras unidades federativas, que desconhecem a dinâmica organizacional do ensino público em Brasília.

2. Abertura caótica do ano letivo

Ao iniciarmos o ano de 2008, vivemos a desastrosa experiência da inclusão das Escolas Parque no projeto de Educação Integral, proposta eleitoreira do Governo

distrital: feita aos trancos e barrancos, sem qualquer forma de consulta aos estudantes e seus responsáveis.

O Governador criou a Secretaria de Educação Integral, um órgão transitório, para cuidar implantação da proposta no Distrito federal. Para dirigi-la, convidou o ex-ministro da Saúde Alcení Guerra, que havia desenvolvido a mesma proposta com extremo êxito, na cidade paranaense de Pato Branco. O fato é que mesmo o corpo docente e os gestores das escolas tomaram conhecimento da urgência de implantação do novo modelo nos últimos dias letivos de 2007, quando nenhum debate com a comunidade poderia mais ser aberto. A abertura do ano letivo de 2008 foi um susto para todos, da secretária escolar ao pai de aluno.

Dessa forma, retornamos de nosso período de férias com a maneira de atendimento das escolas totalmente transformada, inclusive temendo a possibilidade da colocação de metade do quadro de professores à disposição da Secretaria, por falta de turmas. Ocorre que, da maneira proposta no início do ano de 2008, os professores perderiam o direito ao turno de coordenação e teriam que atuar trinta horas em regência, para fazer jus ao contrato de quarenta horas semanais. Distribuídos por essa carga horária, teriam que atuar em dois turnos diariamente, com horários de coordenação distribuídos em janelas e, então, sobrariam professores de Artes e Educação Física nas Escolas Parque. Foi necessária a intervenção do Sindicato dos Professores para garantirmos nossos acordos e não aceitarmos o tratamento diferenciado que a Secretaria tentou dar para uma parte significativa das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. A mudança na legislação atingiria também os Centros Integrados de Línguas.

Com esse movimento, conseguimos manter o posto de trabalho dos professores, mas não reverter o estrago que a proposta de Educação Integral já havia feito: como recebemos alunos de várias escolas de Ensino Fundamental, eles teriam que passar um dia na semana estudando em duas escolas, pois o nosso atendimento passou a ser no contraturno da escola de origem; havia previsão de almoço para as crianças em nossa escola, mas não havia transporte de um lugar para outro, nem cozinheiras para fazer o almoço, ou quem tomasse conta das crianças nesse período.

Inconcebivelmente, a Secretaria de Educação deixou que o ano letivo começasse e os problemas pipocassem, para só então começar a resolver o que fosse possível, tendo se eximido de oferecer transporte para as crianças com a habilidosa justificativa de existir uma lei local impedindo o aumento do tráfego de veículos grandes em horários de grande fluxo, como seria o caso.

3. A Escola Parque 210/211 Norte

Durante os sete anos em que trabalhei nessa escola, presenciei inúmeras situações de conflito de naturezas diversas: entre professor e aluno, professor e professor, diretor e aluno, entre as próprias crianças, esse é o mais comum; mas 2008 foi o primeiro ano em que, na condição de Coordenadora Pedagógica, fui confrontada com um número considerável de pais que vinham reclamar do projeto de educação integral, que obrigava os alunos a migrarem de uma para outra escola no horário de almoço, quando o trânsito em Brasília é bastante complicado. Alguns acusavam a escola, como se a proposta fosse nossa.

Diante desse quadro conflituoso, solicitamos reuniões com o Secretário de Educação, o Secretário de Educação Integral e seus subordinados, especialistas e técnicos em educação. Para o problema do pai que não queria ou não podia trazer seu filho em turno contrário, os técnicos responsáveis pela Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro encontraram uma solução prática, do ponto de vista do burocrata: requerer na secretaria da Escola Parque a dispensa da frequência do aluno às atividades de Arte e Esporte. A justificativa dada foi que o conteúdo desenvolvido na Escola Parque no primeiro bloco de séries do Ensino Fundamental seria complementar ao conteúdo da Escola Classe, tornando optativa a presença dos alunos de 1ª. A 4ª. séries.

A partir dessa declaração feita aos pais que freqüentavam nossas reuniões, sempre participativos e questionadores, o número de freqüentadores regulares foi bastante reduzido. Acresça-se o fato de, em fevereiro, termos recebido alunos do 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, para em março descobrirmos o erro da Secretaria de Educação ao orientar a matrícula dessas crianças. Quando o grupo de professores se deu conta de que éramos a única das cinco Escolas Parque a atender crianças da Educação Infantil, iniciou um movimento para deixar de fazê-lo, o que implicou no convencimento da diretora e sua vice e até mesmo de alguns colegas que estavam satisfeitos, gostavam de atender crianças bem pequenas.

Uma curiosidade dessa escola, em particular, é que grande parte do corpo docente atuava antes no Ensino Médio e hoje se sente mais à vontade para propor trabalhos às crianças maiores, a partir da 4ª. série. Houve um período em que recebíamos alunos de 1ª a 8ª séries e os professores preferiam trabalhar com as últimas

séries do Ensino Fundamental para desenvolver propostas mais avançadas de oficinas de arte. São poucos os que apreciam o trabalho com alunos em fase inicial de alfabetização.

Bem, resolvemos o problema do primeiro ano desistindo das turmas. Mas ninguém haveria de prever o impacto da liberação da frequência acenada pela Secretaria de Educação, hoje, na minha avaliação, seria preferível manter os alunos menores na escola, para contornar o novo problema que se colocou: a redução abrupta do número de alunos por turma.

O mesmo problema foi encontrado quando programaram para nossa escola um outro atendimento completamente fora de propósito: três escolas de 5ª. e 6ª. séries que deveriam ser atendidas duas vezes por semana, distribuídas pelos turnos matutino e vespertino, de forma que em cada período uma escola e meia fosse atendida. Até aí tudo bem. Complexo, mas tudo bem.

O grande problema é que fomos descobrir na prática que nossa escola não comporta tantos adolescentes ao mesmo tempo; eles pareciam não caber nem mesmo no pátio externo, na hora do intervalo.

Mas logo iríamos descobrir que o segundo problema viria a ser a solução: duas dessas escolas não tinham motivo para mandar seus alunos para a Escola Parque, pois já ofereciam aulas de Arte e Educação Física na grade curricular. A solução foi dispensar uma das escolas e atender as duas restantes separadas por turno. Ainda assim, restou-nos a estranheza de trabalhar conteúdos e atividades em duplicata e ver a evasão gradual dos alunos dessa escola, quando descobriram que nossa frequência e avaliação não teriam valor algum porque no boletim só apareceriam as notas da Escola Classe.

A fragilidade do projeto original de Escola Parque nos dias atuais

Observamos que a proposta de educação integral era a base mesma do projeto de Anísio Teixeira para as Escolas Parque. A diferença crucial é que cada uma delas deveria fazer parte de um complexo de escolas próximas, com o propósito de atender desde a criança pequena, nos Jardins de Infância, até o adolescente da 6ª série, incluindo ainda a possibilidade de manter o regime de semi-internato para crianças em situação de risco. Não temos notícia desse tipo de albergamento nas escolas de Brasília. Mas,

recebemos alunos separados da família, residentes em abrigos, assim como há filhos de moradores de rua, filhos da classe baixa e da classe média, todos misturados.

E a mistura dá liga, como queria o Anísio. Os conflitos que temos dentro da escola não são maiores nem piores que os da comunidade circundante. É um microcosmo.

O que fatalmente nos distancia da proposta inicial de Escola Parque é a fragilidade de um projeto idealista que encontrou entraves para se desenvolver até mesmo no contexto desenvolvimentista do governo JK e da construção de Brasília. Não que a idéia não seja bela, belos são os propósitos e por eles seguiremos lutando, sempre. Mas há que se reconhecer que, o modelo de escola que parecia ideal para a nova cidade caiu por terra já nos primeiros anos, juntamente com a demora e, por fim, a desistência de se construir as Unidades de Vizinhança. Se tivessem sido construídas, haveria 28 Escolas Parque em Brasília, cada uma delas recebendo alunos de escolas bastante próximas. Criariam um vínculo com a comunidade local que, acreditamos, redimensionaria sua importância na formação de seus alunos para a vida cidadã.

Como a expectativa não foi cumprida, a primeira Escola Parque construída em Brasília, a da entrequadra 307/308 Sul permaneceu como a única por longos dezoito anos. Aumentou tanto seu raio de distância das escolas atendidas, que desvirtuou completamente a proposta original.

As demais escolas, cada uma com sua história particular, com momentos de atendimento à comunidade, outros restritos às escolas, momentos de atendimento mais ou menos saturado, já surgiram no contexto de abandono desse ponto da proposta urbanística de Brasília. Hoje a Escola Parque 210/211 Norte recebe alunos de nove escolas diferentes, dessas apenas quatro caberiam, não muito rigorosamente, no conceito de Unidade de Vizinhança.

A Orientação Pedagógica elaborada para as Escolas Parque por profissionais que conheciam bastante bem seu funcionamento é frequentemente atropelada por mudanças na legislação que aumentam o número máximo de alunos por turma, que o documento estabelecera em vinte, desconsideram a qualidade do ensino das linguagens artísticas, ao contratarem professor de Artes, sem definição de área específica e outras barbaridades...

O mais incompreensível é que foi a própria Secretaria de Estado de Educação do DF quem solicitou a seus servidores a escritura da Orientação Pedagógica, trabalho executado primorosamente, mas para quê? Ao primeiro sinal de turbulência, a Secretaria tende a ignorar seus documentos “antigos”² e mandar publicar uma nova portaria. Esse é o ponto em que situo a fragilidade do projeto. Sem uma identidade definida, com a qual possa se confrontar com toda a complexidade urbanística e social de nossos dias, as Escolas Parque ficam á deriva, vagando entre o que estabelece uma ou outra portaria. Devemos notar que as portarias que redefinem o ensino público de Brasília têm sido publicadas anualmente.

Daí surge essa sensação de vazio e inadaptação que vivemos, poderia dizer coletivamente, na escola durante o ano de 2008. Agora que ele se finda, vamos exercitar o otimismo e esperar que em 2009, as propostas, por mais intragáveis que sejam, venham de forma corajosamente clara e definida. Porque é mais difícil lutar contra moinhos de vento ao que com gigantes

Referencias bibliográficas

Distrito Federal (Brasil) Secretaria de Estado de Educação. Escola Parque. Brasília: Séc. de Estado de Educação, 2002. 40 p. (**Orientação pedagógica**)

DUARTE, Maria de Souza. **A educação pela arte (o caso Brasília)**. Brasília, Thesaurus, 1983.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Centro Educacional Carneiro Ribeiro/MEC/INEP, FGV/INL/Rio de Janeiro, 1971 .

² Esse documento foi publicado em 2002.

HISTÓRIAS VIVAS DE LUTAS: O ENCONTRO HISTÓRICO ENTRE PAULO FREIRE, NOEMIA VARELA, ANA MAE BARBOSA E FRANCISCO BRENNAND.

FERNANDO ANTÔNIO GONÇALVES DE AZEVEDO
f_azevedo@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho de pesquisa sobre a História da Arte/Educação no Brasil toma como foco o sentido de Arte/Educação crítica e pós-crítica a partir das relações dialógicas entre Paulo Freire, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e o artista Francisco Brennand, estabelecendo como princípio fundamental ao arte/educador se reconhecer como sujeito histórico e social, que tem como importante compromisso democratizar a Arte e sua história em uma perspectiva libertária, nunca bancária.

Palavras-chave: História da Arte/Educação; conexões; democratização da Arte.

Fazer História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado (Paulo Freire).

Aquilo que consideramos fatos históricos são na realidade símbolos que nos permitem recriar imaginativamente o passado (Ana Mae Barbosa).

Venho estudando a História (ou as histórias) da Arte/Educação no Brasil a partir do pensamento e da prática de Noemia de Araújo Varela e Ana Mae Barbosa e buscando conexões encontrei Paulo Freire: encontro que devo, especialmente, a obra de Ana Mae Barbosa, suas várias palestras e as conversas informais que mantive com a autora. Encontro em que seu memorial para a obtenção de livre docência foi extremamente importante, para o estudo de sua teoria e prática em Arte/Educação, pois em tal documento encontrei as bases fundantes do seu pensamento.

Ana Mae Barbosa no texto (Para que História?) publicado na revista AR`te em 1983, uma das primeiras publicações voltadas para Arte/educação, ressalta:

Venho há alguns anos estudando a história da Arte-Educação no Brasil convencida da importância da história como método de análise indispensável para embasar um movimento em direção a mudança social. [...]

Tive que justificar meu interesse pela história da arte-educação, formalmente, pelo menos duas vezes em minhas defesas de tese, mas acreditava nas justificativas, entre as quais a idéia de que a história em si mesma é imaginação e ajuda a liberar a imaginação (1983, p.02).

Por isso, sinto-me na obrigação de dizer que minha curiosidade sobre a História da Arte/Educação não é apenas política e intelectual. É fruto que cresceu buscando rigor teórico entrelaçado com paixão e imaginação, pois tenho o privilégio de conviver com a grande mestra Noemia Varela em suas/nossas lutas pela manutenção e pela filosofia da Escolinha de Arte do Recife.

Se por um lado, Noemia Varela afirma que sua teoria e prática foram influenciadas, de certa maneira, por Paulo Freire, enquanto que suas vivências arteducativas certamente influenciaram – dialogicamente – o pensamento freireano, por outro, Ana Mae Barbosa afirma que tanto Paulo Freire quanto Noemia Varela foram decisivos para sua formação de arte/educadora, considerando-os seus pais intelectuais.

Com a intenção de enfatizar a influência do pensamento freireano na obra de Ana Mae Barbosa, cito uma interpretação elaborada pela própria autora sobre a abordagem triangular do ensino da Arte:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica [...]. A educação cultural que se pretende com a proposta triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do próprio professor, acerca do mundo visual e não uma 'educação bancária' (1998, p. 40).

A abordagem triangular pode ser entendida, neste sentido, como epistemologia da Arte/Educação, ou seja, compreende-se como o estudo sistemático da dialética entre os modos de ensino e aprendizagem da Arte, ou seja, é profundamente inspirada na expressão freireana: “curiosidade epistemológica”. E expressa uma mudança de paradigmas na História da Arte/Educação brasileira. Tal abordagem traz à marca do pensamento, tanto de Noemia Varela quanto de Paulo Freire, da primeira a necessidade de adentrar-se no universo da Arte, do segundo a busca pela democratização deste universo – compreensão que justifica, de certo modo, a articulação entre a idéia de Arte como expressão com a idéia de Arte como cultura.

Os laços estabelecidos – na situação de aprendiz – com Noemia Varela e Ana Mae Barbosa tornam, de certa forma, este trabalho de pesquisa autobiográfico. Autobiográfico no sentido de ser um jeito pessoal de organizar (amalgamando imagens, cenas e vozes de Outros) uma compreensão da História da Arte/Educação como possibilidade imaginativa, ou em linguagem contemporânea: este trabalho é uma espécie de edição do que estudo e penso – vejo e ouso. Em outras palavras: coloco-me como narrador, uma espécie de contador de histórias que não é mero expectador, pois de algum modo estar envolvido na trama do que narra, inventa e reinventa estabelecendo interações com as circunstâncias e os contextos dos personagens das histórias, tentando trazer à tona as “vozes” sociais e históricas, reescrevendo a trama, possibilitando construir sentidos históricos. Para tanto tomo como referência o famoso texto de Walter Benjamim “O Narrador” quando ele fala sobre o sujeito que narra dizendo que este: “[...] revela-se nitidamente na narrativa, pelo menos

como relator, se não como alguém que tenha sido diretamente envolvido nas circunstâncias apresentadas (1975, p.69).”

Articulo ao fragmento de texto de Walter Benjamim o sentido de História proposto por Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, que estão em destaque na epígrafe: para ter sentido a História, uma determinada história, temos que dela participar com nossas pequenas/grandes contribuições e compreendendo que nossas interpretações envolvem imaginação e uma boa dose de inventividade.

Este trabalho pretende ser uma pequena contribuição a reflexão sobre a História da Arte/Educação que estamos construindo no Brasil.

Os personagens da narrativa: Paulo Freire, Noemia Varela e Ana Mae Barbosa são os educadores, e Francisco Brennand o artista. Na seqüência do texto ressalto as relações entre o educador e as educadoras e mais adiante deles com o artista.

Penso que na realidade o que é significativo na relação entre Paulo Freire, Noemia Varela e Ana Mae Barbosa diz respeito à concepção de educação como forma de libertação, o que fez surgir no Brasil, por sua vez, a concepção de Arte/Educação crítica que tem sua matriz na tríade dialogal do pensamento e da prática destes três educadores. Assim, destaca Ana Mae Barbosa no texto “Paulo Freire e a Arte/Educação”:

Poucos sabem que Paulo Freire esteve ligado a Arte/Educação desde os inícios de sua ação educacional. Foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos anos 50 e sua mulher Elza Freire pode ser considerada uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, dando ênfase às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização [...]

Durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram um estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo ¹ que de 1968 a 1971 desenvolveu pesquisas orientadas de longe por Paulo Freire e de perto pelos livros que nos enviava de Geneve. Talvez por ser esta ligação com a Arte/Educação pouco conhecida é que tenha sido possível introduzi-la à Universidade de São Paulo através dos trabalhos nesta área (1996, p. 637).

No 17º CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil), em Ouro Preto, Minas Gerais, em sua palestra de abertura, Ana Mae Barbosa trouxe um vídeo histórico, datado de 1980, revelando cenas da famosa Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo – organizada por ela e alguns poucos colaboradores. Este fato tornou-se um marco na História da Arte/Educação brasileira por reunir em pleno declínio da ditadura militar um número enorme de arte/educadores querendo discutir sua formação e políticas para a Arte e seu ensino.

¹ A Escolinha de Arte de São Paulo foi criada por Ana Mae Barbosa, Madalena Freire (primeira filha de Paulo Freire) e Joana Lopes, em 1968.

Uma das cenas significativas e emocionantes deste vídeo aparece em primeiro plano à conferência de Paulo Freire e em uma segunda tomada Noemia Varela na platéia, de pé, aplaudindo. Noemia Varela foi um dos grandes nomes convidados para o evento.

O texto apresentado por Noemia Varela, neste encontro tão cheio de significados, foi intitulado “A formação do Arte-Educador no Brasil”, e foi publicado inicialmente no livro organizado por Ana Mae Barbosa “História da Arte-Educação” em 1986 pela Editora Max Limonad e em uma publicação da Secretaria de educação e Cultura do estado de Pernambuco sob o título “Arte-Educação: Perspectivas” em 1988(este livro foi distribuído por mim para muitos arte/educadores no 1º Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil, na cidade satélite de Taguatinga em 1988. Do referido texto enfatizo primeiro o agradecimento:

Agradeço o convite para participar deste simpósio tão significativo e, de certo modo, sinto-me emocionada, pois o chamado da escola de comunicações e Arte, através de Ana Mae Barbosa, neste momento, representa para mim um ponto mais alto nos meus 30 anos de trabalho em arte-educação, visando a formação do arte-educador (1988, p. 107).

Neste texto Noemia Varela destaca sua contribuição a formação de arte/educadores no Brasil, enfatizando que durante vinte anos atuou como professora e coordenadora do Curso Intensivo de Arte na Educação, que acontecia na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro. Este curso foi importante para a formação de gerações de arte/educadores apenas para citar alguns lembro, dentre muitos, de: Solange Costa Lima, Rosa Vasconcelos, Sebastião Pedrosa, Laís Aderne. E como uma segunda citação do referido texto realço um trecho que é em tom de depoimento:

Meu desenvolvimento com a Escolinha de Arte do Brasil me levou a integrar a arte no processo de educação do deficiente mental, na Escola Especial Ulisses Pernambucano, em Recife, de 1949 a 1957. E, também, a integrá-la na programação do 1º Curso que organizei, nessa mesma Escola, em 1953, destinado a professores interessados em educação especial. Neste mesmo ano foi fundada a Escolinha de Arte do Recife. [...]

Mais tarde, em 1954, Paulo Freire e Antônio Baltar, ambos nessa época professores da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco, indicaram-me para ensinar Didática do Desenho, no Curso de Professorado de Desenho dessa Escola. Foi-me permitido um novo campo de experiências e aprendizagem [...] encontrei o programa de minha disciplina inteiramente superado, tendo de refazê-lo, atualizando-o [...] uma nova linha de ação que refletia a grande influência do Movimento Escolinhas de Arte, do pensamento de Herbert Read e da contribuição teórica e prática de Viktor Lowenfeld (1988, p.111/112).

Preferi correr o risco de colocar no texto uma longa citação para trazer à tona a abordagem histórica de Noemia Varela, penso que assim é mais difícil de

apagar o pensamento do Outro e suas contribuições fundamentais para as novas gerações de arte/educadores.

Em seu recente livro intitulado, sugestivamente, “Educador, educa a dor” Madalena Freire (2008) revela, na introdução, de maneira poética e política os marcos fundantes de sua formação de educadora enfatizando que:

Tive três grandes marcos na minha formação.
Minha mãe e meu pai como modelos fundantes, primeiros, em seguida *Noemia Varela*, então diretora da Escolinha de Arte do Recife [...] Depois em 1969, na Escolinha de Arte de São Paulo com *Ana Mae Barbosa* onde iniciei a sistematização da minha formação como arte-educadora! (2008, p.18) (Grifo da autora).

É também significativo na publicação em destaque um trecho do prefácio escrito por Ana Mae Barbosa em tom de interações históricas:

De circularidades, quadraturas e triangulações se faz a vida, mas um entrecruzamento como o de nossas famílias é raro.
Fui aluna de Paulo Freire, você, filha dele, minha aluna, que por sua vez foi professora de minha filha Ana Amália, que ensinou a sua filha Carolina. Foi um feliz entrecruzamento de relações pedagógicas, apesar de termos vivido uma diáspora política, exílios internacionais, como o de sua família e internos como o de minha família (2008, p. 11)

Este livro de Madalena Freire reitera as conexões históricas que narro sobre Educação e Arte e ajuda-me a trazer para a cena as imagens do artista pernambucano Francisco Brennand – outro personagem significativo deste contexto histórico. Sobre as obras e o encontro com Paulo Freire, o próprio artista, em 2000, numa entrevista para o *Jornal do Comercio* explica

Eu fui apresentado a Paulo Freire por Ariano Suassuna. Então, Freire me pediu para fazer algumas dezenas de desenhos para ilustrar seu método de alfabetização. As peças foram apreendidas e eu consegui resgatar seis, mas o próprio educador me disse que as outras estavam microfilmadas. Há pelo menos um registro delas (*JC on line*, 2000).

A inteligência libertaria de Paulo Freire anuncia e produz um momento de extrema importância para a Educação e para a Arte/Educação nacional, quando nos idos de 1960, ele pede ao artista Francisco Brennand para elaborar guaches que instigassem a discussão sobre os temas geradores nos Círculos de Cultura. Os círculos de cultura possuíam como um dos princípios estruturadores segundo Carlos Rodrigues Brandão o seguinte sentido para o processo de alfabetização: “Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: ‘ser alfabetizado’, ‘ser educado’) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente ‘o seu próprio mundo’(2008, p. 78)”.

A solicitação do educador ao artista pode, hoje, ser pensada como uma ação política que envolve estética, arte e ética e reverbera entre os que desejam ver o universo da arte ser democratizado por um processo arteducativo qualificado. A compreensão de Paulo Freire quanto ao valor pedagógico da arte indica que a leitura de mundo só será ampla e complexa se a dimensão estética e artística se fizer presente na formação tanto do educador

quanto na do educando, para que ambos (educadores e educandos) alcem vãos libertários e humanizadores.

Assim, não é por acaso, que Madalena Freire tenha trazido para o livro que destaco anteriormente algumas das obras de arte que Francisco Brennand fez para educador, mas que não estão no Museu/Oficina de Francisco Brennand.

Após a contextualização da pesquisa, narro a minha relação com as imagens do artista. Como nasceu minha curiosidade sobre a história dessas imagens?

Em uma visita ao Museu Francisco Brennand (localizado no bairro da Várzea, na cidade do Recife), mais precisamente ao espaço que ele chama de *Accademia*, deparei-me com seis guaches que me chamaram a atenção pelo seu caráter artístico pedagógico. É interessante lembrar que Francisco Brennand foi um entre os artistas pernambucanos que ajudou Augusto Rodrigues e Noemia Varela na fundação da Escolinha de Arte do Recife em 1953 e até hoje é um dos colaboradores da mesma.

Carlos Rodrigues Brandão (2005) é um dos autores que destaca as obras em questão afirmando que elas ilustravam as discussões dos conceitos estudados nos círculos de cultura. Porém, muito mais, que simples ilustração, esses trabalhos artísticos refletem a compreensão ampla de leitura de mundo proposta por Paulo Freire.

Com o confisco dos originais de Francisco Brennand, Paulo Freire solicitou ao artista Vicente de Abreu que elaborasse releituras, repetindo a temática para ilustrar o livro *Educação como Prática de Liberdade*. Na imagem a esquerda temos uma obra de Francisco Brennand e a do lado direito é de Vicente de Abreu.



Carlos Brandão ainda enfatiza que a perseguição política as chamadas práticas subversivas, era acirrada e impediu a expansão do Movimento de Cultura Popular (MCP) e os círculos de cultura afirmando sobre o contexto político da época que:

Não houve tempo para passar das primeiras experiências para os trabalhos de amplo fôlego com a alfabetização de adultos. Em fevereiro de

1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu na gráfica milhares de exemplares da cartilha do Movimento de Educação de Base: *Viver é lutar*. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob a direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como 'perigosamente subversiva'. Em tempo de baioneta a cartilha que se cale. Aqueles foram anos – cada vez piores, até 1968 – em que por toda a parte educadores eram presos e trabalhos de educação, condenados (1981, p. 19).

A intenção de divulgar este trabalho de pesquisa no espaço privilegiado dos debates sobre Arte/Educação no 19º CONFAEB possibilita ao arte/educador se reconhecer como sujeito histórico (pessoal e profissional), que possui uma importante função social na escola e na sociedade.

O encontro entre Paulo Freire e Francisco Brennand, deixa como uma espécie de tatuagem –simbólica – a marca para sempre em nossa história singular de arte/educadores no contexto mais amplo da educação nacional a compreensão do processo arteducativo como o ato de ler o mundo, que se constrói na curiosidade cultivada, nas relações dialógicas entre diferentes sujeitos culturais e no posicionamento crítico de desfazer certezas para instaurar outros modos de ensino e de aprendizagem que vão além do simplesmente aprender, mas propõem o ato inventivo de apreender – passagem entre o ato de conhecer para o ato de construir sabedorias.

Este trabalho de pesquisa, pois, traz a tona uma interface importante da História Arte/Educação brasileira – o encontro/metáfora entre Educação e Arte – e para concluir este texto apresento um fragmento do pensamento de Paulo Freire (terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido*) dialogando com uma possibilidade de interpretação de uma das imagens de Francisco Brennand.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando portando na relação eu-tu (2005, p. 90/91).



Francisco Brennand

Imbuído do direito a palavra (aprendizagem freireana) faço a minha leitura interpretativa de uma das imagens em estudo.

A história do gato e do rato, ou uma metáfora da relação opressor/oprimido, velha história conhecida por todos os que respeitam e valorizam a liberdade. Francisco Brennand nesta cena coloca com sensibilidade e inteligência um sedutor gato branco, que podemos interpretar como a ideologia dominante, sorratamente atrás de dois ratos pardos que tentam escapar. Um detalhe interessante da imagem deve-se a sugestão de uma planta que nasce de dois vasos emoldurando a cena. A planta está carregada de frutos como símbolo das possibilidades de transformação da sociedade autoritária, fragmentada, que até hoje enfrentamos. O artista com base nas lições do educador recria a situação de injustiça que deve urgentemente ser interpretada para a criação de possibilidades de enfrentamento humanizador. É também a concretização do diálogo entre o educador e o artista de maneira crítica, inventiva. É Arte/Educação em seu sentido crítico.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

STRECK, Danilo R. e ZITKOSKI, Jaime José(orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Referências Eletrônicas

A OBRA de Brennand é revelada a partir de estudos e desenhos. **JC on line**, Caderno C, em 05.12.2000. Disponível em:
http://www2.uol.com.br/JC/_2000/0512/cc0512_7.htm. Acesso em 07.02.2008.

ISABEL BRAGA¹ E A CRIAÇÃO DA ESCOLINHA DE ARTE DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Myriam Fernandes Pestana OLIVEIRA (Prefeitura Municipal de Vitória)

RESUMO

A pesquisa relata a criação da Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim-ES, que se deu no ano de 1950, pela professora Isabel da Rocha Braga. Com o objetivo principal da Escolinha de Arte do Brasil: estimular a auto-expressão da criança através de atividades artísticas e recreativas, respeitando a individualidade e preservando a espontaneidade da infância. Mostra também que o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil teve início no final da década de 40, século passado, com iniciativa do artista e professor pernambucano Augusto Rodrigues. O papel importante do Movimento consiste não só em sair na frente da escola formal mostrando a necessidade da liberdade de expressão e tratar todos sem distinção aproveitando suas potencialidades, mas como movimento dinamizador do ensino da arte no Brasil, possibilitando o acesso a todos, não somente aqueles do ensino formal, mas pelo ensino não formal e estabelecendo uma interlocução arte/cultura.

1. Palavras-chave: História, Arte-educação; Auto-expressão.

“ A Escolinha de Arte do Brasil não é um objeto histórico a ser examinado como peça de museu. É uma realidade viva e mutante que busca hoje novos caminhos para concretizar no tempo e no espaço brasileiro , a sua idéia-matriz: unir arte e educação num mesmo movimento (...) , garantir o respeito integral à livre expressão das crianças(de todas as crianças) e neste processo transformar os professores e a própria educação.” (PESSI, 1990, p. 12).

1 - Introdução

O Movimento Escolinha de Arte do Brasil teve início no final da década de 40, século passado, com iniciativa do pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993) que foi professor, desenhista, caricaturista, pintor e jornalista. Uma particularidade inquieta do menino, Augusto, expressa-se no fato de questionar o universo escolar formal, sendo expulso várias vezes desses colégios, por não se adaptar à impossibilidade de se expressar na escola. Costumava lembrar que “A escola era um suplício. Metiam à força na cabeça dos meninos tudo o que eles não queriam nem estavam interessados em aprender. Eu nunca me adaptei. Acabei expulso. Detesto até hoje a escola repressiva,” (INEP, 1980, p. 13)

1-Isabel da Rocha Braga nasceu em Muqui, Espírito Santo, em 08 de dezembro de 1914. Estudou dos 10 as 17 anos na capital Vitória. Em 1932 mudou para Cachoeiro de Itapemirim 1950 onde fundou a Escolinha de Arte. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1986, onde residiu desde 1960 .

A inquietação de Augusto Rodrigues por ter sido vítima do ensino formal, salienta-se aqui, e não é um caso restrito, acontecido apenas com ele. Arrasta-se por anos, a batalha no sistema educacional entre professores e alunos, uma luta quase corporal, na qual o aluno normalmente, não tem voz e o professor ganha no grito, pois ele tem formação e “competência” para gerir a vida dos pequenos que acha que deve comandar. Geralmente a preocupação maior está em cumprir o calendário, a grade curricular, formalidades, etc. esquecendo-se os por quês de ensinar e aprender.

A crença no ensino por meio da arte, levou Rodrigues a lutar por condições para que as crianças tivessem oportunidade de expressão, reflexão e produção.”O objetivo da educação é ajudar a criança nesse processo de aprendizagem e maturação, e a questão reside em sabermos se os nossos métodos educacionais são próprios e adequados a esse objetivo.” (Read, 1986, p. 75).

O professor Augusto convicto de seu desejo uniu-se a profissionais como educadores, artistas, e médicos, que comungavam do mesmo pensamento para criarem a Escolinha de Arte do Brasil com sede no Rio de Janeiro, onde morava e em pouco tempo mobilizou o país com o desabroche de Escolinhas de Arte, orientadas por ele em vários estados brasileiros.

Outro motivo que levou o professor Augusto a formalizar a criação da Escolinha foi o seguinte: Em 1948, o Centro Pedagógico de Milão, promoveu a Exposição Internacional de Arte Infantil, com objetivo principal de mostrar desenhos de diferentes partes do mundo que expressassem a espontânea e livre visão infantil. Os desenhos das crianças foram recusados, o Brasil não pode participar da mostra, porque enviou trabalhos retocados, procurando o desenho “bem-feito”.

Foi marcante a colaboração e apoio de pessoas como Nise da Silveira e Helena Antipoff, que eram ligadas ao campo de educação especial, por meio da Sociedade Pestalozzi e a APAE. Esse contato auxiliou o engajamento da Escolinha em outras áreas que não somente a da educação. Eram profissionais das áreas da saúde, e da educação, a maioria já trabalhava em hospitais psiquiátricos e com crianças com necessidades educativas especiais. No grupo também estavam professores e artistas que se interessavam: e acreditavam na

educação através da arte. Estes profissionais impulsionaram, colaboraram e fizeram parte da concretização do Movimento Escolinhas de Arte do Brasil (MEAB).

A educação por meio da arte, foi difundida no Brasil, graças as pesquisas do filósofo inglês Hebert Read. “A base de seu pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador.(...) Para ele, a arte não é apenas o que se encontra nos museus e nas galerias de arte. A arte é algo presente em tudo o que fazemos para satisfazer nosso sentido. Ela desvenda o mundo, recriando-o em outra dimensão.” (SILVA, 2006, p. 44)

O movimento que teve início, no Rio de Janeiro e logo espalhou pelo Brasil. O grupo de Escolinha resolveu mostrar a novidade no Rio Grande do Sul, formou uma equipe com professores e alunos, sem os pais, e apresentou teatro de fantoches e discutiu a experiência dos dois estados. Este foi o primeiro intercâmbio da Escolinha.

Assim que a capixaba Isabel Braga conheceu a novidade carioca deu um jeito de abrir a segunda Escolinha de Arte Brasileira no Espírito Santo, em seguida Noema Varela, no Recife, mais tarde foi criada uma também em Florianópolis e assim ramificou o movimento.

Estas Escolinhas ofereciam cursos nas cidades, onde foram fundadas sob o cuidado e orientação do criador, Augusto Rodrigues, e sua equipe. Este grupo orientava, tirava dúvidas; promovia intercâmbio e exposições, fornecia material, e dava suporte didático, sempre estava oferecendo curso para professores nas férias, fortalecendo assim o ensino da arte.

“...a Escolinha, além de continuar com suas classes de arte para crianças, adolescentes e adultos, tornou-se um centro para treinamento de professores de arte, estimulando também a criação de outras escolinhas em diversos estados. Até 1973, as escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador. Graças a essa maneira não competitiva e mesmo cooperativa, pela qual sempre se orientaram, elas puderam contar com ajuda e o suporte da comunidade intelectual em que estavam implantadas.” (Ana Mae Barbosa. Os equívocos no Brasil. ARTE HOJE. Rio de Janeiro. N 18.p. 60)

Em 1950 foi criada a Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim pela professora Isabel da Rocha Braga com a mesma inspiração teórico-metodológica das demais, tendo como objetivo principal: estimular a auto-expressão da criança, através de atividades artísticas e recreativas; respeitando a individualidade e preservando a espontaneidade da infância.

Isabel se incomodava com o modo como as crianças eram tratadas na escola; com trabalhos retocados e principalmente rotuladas “quem sabe ou quem não sabe desenhar”.

Relatou que aqui, no Espírito Santo nessa época, raramente acontecia algum movimento artístico, ela própria não pegava em um lápis para desenhar; se dedicava, portanto a música, e ao teatro de fantoches em animar festinhas de crianças. Naquela época sabia que acontecia alguma coisa, na área de Artes Visuais, mas não em Cachoeiro de Itapemirim, cidade em que residia, pois a comunicação era insuficiente e os acontecimentos mais relevantes aconteciam na rota Rio São Paulo. Contudo, ao conhecer a Escolinha de Arte percebeu que podia fazer algo pelas crianças e jovens daquela cidade, procurou ajuda, fez o curso intensivo na Escolinha e fundou a segunda Escolinha de Arte do Brasil que funcionou de 1950 a 1955.

O papel importante desse Movimento consiste não só em sair na frente da escola formal, como também mostrar a necessidade da liberdade de expressão e tratar todos sem distinção aproveitando suas potencialidades. Como movimento dinamizador do ensino da arte no Brasil, acessível a todos, não somente aqueles do ensino formal, mas pelo ensino não formal e interlocução arte-cultural.

2 - A Modernidade de Isabel Braga

Isabel Curcio da Rocha, nasceu em Muqui ES, em 08 de dezembro de 1914, primeira filha do casal Vincentina Curcio da Rocha e Emílio Coelho da Rocha. Estudou dos 10 aos 17 anos, no Colégio do Carmo, em Vitória, em regime de internato. Em 1932 mudou-se para Cachoeiro de Itapemirim, lecionou música e artes aplicadas no Colégio Estadual de Muniz

Freire. Em 1937 casou-se com o poeta e jornalista Newton Braga, irmão do escritor Rubem Braga, com quem teve três filhos: Edson, Marília e Rachel.

A arte começou a fazer parte da vida, de Isabel desde de cedo, através da música, como forma de manifestar a necessidade de expressar seu potencial artístico, ultrapassando os limites impostos à mulher de sua época. Iniciou seus estudos musicais, enquanto fazia seus estudos básicos, ministrando aulas de arte. Criou uma companhia de teatro amador, buscando novas formas de expressão artísticas, oportunidade em que compôs peças musicais e cantou.

Para se dedicar aos filhos, Isabel precisou distanciar-se de suas opções artísticas. Mas, logo que os viu crescidos, matriculou-se, em 1948, no Rio de Janeiro, na Escola de Arte do Brasil, onde Augusto Rodrigues preparava professores. Frequentou a referida escola durante três meses, sendo aluna de Oswaldo Goeldi, então professor de xilogravura, e de Augusto Rodrigues, professor de desenho.

“ Além dos cursos para crianças seria interessante que ensinasse os segredos das pequenas plásticas as professoras , principalmente as professoras rurais que aprenderiam e se aproveita o material maravilhoso oferecido pela natureza – os seixos , as conchas ,as folhas, as frutas , etc...etc.” (Trecho do artigo de Yvonne Jean , “ O Folclore e a Criança” publicado no Correio da Manhã de 16 de janeiro de 1949) .

A partir disso, Isabel voltou para Cachoeiro, fundou a Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim para crianças. Nesta época trabalhou com magistério, incentivou por meio da arte novas formas de ensino, mostrou e lançou novos Movimentos Artísticos em nosso Estado, que tinha como objetivo um ensino para libertação. Assim também pensava Pessi:

“... as Escolinhas de Arte , apontando vários problemas no ensino tradicional de arte nas escolas , propõem uma pedagogia que não pretende inibir mas libertar ; é uma pedagogia que não pretende preparar para a vida , mas acompanhar a própria vida , ou melhor , uma pedagogia que faz viver.” (PESSI, 1990, p. 34).

3 - Escolinha de arte de Cachoeiro do Itapemirim

Isabel Braga, dirigiu do mês de abril de 1950 ao mês de dezembro de 1955 a Escolinha, deixou um relato² escrito sobre sua experiência. Conta que, mesmo residindo em Cachoeiro no ano de 1948, ficou sabendo da novidade no processo de recreação artística aplicado a crianças através de notícias e reportagens dos jornais cariocas.

O pai da novidade, o artista plástico e professor Augusto Rodrigues, tinha uma escola chamada Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves, no prédio do IPASE, no Rio de Janeiro. Na época não havia maiores informações sobre artes plásticas, nem fácil acesso à exposições, o que acontecia relacionado à arte no mundo era desconhecido pela maioria, devido aos precários meios de comunicação. A própria Isabel ainda não pegava no lápis para rabiscar os desenhos.

A artista ficou conhecendo a Escolinha quando apresentada ao proprietário, logo verificou que todos os seus anseios de renovação como educadora poderiam ter ali um modelo, com novas idéias e vontade, resolveu proporcionar a seus filhos e a outras crianças da comunidade onde morava, a mesma oportunidade que a encantou.

Entendia que o ensino da arte era restrito a aulas de desenho, nas escolas primárias e secundárias, não passando de meras cópias. O que o aluno aprendia era pouco aplicado na vida. Os melhores alunos chamados de desenhistas eram os que levavam jeito, rotulados pelos professores, e tinham a obrigação de ensinar aos que tinham dificuldades.

Isabel, com intuito de reverter aquele quadro que considerava deprimente no ensino da arte, tomou coragem e resolveu tornar realidade o sonho de fazer algo concreto pela educação. Então, iniciou sua primeira experiência na área, que em 1950, chamou de Clube de Arte Recreativa de Cachoeiro.

2 Relato de Isabel da Rocha Braga sobre a Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, apresentado no seminário de arte na educação da Escolinha de Arte do Brasil que aconteceu em 1961 e em 1972 no Rio de Janeiro.

O alunado inicial, se restringiu aos seus filhos e amigos deles, fez propaganda através de panfletagens e anúncios em jornal e avisou também à Escolinha de Arte do IPASE, que se interessou pelo trabalho.

Levou ao Rio, no início de 1951, os trabalhos realizados pelas crianças para serem conhecidos por Augusto Rodrigues. Sentiu que agradou, mas percebeu também que suas condições, eram muito precárias para continuar o trabalho. Resolveu dar um tempo para procurar patrocínio.

Procurou novamente a Escolinha de Arte do Brasil, encontrou cursos de desenho, de Xilogravura em metal e silk-screen. O professor Augusto Rodrigues a convenceu a participar de todos os cursos, de modo intensivo, num período de três meses. E a ajudou também a chegar até o Ministro Simões Filho da Educação, para pedir auxílio para a sua Escolinha.

De volta a Cachoeiro, graças à verba recebida do Ministério da Educação, anunciou a reabertura da escola, agora com o nome de Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim, com salas adequadas, arejadas e instalações, funcionando em dois turnos. Oferecia cursos de desenho, pintura, modelagem, trabalhos manuais e música, contava também com a biblioteca infantil “Monteiro Lobato”, devidamente registrada no instituto do livro do Ministério da Educação, franqueada a todas as crianças das cidades. Além da ajuda do referido Ministério, Isabel conseguiu parceria com a Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim e a Associação de Proteção à Maternidade da cidade em troca de bolsas de estudo para crianças carentes. De acordo com Isabel:

“Alguns pais foram pessoalmente matricular os filhos, pagando mensalidade(...) Além dos bolsistas, matriculei gratuitamente os filhos da lavadeira e do pedreiro que construiu nossa casa. Esses alunos foram os maiores incentivadores do nosso trabalho, pela assiduidade entusiasmos com que freqüentavam as aulas, trazendo os companheiros da escola e vizinhos do bairro onde moravam”. (relato deixado pela artista)

Em suas aulas, a exemplo do Professor Augusto Rodrigues, Isabel incentivava as crianças a fazerem seus próprios desenhos, escolher suas cores e ela dava apenas orientações

técnicas. Sua ajudante, logo foi substituída porque entendia que devia ensinar as crianças a usarem as cores “certas” e fazerem desenhos “bonitos”.

A escola funcionava em dois turnos (matutino e vespertino), em regime particular, os usuários pagavam a mensalidade e tinham aulas de duas horas de duração. A Pintura e a Xilogravura eram as técnicas mais escolhidas pelas crianças. Era comum ouvi-las conversar seus assuntos enquanto produziam. O grupo era alegre e unido, não costumava haver desavenças ou brigas na Escolinha.

Uma experiência que Isabel relatava com muito entusiasmo era o trabalho desenvolvido com cerâmica. Ela procurou um ceramista da cidade para ensinar a trabalhar com torno, e as crianças da vizinhança logo apareceram e se interessaram pelos tornos que ficavam desocupados. Então, ela mandou fazer um torno e levou para a Escola e o manuseio foi surpreendente. Em seu relato ela cita:

“Considero a experiência importante pelos seguintes resultados obtidos:

1. Como instrumento de criatividade e de recreação;
2. Como exercício para o desgaste físico;
3. Como incentivo à vontade de acertar, pelo esforço que faziam tentando equilibrar, levantar, contornar e abrir o barro;
4. Pela coordenação motora do exercício, e levando-os a satisfazer a necessidade de criar coisas úteis”. (relato deixado pela artista)

As crianças criavam suas peças e depois de queimadas, pintavam e davam acabamentos. Todo trabalho proposto era aceito de bom grado já que nada era imposto. Os freqüentadores da Escolinha tinham liberdade para escolher desde a técnica que queriam desenvolver até as cores, suportes, objetos e tintas.

Em relação a escola tradicional, não houve impacto, porque os professores não absorveram o movimento da Escolinha e nem atrapalharam. Alguns professores da escola tradicional, chegaram a visitar, outros só perguntavam por notícias. Já a imprensa sempre colaborou, divulgando notas, e ressaltando as exposições dos trabalhos das crianças, que aconteciam sempre em ocasião dos festejos das cidades ou comemorações de datas importantes.

Em novembro de 1955, a exposição aconteceu em Roma na Itália “La mostra delle Escolinhas de Artes do Brasil” com apresentação de Augusto Rodrigues, organização das professoras brasileiras Lúcia Alencastro, Noemia Varela, Isabel da Rocha Braga, diretoras das Escolinhas de Arte do Rio de Janeiro, Recife e Cachoeiro de Itapemirim e participação especial de Oswaldo Goeldi e Vera Tormenta.

A segunda Escolinha do Brasil foi um sucesso, mas a falta de recursos financeiros para ampliá-la, a falta de remuneração pessoal, as obrigações com a casa, a família e os filhos crescidos levaram Isabel extinguir as atividades da escola.

A semente plantada, através da Escolinha, pela artista e educadora, Isabel Braga, rendeu bons frutos. Temos notícias de sua filha Rachel Braga, que trabalha no ramo artístico, E foi por meio da Escolinha também que a pintora Isabel Braga descobriu o mundo da arte. A partir daí abriram-se os caminhos, e entrosamento com o meio artístico, a intimidade com o desenho, a condição para conhecer melhor várias técnicas artísticas e fazer sua opção consciente pela pintura; e nos deixar contribuições tão importantes no ramo da arte educação.

Augusto Rodrigues, Isabel Braga, Noemia Varela, pessoas que ousaram, acreditaram e fizeram. E o mais importante, deixaram o exemplo e o caminho, para continuar ser pesquisado e vivenciado pelos que acreditam no processo criativo. Estes pioneiros do ensino da arte no Brasil, insistiram e conseguiram mostrar que as crianças só precisam de condições e oportunidades, para suas produções livres e sinceras, não interessa suas limitações.

Assim Mittler (2003) afirma que: “A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo valorizado.”

4 - Referências Bibliográficas:

- Dicionário de Pintores Brasileiros (1986) – Spala Editora, vol.1, 1986
- Dicionário da Pintura Moderna, tradução Jacy Monteiro(1981) – Hemus Livraria e Editora Ltda, São Paulo-SP
- Pessi , M^a Cristina Alves dos Santos (1990), Questionando a livre-expressão: história da arte na Escolinha da Arte de Florianópolis – Fundação Catarinense de Cultura Florianópolis – SC
- Roska, W. vel Zoladz (1990) , Augusto Rodrigues – O artista e a arte , poeticamente – Ed. civilização brasileira – RJ
- Read, Hebert (1958) A educação pela arte – Martins Fontes Editora LTDA
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1980) Escolinha de Arte do Brasil – Ministério da Educação e Cultura, Brasília,DF
- Marconi,M.A., Lakatos,E.M.(1999)Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados – Ed. Atlas – SP

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE ARTE/EDUCAÇÃO DA URCA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Samantha Macedo Oliveira

Estudante da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri –URCA
Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Arte – NEPEA
Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq,
Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico -FUNCAP.
samantha.crato@gmail.com

Fábio José Rodrigues da Costa

Professor Adjunto do Departamento de Artes da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes/Universidade Regional do Cariri – URCA
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Arte – NEPEA
Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq,
Orientador: fajorodrigues@hotmail.com fajorodrigues@uol.com.br

1. Introdução



2004, p. 35).

O referido artigo objetiva apresentar dados parciais da pesquisa em andamento intitulada “Estudo dos Egressos do Curso de Especialização em Arte/Educação da URCA numa Perspectiva Contemporânea” situada no contexto da pesquisa qualitativa em educação e, especificamente, em arte/educação a qual é “comprometida com uma luta ideológica dirigida a desvelar falsas representações, a descobrir interesses, valores e simulações, muitas vezes implícitos, que se ocultam na prática educativa e social tanto dos pesquisadores como dos profissionais da educação” (Pérez,

Ao mesmo tempo em que a pesquisa encontra no Pensamento de Paulo Freire suas principais referências uma vez que:

“como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade de entender o mundo, que vejo que se constrói, social e historicamente, em nossa experiência existencial, intervindo nele, e, em conseqüência, de comunicar o entendido. A compreensão do mundo, tanto apreendido como produzido, e a comunicabilidade do compreendido

são tarefas do sujeito, em cujo processo precisa e deve fazer-se cada vez mais crítico. Cada vez mais atento ao rigor metódico de sua curiosidade, em sua aproximação aos objetos. Rigor metódico de sua curiosidade do que se deriva uma maior exatidão de suas descobertas” (FREIRE, 2001, p. 41).

Tais idéias fortaleceram nossa opção por um método de pesquisa que de fato atendesse ao objeto da investigação, nos conduzindo ao Estudo de Caso, pois segundo Flick (2004):

“Cada método se baseia em uma compreensão específica de seu objeto. No entanto, os métodos qualitativos não se podem considerar independentemente do processo de pesquisa e do problema em estudo. Estão incrustados especificamente no processo de investigação e se compreendem e se descrevem melhor utilizando uma perspectiva de processo” (p. 15).

Oficialmente poderíamos dizer que a Arte/Educação começou na Universidade Regional do Cariri -URCA em novembro de 1998, com a aula inaugural do Curso de Especialização em Arte/Educação: Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte/Educador, ministrada naquela ocasião pela Prof^a Dr^a Ana Mae Barbosa.

A presença de Ana Mae Barbosa teve o objetivo de consolidar as opções teórico/metodológicas que fundamentavam a estrutura curricular do referido curso. Portanto, não se tratava de mais uma aula inaugural, mas sim, de aproximar os alunos e alunas do pensamento de Ana Mae Barbosa e sua Proposta Triangular.

Esta aproximação se justificava tanto pela orientação do projeto acadêmico do curso como, também, pela própria trajetória histórica da área de Arte/Educação no Brasil que teve início oficialmente com a criação da Educação Artística, filha da ditadura militar, que chega aos anos 80 sem rumo, completamente isolada e desqualificada dentro das escolas como resultado de seu processo histórico iniciado de forma verticalizada e antidemocrática.

No tocante ao Curso de Especialização em Arte/Educação: “Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Educador” foram oferecidas três turmas ao longo do período de 1998 a 2005. Passaram por estas turmas estudantes com as mais diferentes graduações como: pedagogia, história, letras, psicologia, sociologia e biologia. As turmas eram compostas por cinquenta alunos alguns recém graduados, outros com anos de graduação e um pequeno número já apresentando título

de especialista na área de Educação. De acordo com o Projeto do Curso os objetivos traçados pretendiam:

“I – Atualizar a formação e ampliar a competência do professor de Arte-Educação da Região do Cariri; II – Qualificar artistas, artesãos, animadores culturais e professores autodidatas da Região do Cariri, para o ensino da arte, no nível do ensino fundamental, das novas perspectivas para o ensino da arte na educação básica; III – Criar e implementar um Núcleo de Pesquisa em Arte-Educação na URCA; IV – Contribuir para a implementação da disciplina Metodologia do Ensino da Arte no curso de Pedagogia da URCA; V – Iniciar processo de discussão para a criação do Curso Superior em Arte-Educação na URCA” (PROJETO ESPECIALIZAÇÃO EM ARTE/EDUCAÇÃO, 1998, 2000, 2001).

Dentro dos primeiros resultados da análise documental realizada se localizou no âmbito da justificativa do referido curso para a Região do Cariri a concepção que nortearia a opção pela multidimensionalidade presente no título do projeto:

“O Curso em tela assume um caráter multidimensional por se fundamentar numa compreensão da formação do educador e do exercício de sua prática pedagógica, ocorrendo num movimento dialético-crítico, portanto, de sua totalidade concreta. O que indica a unidade entre teoria e prática na dimensão humana, na dimensão técnica e na dimensão político-social. Portanto, o processo de formação docente em qualquer área do conhecimento, como a materialização dessa formação no exercício da docência se dão de forma articulada (...). Assim, o Curso de Especialização em Arte-Educação assume um caráter e um salto qualitativo para a Região do Cariri e, poderá servir de referencial para outros estados da Região Nordeste, por assumir essa formação multidimensional” (IDEM).

Outro elemento relevante identificado na análise documental foi às finalidades do curso uma vez que:

“Partindo dessa preocupação e procurando ofertar um atendimento direto aos municípios, o Curso de Especialização em Arte-Educação, assume dupla finalidade no contexto da realidade da Região do Cariri: primeiro, atualizar a formação e ampliar a competência do professor de arte-educação; segundo, qualificar artistas, artesãos, animadores culturais e professores autodidatas, com experiência no ensino da arte,

no ensino fundamental e médio, das novas orientações para o ensino da arte na educação brasileira” (IBIDEM).

Mediante o exposto e com base nos referências teórico/metodológicos da Arte/Educação contemporânea a pergunta que se faz é: O curso de Especialização em Arte/Educação da URCA possibilitou que seus egressos modificassem sua ação educativa em artes superando a concepção modernista e seu projeto de ensino/aprendizagem para uma concepção pós-modernista? Até que ponto o multiculturalismo tem sido a base do fazer pedagógico, educativo dos egressos do curso no contexto da educação básica? Teria o curso realmente favorecido aos seus egressos estas mudanças qualitativas tanto na base conceitual quanto no fazer educativo?

Partindo dos objetivos e finalidades do curso, se optou por adentrar na trajetória da arte/educação no Brasil a partir das referências teóricas presentes no Projeto do Curso.

2. Dos Objetivos, Finalidades a Base Teórica

Uma aproximação inicial permitida pela análise documental da Proposta do Curso de Arte/Educação da URCA favoreceu situar tal proposição dentro do contexto das transformações ocorridas nos anos 80 (Século XX) que atingiram todos os setores da sociedade brasileira como o projeto educativo disseminado desde o golpe militar de 1964 e que, também, afetou diretamente o ensino da arte.

Nos anos 80 o ensino de arte era denominado de Educação Artística que foi criada com a Lei 5692 de 1971 e inserida na antiga organização do ensino constituído pelo então 1º e 2º Graus.

Embora fazendo parte do currículo obrigatório das escolas de 1º e 2º Graus, a qualidade, ou até mesmo, a existência da disciplina continuou sendo tratada como algo estranho a formação das crianças e adolescentes pelo trato que era dado pelos profissionais responsáveis em ministrar as aulas de Educação Artística, como afirma Penna:

“... Nas diversidades deste imenso país, existem escolas que dedicam as aulas de arte ao desenho geométrico, a cargo de um professor de matemática. Há escolas rurais onde as aulas de arte são destinadas a trabalhos manuais, ou até mesmo a fazer salada de frutas!” (PENNA, 1998, p. 89/90).

Vista como momento para se ensinar qualquer coisa aos alunos, o ensino da arte tem caracterizado-se como instante para resolver problemas pessoais dos professores; para realização de reuniões, pois não se deve ocupar o horário de outras disciplinas; para recreação; para comemoração das datas cívicas e dos festejos anuais que fazem parte do calendário das atividades escolares.

Quando não recebe esse tratamento, pela existência na escola de um profissional habilitado na área, o ensino de arte concentra-se no aprendizado das Artes Plásticas. Mesmo com a obrigatoriedade advinda da Lei, o ensino da arte tem se mostrado inexistente, pois não se resume ao ensino das Artes Plásticas, nem muito menos ao que qualquer profissional deseje ensinar aos alunos. O ensino da arte significa o aluno ter acesso a todas as linguagens que compõe o universo da Arte. Segundo Fusari e Ferraz

“Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte – historicamente produzida e em produção pela humanidade – ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros” (1993, p. 17).

Os problemas que afetam diretamente o ensino da arte no Brasil podem ser localizados fundamentalmente no campo da formação docente. Isso porque não podemos apontar a prática pedagógica do professor de artes sem que identifiquemos que esta prática resulta, também, de sua formação que tem se caracterizado pela polivalência e muitas vezes pela falta de uma postura clara dos cursos de licenciatura.

Grande parte dos cursos de formação para professor de artes não conseguiu definir até o momento o que pretendem formar: o arte/educador ou o artista.

A situação que ainda identificamos em relação ao ensino da arte pode ser justificada pelo fato de só a partir de 1973, o governo federal ter criado o curso de Licenciatura em Educação Artística. Este curso no trato com as questões de ensino e aprendizagem da arte resume-se a um conjunto de disciplinas do universo da Pedagogia que muito pouco possibilita ao futuro professor compreender os pressupostos teóricometodológicos do ensino da arte.

“As disciplinas da área de concentração pedagógica limitam-se a um curso em psicologia, um curso em didática geral e outro que, sob o nome pomposo de Estrutura e Funcionamento do Ensino, quase sempre se restringe à informação sobre legislação educacional, cuja finalidade é antes convencer acerca de sua excelência e recomendar obediência irrestrita a ela” (BARBOSA, 1988, p. 16).

Para Barbosa (1988), as áreas de formação pedagógica “quase nunca são ministradas tendo-se em vista uma abordagem diretamente relacionada a problemas do ensino da arte ou ao desenvolvimento da criança através da arte. Não há absolutamente nenhuma preocupação com uma teoria da arte-educação no currículo” (IDEM).

Tal preocupação registrada pela autora tem sido depositada na chamada disciplina Prática de Ensino de Educação Artística, o que indica a necessidade de reformulações também nos cursos de formação de professores para o ensino da arte já que “... um contínuo processo de mediocrização da experiência estética e artística está se processando na escola. O motivo mais evidente é a exigência compulsória de arte nos currículos sem uma preparação adequada de professores através dos cursos de licenciatura” (BARBOSA, 1988, p. 18).

Trinta e sete anos de obrigatoriedade do ensino da arte no currículo das escolas são testemunhos concretos de limites e possibilidades enfrentadas por esta área do conhecimento e disciplina do saber escolar.

Durante este longo período nota-se avanços consideráveis em relação ao ensino da arte e as questões relativas a formação do professor e dos problemas pertinentes da área. No entanto, a principal delas é sem dúvida a procura de definição do papel e função do ensino da arte e do professor, aqui concebido como arte/educador.

Tal preocupação encontra razão no fato da distinção entre a Educação Artística e a Arte/Educação. A primeira preocupa-se

“somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas Escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 17).

Procurando a distinção e definição entre ser professor de Educação Artística e ser professor de Arte, o movimento dos arte/educadores vem ocupando espaço em todo território nacional, atuando não só nas salas de aula, mas também através de encontros, de seminários, de congressos, de associações e de uma confederação com a perspectiva de redimensionar o ensino da arte, a partir da concepção da arte enquanto área de conhecimento e tendo como objeto de estudo a própria Arte.

A partir dessa concepção e compreensão da arte enquanto área de conhecimento foram criados núcleos de pesquisa, grupos de estudos e um número cada vez mais expressivo de publicações objetivando contribuir com as reflexões em torno do ensino da arte e das questões da prática pedagógica e da didática.

O final da década de 90 trouxe para os arte/educadores, como resultado de incansáveis lutas, ganhos satisfatórios, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, pois tornou o ensino da arte obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultura dos alunos” (art. 26 & 2º).

Ainda no final da década de 90, e as portas do 3º milênio, um novo ganho para o movimento dos arte/educadores e da Arte/Educação é alcançado com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. O PCN de Arte trás de forma sistemática todo o processo histórico vivido pelo ensino da arte no Brasil, como também, uma proposta teórico-metodológica para a educação básica que permite aos profissionais da educação compreender qualitativamente o esforço do movimento dos arte/educadores em lutar para garantir a obrigatoriedade dessa área do conhecimento e disciplina do saber escolar em níveis da educação básica. Além de possibilitar a apropriação dos pressupostos teórico/metodológicos da Arte/Educação e da Proposta Triangular, que vem sendo defendida e materializada no cotidiano das práticas pedagógicas dos arte/educadores.

Com a Proposta Triangular observa-se uma perspectiva de alfabetização estética do aluno como ainda de democratização do acesso a arte.

“... Desta forma, as obras artísticas – que tinham sido expulsas da sala de aula pelas práticas expontaneístas em nome da pureza criativa – estão de volta, em sua materialidade, e são centrais para o trabalho. Entretanto, não são mais tidas como modelos a serem reproduzidos, como no ensino técnico-profissionalizante das Escolas de Belas Artes, mas são, antes, colocadas como objeto de uma reapropriação criativa ...” (PENNA, 1998, p. 68).

Contextualizando o Projeto do Curso de Especialização em Arte/Educação: Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte/Educador, o mesmo reconhece os avanços que a área teve nas últimas décadas, porém chama a atenção para a problemática existente nos diversos municípios brasileiros:

“Não podemos negar os avanços obtidos neste final de século, no tocante ao ensino da arte no Brasil. No entanto, faz-se necessário

apontar as dificuldades existentes na maioria dos municípios. Essa dificuldade consiste na falta de professores habilitados para o ensino da arte. O que tem obrigado as Secretarias de Educação municipal contratar artistas, artesãos e professores autodidatas para trabalharem com as linguagens artísticas no interior das escolas do ensino fundamental e médio” (PROJETO ESPECIALIZAÇÃO EM ARTE/EDUCAÇÃO, 1998, 2000, 2001).

Embora o Projeto reconheça o papel dos artistas quando inseridos no contexto da sala de aula da educação básica, aponta para os limites que estes apresentam: “Sem dúvida alguma, esses profissionais, pela natureza de sua formação como artista, dominam aspectos significativos do processo de criação artística. No entanto, não possuem qualquer orientação quanto aos aspectos fundamentais de um trabalho educativo em artes” (IDEM).

No documento é localizada outra dimensão tão relevante quanto às demais porque se concebe a Universidade como o lugar para a formação, qualificação e atualização do professor de arte:

“Ao propor uma qualificação para os profissionais que atuam nas redes de ensino da Região do Cariri, na condição de arte-educadores, passa pela compreensão da necessidade de possibilitar a este público o significado e importância da Universidade enquanto locus apropriado para o aprofundamento e qualificação profissional para o exercício do magistério na educação básica” (IBIDEM).

Justificando a necessidade de uma fundamentação teórico/prática para o professor de arte ou arte/educador, Barbosa (1975, p. 105) afirma:

“Somente uma orientação metodológica não faz o bom professor de Arte; ele precisa manipular os meios de expressão artística, a fim de que sua experiência seja introjetada, para tornar a própria metodologia criadora. Por outro lado, a manipulação dos meios artísticos, como único pressuposto formativo do professor, resultaria numa pedagogia centrada no professor, como o desconhecimento das características do aluno e da natureza dos processos de criação plástico-visual ou gráfico-visual, e dos meios pedagógicos específicos. Enfim, um empirismo inconcebível e inaceitável”.

A análise documental realizada tendo o Projeto do Curso como objeto aponta para sua inserção deste no contexto da pós-modernidade e do pós-modernismo na Arte/Educação.

3. Pós-Modernidade e Pós-Modernismo: base de referência do Projeto do Curso de Especialização em Arte/Educação da URCA

Como resposta aos limites apresentados na concepção e no processo de ensino dessa disciplina, surge no início da década de 80, uma das mais importantes contribuições para a área. Uma epistemologia começa a ser construída dentro da área objetivando o campo de estudo da mesma, além de romper com a antiga concepção tecnicista que orientou o ensino da arte no contexto brasileiro.

Enquanto para alguns, a crítica pós-moderna chega como possibilidade de explicar as transformações ocorridas no campo educacional a partir do final dos anos 90 e início de milênio, na Arte e, conseqüentemente, em seu ensino, a crítica pós-moderna chegou desde o final dos anos 70.

A crítica pós-moderna dará as bases para a constituição da Arte/Educação enquanto episteme, uma teoria do conhecimento voltada a responder as questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem da arte no Brasil. Segundo Barbosa, em *A Imagem no Ensino da Arte* (1991, p. 7), num esforço de sistematização teórico-metodológica de uma proposição para o ensino da arte no Brasil e, especificamente, para o ensino das artes visuais, a arte/educação é “epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers”.

Em *A Imagem no Ensino da Arte*, Ana Mae Barbosa expõe seus argumentos para defender uma revisão crítica do ensino da arte, chamando os professores de arte, artistas e intelectuais a:

“...falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnia que se anunciam” (BARBOSA, 1991, p. 7).

Nesta mesma obra, a autora procura justificar a importância da Arte no contexto escolar compreendendo-a enquanto cognição.

“Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (IDEM).

A importância da arte para a educação brasileira será permanentemente defendida por Ana Mae Barbosa. Seus argumentos levam a reflexão não só do ensino da arte, mas, sobretudo, de uma educação humanizadora para o Brasil.

“Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade” (IBIDEM).

Esta humanização almejada pela autora fica evidente ao defender em Tópicos Utópicos (1998) uma “educação cultural”, tendo na Proposta Triangular um dos caminhos férteis para se atingir uma educação estética voltada à formação do apreciador da arte.

Formar o apreciador da arte a partir da escola pública brasileira é inteiramente viável, bem como, urgente. Para isso, far-se-á necessário que o professor de arte tenha as ferramentas necessárias e essenciais para este fim. Seria por meio da Proposta Triangular que este trabalhador da cultura, segundo Giroux (1999, p. 15) poderá organizar seu trabalho pedagógico norteado por uma teoria didática presente nesta proposição.

“A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não só é desejável, mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma cidade, nação ou império” (BARBOSA, 1991, p. 33).

A crença na escola enquanto esta instituição capaz de proporcionar uma educação cultural permanece é perseguida pela autora, na medida em que acredita numa formação estética para crianças, adolescentes e adultos. Tal educação cultural dar-se-ia por meio desta escola no momento em que a mesma se aproprie da multiculturalidade brasileira.

“A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e a formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos” (IDEM).

Ao mesmo tempo em que defende uma educação cultural fundamentada no multiculturalismo, Ana Mae Barbosa, em *Tópicos Utópicos* (1998, p. 93) entende que esta multiculturalidade:

“não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobraduras japonesas, ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural”.

A autora chega em *Tópicos Utópicos* (1998) a defender uma educação multiculturalista crítica para o ensino da arte cujos pressupostos são:

“1) Promover o entendimento de cruzamento culturais, através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; 2) Reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em arte em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo; 3) Incluir em todos os aspectos do ensino da arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo; 4) Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros; 5) Possibilitar a confrontação de problemas, tais como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; 6) Examinar a dinâmica de diferentes culturas; 7) Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; 8) Incluir o estudo acerca da transmissão de valores; 9) Questionar a cultura dominante, latente ou manifesta, e todo tipo de opressão; 10) Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas” (IDEM).

Para que esta educação multicultural crítica ocorra é necessário ainda, para a autora, que haja uma “desmistificação de muitos preconceitos”, propondo que seja discutido: “a função da arte em diferentes culturas; o papel do artista em diferentes culturas; o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade em diferentes culturas” (IBIDEM).

4. Conclusões Preliminares

As primeiras aproximações que se pode chegar em relação ao Curso de Especialização em Arte/Educação: Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte/Educador da Universidade Regional do Cariri – URCA, é que o mesmo pretendeu tornar os professores ou arte/educadores contemporâneos em relação as bases teórica, filosófica e metodológicas que estavam orientando os principais debates no cenário brasileiro e internacional.

Ao mesmo tempo em que se observa um esforço em formar, no sentido de qualificar/atualizar, os professores da Região do Cariri no terreno da Arte/Educação enquanto epistemologia, o curso se deparou com um limite, talvez o mais difícil de ser superado naquela ocasião, que foi o fato da ausência no Ceará até 2001/2002 de cursos de graduação (bacharelado ou licenciatura) na área de arte e/ou arte/educação.

No entanto, seu aspecto positivo se centrou na oferta de um curso que possibilitou aos professores dos diferentes níveis da educação básica de conhecerem, aprenderem e compreenderem que ensinar arte exige uma formação específica, um objeto de estudo, uma formação teórico/pedagógica sobre o ensino de artes como prática social.

5. Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad,

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

GIROUX, Henry. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

FUSARI, Maria F. de Rezende & FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

_____.Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

PENNA, Maura. Contribuições para uma Revisão das Noções de Arte como Linguagem e como Comunicação. In: PENNA, MAURA (coord.). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Arte. Caderno de Textos Nº 15. João Pessoa: UFPB, 1998.

COMUNICAÇÃO

RELAÇÕES DE PODER: ESCOLA, CULTURA E EDUCAÇÃO NA UNIFORMIZAÇÃO DOS CORPOS

HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Lana Costa Faria

Centro de Estudos e Pesquisa “Ciranda da Arte”

Uniforme é sinônimo de disciplina, pois conta história de controle e regulação de corpos. Pensar em uniforme no espaço escolar enquanto a escola enfrenta vários desafios, é uma tarefa difícil. Mas o uniforme merece devida atenção, pois é parte importantes da história cultural na escolarização de corpos submetidos à tecnologia do poder político de uniformização. Ou seja, ao reconhecer o corpo individual como unidade produtiva, uma mercadoria na relação de produção, um instrumento usado para ser controlado e ser útil ao capital, revela a relação de passividade e disciplina ao se relacionar consigo e com os outros. Corpos dóceis, com exercícios controlados é o novo jogo de autonomia dentro de uma sociedade de opressão que envolve questões de tortura e alienação. E, em nome da saúde do corpo social do século XIX, a burguesia européia afirmou que a força física de uma nação interfere em sua prosperidade. Naquela época, os proprietários dos meios de produção entendiam que o vigor físico dos trabalhadores era essencial para o avanço do capital. Nesta direção, a instituição escolar contribuiu de modo orgânico com o processo do homem novo idealizado pelo estado burguês em parceria às políticas de educação escolar e de saúde lideradas pelas expressões higienistas e sanitaristas, pois determinava como conteúdo, o exercício físico construído a partir de conceitos médicos, contribuindo com a idéia de saúde vinculada ao corpo biológico e a-histórico. Cada tempo na história cria seu modelo de corpo, onde ele se torna verdade absoluta. No século XVIII, o uniforme aparece como regulação moral, hierarquia social e princípios higiênicos. Nesse sentido, a especificidade do uniforme como signo dentro da linguagem de vestir são práticas de regulação, que age sobre os corpos para inscrever atitudes e construir a identidade de um grupo, de uma hierarquia social como a militar.

PALAVRAS-CHAVE: Uniformização de corpos, Disciplina, Ensino.

Infra-estrutura: data-show

1. Introdução

A elaboração do texto nasceu das discussões na disciplina Tópicos Visuais do mestrado de Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, ele surgiu na vontade de estudar e pesquisar questões que estão diretamente ligados a nossa *práxis* pedagógica e que contribuirão para o processo de construção do conhecimento no espaço escolar.

O aluno na escola e seu uniforme são sinônimos de disciplina que conta história de controle e regulação de corpos. Pensar em uniforme no espaço escolar enquanto a escola enfrenta

vários desafios, é uma tarefa difícil. Mas o uniforme merece devida atenção, pois lidamos com corpos históricos, social, político, antropológico, filosófico e outros que são influenciados diretamente pela uniformização.

Parte da disciplina do corpo a uniformização, que reflete significados do poder que os governos regulam à disposição interna e externa dos alunos. E essa representação revela códigos que são partes importantes da história cultural na escolarização dos corpos. Com isso as escolas públicas vêm manter uma ordem de poder no sistema educativo moderno. Segundo Inés Dussel (2003) a aplicação da política sobre o uniforme escolar se concentra na oposição do individualismo frente ao coletivo, da liberdade frente à disciplina. Diante dessa citação podemos observar que nos Estados Unidos a liberdade individual como uma solução de muitos problemas frente ao que enfrentam nas escolas contemporâneas como a violência, crise de autoridade e perda da concentração de tarefas.

Pensar nas escolas, nos professores e nos estudantes e seus corpos submetidos à tecnologia do poder político de uniformização, construindo histórias de regulação que seguem discursos e configuram significados.

O surgimento do uniforme escolar vem determinar a forma de escolarização de massa, onde o corpo forma expectativas morais se tornando parte da categoria dominante.

2. Construção da Uniformização

A uniformização escolar se forma no espaço geopolítico ocidental em meados dos séculos XVII, se estendendo até o século XIX. O surgimento nos países de centro da dupla revolução política e econômica, ocorrida na França e Inglaterra, desenvolve determinadas políticas de saúde¹. Segundo Carmem Soares,

formas explícitas de controle da população urbana, onde o corpo dos indivíduos e o corpo social são tomados como objetos mensuráveis, possíveis de classificações e generalizações, isentas de paixões e impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista da ciência (SOARES, 1994, p. 28).

Sendo o corpo individual unidade produtiva passando a ser mercadoria, com sua relação de produção, um instrumento usado para ser controlado e ser útil ao capital.

¹ No livro “Microfísica do Poder”, Michel FOUCAULT descreve as particularidades dos projetos de medicina social desenvolvidos na França, Inglaterra e Alemanha, p.79-98. Ver também “Da Polícia Médica à Medicina Social” de George Rosen.

A escola moderna vem analisar o uniforme contemporâneo e os códigos de vestir que prevaleciam nas escolas de caridade dos orfanatos de La Salle, citado por Dossel em 2003. Formas essas de poder que vem mais tarde se adaptar aos homens modernos, instaura a revolução burguesa sendo o uniforme símbolo de docilidade, homogeneidade, corpos elegantes. *Disciplina* para muitos críticos, equivale a *esterilização da vida* um modelo de partes que se dividem entre dominação e reprodução (VIGARELLO, 1995 in DUSSEL, 2003). Conseqüentemente a disciplina implica na passividade do corpo.



Foto 1 - Primeiro uniforme

O uniforme revela a relação de passividade, disciplina em que aprendem comportamentos, formas de se relacionar consigo e com os outros. Corpos dóceis, com exercícios controlados e um novo jogo de autonomia dentro de uma sociedade de opressão envolvendo questões de tortura e alienação.

Um exemplo real de como lidar com o corpo em determinados tipos de Dança como o *ballet* clássico que conta com a sua criação em meados do século XVII e perpetua até hoje, á mesma postura diante do trato com o corpo. Isabel Marques relata que

Já são muitos autores em todo o mundo, inclusive ex-bailarinos, que denunciam criticamente o mundo do *ballet* clássico. São incontáveis as histórias de meninas, com seus corpos e personalidades em formação, que se submetem ao puro adestramento do corpo, à tortura das balanças, aos ensaios sem fim, às exigências dos “corpos ideais” que devem ter as bailarinas. O professor, o espelho, as fotos de bailarinas famosas pregadas na parede, tornam-se referências externas que dizem pouco e se

relacionam quase nada a vida concreta. Por trás da “necessidade de disciplina corporal” escondem-se e aprendem a submissão, a competição, o auto-flagelo, a falta de iniciativa própria a incapacidade de resolver, criar, optar e construir relações conscientes e sensíveis com seus corpos, consigo próprias e com o mundo (MARQUES, 2002, p. 2)

O ballet no senso comum é uma arte altamente feminina, imprimida por uma postura machista, como o controle externo, a competição, a rigidez sem limites, impiedade e o racionalismo, ignorando a organicidade, a percepção, a consciência e o saber dos corpos.



BALLET OLINDA SAUL "ESCOLA PREMIADA É ESCOLA ORGANIZADA"



Foto 2 e 3 - Disciplina

A maioria das escolas que lidam com o *ballet* clássico exige a uniformização dos corpos (através do uniforme) para ajudar no desenvolvimento da disciplina. Com o discurso de que a padronização das crianças evita a ostentação de “roupas de marca” e a conseqüente discriminação social, como se isso apagasse as diferenças e com intuito de economia ao longo do ano, as crianças, ao utilizarem o uniforme na escola não gastam suas próprias roupas. As desvantagens do uso do uniforme estão relacionadas a perda da identidade do aluno. O jovem pára de ser indivíduo para ser grupo, o que pode interferir no desenvolvimento da sua personalidade, num momento em que está em plena confirmação de sua auto – imagem.

A história cultural dos corpos estabelece fronteiras psicológicas e sociais onde a cultura se inscreve por signos hierárquicos sociais. O corpo é tema da moda, neles estão inscritos discurso.

3. História Cultural dos corpos

Em nome da saúde do corpo social no século XIX, a burguesia européia, países de centro da revolução, afirmaram que a força física de uma nação interfere em sua prosperidade. Naquela época, os proprietários dos meios de produção entendiam que o vigor físico dos trabalhadores era essencial para o avanço do capital. Soares (1994) entende que

o corpo dos indivíduos, enquanto instrumento de produção, passava a constituir-se em locus de preocupações da classe no poder, tornava-se necessário nele investir... . Era preciso adestrá-lo, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo... . Discipliná-lo, em fim, para sua função na produção e reprodução do capital. (SOARES, 1994, p. 43)

As diferentes instituições sociais incumbiriam de fazer o investimento do Estado no corpo dos indivíduos através da medicalização da sociedade. Política ideológica que assume no contexto da Europa em fins do século XVIII e século XIX. Em nome da saúde do povo, para a manutenção da ordem burguesa. Nesta época o corpo era visto como uma máquina orgânica, onde os desportistas podiam decodificar a perfeição que se sobressaia insistentemente, surgindo o exercício físico. Corpo forte, potência, fortaleza, frieza e vigor.

Não podemos deixar de fazer referência de instituições sociais que contribuíram para a disciplinarização da classe trabalhadora. A instituição Escolar contribuiu de modo orgânico com o processo do homem novo idealizado pelo estado burguês, em parceria às políticas de educação escolar e de saúde lideraram as expressões higienistas e sanitaristas, completando o cerco ao trabalhador.

No final do século XIX, o uniforme foi um dispositivo importante na construção de um novo tipo de cidadania nacional que incentivava a conformidade, a individualidade e a obediência. O corpo era objeto de trabalho prático, de treinamento, o uniforme representava aparência e punhado de músculos.

A principal preocupação das escolas estava na correção e na normatização dos corpos das crianças através de exercícios prescritos cientificamente. O modelo militar determinou os uniformes como produção de corpos modernos.



Foto 4 – Desfile Militar

Sucederam-se a revolução burguesa, reformas militares e a uniformização da sociedade, particularmente das crianças com problemas escolares.

Para a instituição escolar era determinado como conteúdo o exercício físico construído a partir de conceitos médicos. Contribuindo com a idéia de saúde vinculada ao corpo biológico, corpo a-histórico não determinado pelas condições sociais que demarcam o espaço que era ocupado na produção. Foucault defende que o

[...] efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo..., através de um trabalho insistente, obstinado, metucioso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio.” (FOUCAULT, 1985, p.146 in SOARES, 1994, p. 29)

Foram impostos, inculcados valores e hábitos que a ciência médica desenvolveu, estes tiveram papel significativo na construção da ordem da racionalidade social, fundamentada na saúde física do “corpo biológico” e do “corpo social” para produção e reprodução social do capitalismo.

O pensamento médico higienista, no final do século XVIII, “medicalização da família”, elegendo-o como intervenção, auxiliando o estado num processo de reorganização disciplinar da classe trabalhadora, reorganização esta que é completada pela educação escolar vinculando o conteúdo de classe.

4. A influência das técnicas corporais na uniformização

O surgimento das práticas corporais funcionou como reguladores de si mesmo, construindo políticas de poder, regulação da vida social e regulação dos corpos.

Na sociologia e história o corpo e as práticas corporais se tornaram estratégias técnicas para regulação dos corpos. Com isso, o processo civilizatório caminhou para o processo de individualização através da regulação do comportamento social, boas maneiras se tornaram uma forma de exercer o poder em uma sociedade configurada. Sociedade esta, que define o corpo delimitado, articulado, observado, fabricado por mecanismos de articulação social, que produzem textos, modelos de docilidade ou a transgressão criando a autonomia.

Cada tempo na história cria seu modelo de corpo, onde ele se torna verdade absoluta. Na contemporaneidade o corpo como realidade de si, o homem é visto e avaliado mediante sua presença o qual ele mesmo ostenta a imagem que pretende dar aos outros, ou seja, é por seu corpo que você é julgado e classificado. A sociedade dita o corpo como emblema de si. As condições sociais e culturais dos indivíduos determinam essas considerações definidas pelo ambiente, construindo maneiras alusivas aos modelos ou aos valores da ação.

Se em todas as sociedades humanas o corpo é uma estrutura simbólica torna-se aqui uma escrita altamente reivindicada, embasada por um imperativo de se transformar, por todas as sociedades de acordo com seus usos culturais aqui se, torna uma encenação delineada de si com inúmeras variações individuais e sociais, que fazem o corpo um material a ser orientações de um momento (LE BRETON, 2003, p. 31).

O corpo hoje se tornou um empreendimento a ser administrado partindo do interesse do sujeito e de seu sentimento estético. No contexto contemporâneo o selo do domínio é o paradigma da relação com o próprio corpo. O corpo vive em uma realidade multifacetada, ele é objeto histórico, sendo contaminado pela cultura. Cada sociedade tem seu corpo, como tem sua língua. E do mesmo modo que a língua o corpo está submetido à gestão social.

O corpo é uma “Memória mutante das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser (re) significado ao longo do tempo”(BERNUZZI DA SANT’ ANNA, 2005, p. 12).

5. Vestir corpos na escola

A partir de 1600, surgiu o primeiro modelo de escolarização do tempo moderno tendo como base o reordenamento, a homogeneização e a individualidade. Surge também o manual de

boas maneiras no século XVII. Considerava-se que a desordem interior deve ser uma consequência da desordem que reina na alma. Sendo assim, a roupa era considerada um sinal de ordem oculta. Os uniformes identificavam as escolas e construía um sujeito *educado*.

A idéia da regulação econômica e moral da vida social eram evidenciados por corpos obedientes e disciplinados vinculados a justificação racial e às regras políticas.

No século XVIII, o uniforme aparece como regulação moral, hierarquia social e princípios higiênicos que apóiam o seu uso. Com a militarização das escolas acreditavam que os sujeitos não necessitavam de um controle externo contínuo, porque haviam interiorizado a ética e a disciplina por suas ações. O poder precedia um novo jogo entre o Estado e o povo.

A roupa é o que aparenta, ela informa sobre o que a pessoa é, seu valor estético, um recurso funcional e social.



Foto 5 – Uniforme Escolar

Práticas institucionais e tecnológicas que se transformam em códigos eficientes que ditam o que vestir, normatizam o uniforme tendo uma relação de poder, é uma forma específica de regulação social evidenciando nos corpos, docilidade e transgressão assim como posição social. A institucionalidade marca o corpo do sujeito como um sistema de cirurgia marca o indivíduo com significação que se convertem em signos a ser transcrito e lido. Os códigos mantêm os corpos dentro de um limite de normas, as roupas são consideradas em si mesmas como instrumento medidor de uma lei social.

Na população essas roupas funcionam como meio segregador, revela as características dos grupos e podem representar poder de disciplina. Segundo Middleton (1997) citado por Inés Dussel (2003) os códigos de vestir tem sido importante na formação da escola pública.

No processo civilizatório o professor e os estudantes estão submetidos às regras, formas para assegurar a decência e um código de ética da instituição como também em muitos países, tem regras, formas, horários, uma regulação informal que obstante segue inscrevendo a identidade. As identidades identificam no corpo como o afro-descendente, latinos, mulheres, homossexuais implicando nas diferenças significativas da conduta do corpo onde são estabelecidas normas para cada um desses grupos, que os define e como muitas vezes é até excluído na sociedade contemporânea.

Os uniformes têm ditado normas, formas de controle e regulação. É preciso centrar que

[...] as atividades e os instrumentos criados ao longo dos séculos com o intento de endireitar o corpo segundo o suceder das normas médicas e dos códigos de elegância, é compreender a historicidade não apenas do corpo mas também dos valores a ele atribuídos. Trata-se, portanto, e já não é sem tempo, de pensar para além das oposições liberação e repressão, corpo natural e corpo artificial, não para negá-las, mas para analisá-las lá onde elas sempre estiveram: no curso da história, sendo portando datáveis, provisórias, plurais e, sobretudo, estreitamente interligadas. (BERNUZZI DA SANT'ANNA, 2005, p.15)

6. Considerações Finais

A especificidade do uniforme como signo dentro da linguagem de vestir são práticas de regulação, que agem sobre os corpos para inscrever atitudes, que seja, normal ou anormal. Constroem a identidade de um grupo ou de uma hierarquia social como é o caso da instituição militar.

7. Bibliografia de referência:

DUSSEL, Inés. **Cultural History and Education**. Tradução: José M. Pomares y Montse Cademunt. Barcelona, México: Ediciones Pomares, 2003.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARQUES, Isabel. **Balé na Favela**. Disponível em: <http://www.caleidos.com.br> em: 26 de set. de 2003.

SANT'ANNA, Denise Burnuzzini. (Org.). **Políticas do corpo**: Elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação liberdade, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: Raízes européias e Brasil. Campinas. SP: Autores Associados, 1994.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a docência**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.



18º CONFAEB

"Arte/Educação Contemporânea:
narrativas do ensinar e aprender artes"

**Congresso Nacional da Federação dos
Arte-Educadores do Brasil**

ARTE/EDUCAÇÃO POPULAR

A ARTE DO POVO

UM ESTUDO SOBRE O ARTESANATO EM JUAZEIRO DO NORTE – CE

Otilia Aparecida Silva SOUZA
(Universidade Regional do Cariri)

RESUMO:

Este trabalho analisa o artesanato no contexto da história do Cariri cearense priorizando, especificamente, os artesãos do Juazeiro do Norte, cidade responsável pela maior parte da produção artesanal da região. No entanto, o estudo considera o artesanato do Juazeiro do Norte como uma atividade que surge a partir da necessidade, como **trabalho**, por isso pretendemos analisar como os artesãos desta cidade se compreendem **como artistas e como trabalhadores**. Para isto, utilizamos os conceitos de **identidade e classificação** com o intuito de analisar como o artesão concebe e constrói a sua identidade de artista e/ou artesão e como a sociedade o compreende; isto é, que tipo de classificações lhes são atribuídas, de onde concluímos que sociedade e artesãos vêm a produção artesanal mais como trabalho do que como arte.

PALAVRAS-CHAVE: Artesanato; Arte; Necessidade; Trabalho

INTRODUÇÃO

O Cariri cearense é um lugar especial, premiado com extensas áreas verdes que brindam os olhos do observador com uma imensa variedade de tons peculiares às matas da Chapada do Araripe, proporcionando uma agradável sensação de bem-estar.

Além da beleza natural, o Cariri destaca-se também pela sua riqueza cultural, que atribui a cada cidade da região uma característica específica, seja através da religiosidade, do artesanato, da dança do coco, dos reisados, das bandas cabaçais... No entanto, as manifestações culturais visíveis hoje em nossas cidades são heranças dos índios que habitavam essas terras antes da chegada dos primeiros colonizadores, que juntamente com o povo negro, vão dar origem à sociedade da qual fazemos parte atualmente.

Era Cariri o nome da tribo dos nossos antepassados; e diz a história que os índios dessa tribo eram robustos, possuíam ossos fortes, pele muito morena e cabeça grande e chata. O europeu achou bonito esse índio e chamou de estranhos os seus hábitos mas o índio Cariri não se importou. E como não falava a mesma língua dos índios Tupi, o branco colonizador disse que esse era um povo de língua travada, de comunicação difícil.

O certo é que a nação dos índios Cariri – antes aqui dominante (senhora do seu destino, dessas matas e dos deuses que nela habitavam) – começou a perder espaço para o europeu invasor, que, juntamente com colonos baianos já aculturados e ‘misturados’ às etnias brancas (BRÍGIDO, 2007), aqui chegaram para impor as suas culturas: branca, católica, excludente. E à medida que o tempo passava, o homem Cariri absorvia os valores impostos pelos estrangeiros que, pouco a pouco, iam se embrenhando nas matas e se aproximando das aldeias com a ‘Missão’ de mudar as suas crenças e os seus deuses. Foi assim, portanto, que a história registrou a presença de capuchinhos nessas terras que, tal qual no restante do Brasil, formou no Cariri aldeamentos (reduções) para ensinar aos índios a religião dos brancos, tornando-os assim ‘domesticados’ (PINHEIRO, 1963).

O modo de vida imposto aos índios pelos europeus trazia consigo lógicas desconhecidas porque além de impor uma religião diferente, submetia a existência deles ao trabalho sistemático na lavoura através de uma disciplina totalmente desconhecida (e dispensável) à cultura indígena que os obrigava a viver uma vida que não era a deles, a assumir valores estranhos e a medir o tempo (por eles nunca medido, mas sim compreendido) pelo sino da igreja. A noção de tempo é também modificada (PINHEIRO, 2004) e adquire valores mercantis à medida que a produção e a troca de mercadorias atribuem significados diferentes a vida indígena alterando as suas relações sociais.

Entretanto, o índio Cariri era corajoso, e, como todo índio cearense, era também resistente às guerras por isso reagiu à imposição da cultura europeia rebelando-se, seja através da luta armada ou da rejeição à sua religião. De acordo com Irineu Pinheiro esses índios foram os que no Brasil, mais resistiram à imposição da cultura do branco:

Foram os Cariris, entre os silvícolas do Brasil, os que, talvez, mais valentemente se opuseram aos invasores brancos. Para domá-los foi preciso viessem de muitas partes, do norte e do sul, homens que usaram de violência, astúcia e traição. Eram bravos os cariris e temerários, a ponto de jogarem a vida em lances de extrema audácia e sangue frio (PINHEIRO, 1963, p.15).

Mesmo assim, o branco foi vencedor pois os interesses mercantis prevaleceram e subordinaram os povos indígenas à sua cultura dominante. Entretanto, o índio Cariri aprendeu um jeito de resistir à imposição da cultura do branco e quando foi obrigado a rezar, ele rezou, mas continuou andando pelas matas, procurando os seus antigos deuses e as plantas que, segundo suas crenças, realmente curavam os seus males. Comeu também a comida que o branco mandou, mas continuou a plantar o milho, o amendoim e a mandioca para fazer tapioca, aluá, paçoca, pamonha e pipoca. E continuou andando em grupo porque só se

compreendia no coletivo... Também aprendeu a cantar as músicas do branco para louvar o Deus dele, mas continuou exercitando a sua música, tirando sons de dentro do mato, ouvindo os bichos e imitando os seus cantos; assoviando e criando tambores, maracás, inventando flautas de ossos... E quando foi obrigado a vestir uma roupa, ele vestiu, porém continuou plantando o algodão do qual tirava o fio para fazer seus panos e suas redes.

Foi assim que o índio Cariri aprendeu a viver uma vida que não era a sua – resistindo. Seguindo as próprias leis (que eram as mesmas da natureza) o índio Cariri aprendeu, finalmente, a viver a vida do branco e misturou-se, confundiu-se com ele. Porém, tal qual o animal, que se utiliza do mimetismo para mudar de cor e de forma diante de uma possível ameaça, o índio Cariri dissipou-se na região, ‘escondendo as suas marcas mais visíveis’; e todos pensavam que eles tinham sido extintos aqui. Mas como a resistência é uma marca forte nessa etnia, ele sobreviveu – misturando a sua cor, o seu jeito, às cores e jeitos dos homens brancos e negros que aqui viviam também resistindo. Dessa mistura tão rica, tão fértil, surgiu o que somos hoje.

Este trabalho propõe-se a analisar o artesanato no contexto da história do Cariri cearense focalizando, especificamente, os artesãos do Juazeiro do Norte, cidade responsável pela maior parte da produção artesanal da região. Esta análise procurará compreender o artesanato de Juazeiro como resultado de uma herança decorrente das práticas culturais dos antigos habitantes da região (os índios Cariri) e das influências que os moradores da cidade receberam através do processo de romaria vivenciado por eles a partir do final do século XIX. No entanto, o estudo considera o artesanato como uma atividade que se desenvolveu inicialmente a partir de uma prática cultural específica à região, mas, posteriormente adquiriu características mais relacionadas à manutenção das condições materiais de sobrevivência das pessoas do lugar.

Assim, o artesanato do Juazeiro é compreendido aqui como algo relacionado à necessidade, à trabalho; por isso pretendemos analisar como os artesãos desta cidade se compreendem **como artistas** e **como trabalhadores**. Para isto, utilizamos os conceitos de **identidade e classificação** com o intuito de analisar como o artesão concebe e constrói a sua identidade de artista e/ou artesão e como a sociedade o compreende; isto é, que tipo de classificações lhes são atribuídas. Neste sentido, não haverá aqui uma preocupação específica com a descrição do artesanato da cidade, no que diz respeito aos tipos, aos materiais utilizados, ou a dados estatísticos, porque a análise priorizará a relação do artesão com o seu trabalho e o valor artístico que a sociedade lhe atribui.

No entanto, para entender o artesanato de Juazeiro do Norte, é necessário antes conhecer a própria cidade, situá-la num tempo e num espaço, saber da sua origem, dos seus ‘construtores’ e de tudo que a envolve e a torna tão particular. Por isso, é preciso saber de que forma o Cariri foi colonizado e como ocorreu o processo de ocupação da região, considerando, naturalmente, as relações dos colonizadores com os antigos habitantes do lugar.

O processo de ocupação do Estado do Ceará ocorreu apenas no final do século XVII através do desenvolvimento da pecuária, juntamente com os territórios que pertencem hoje aos Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte, diferenciando-se do litoral açucareiro, que foi ocupado logo no início do século XVI. Foi a pecuária, portanto, a responsável pela ocupação de todo o interior nordestino, fato que só ocorreu porque o crescimento da atividade açucareira ia “tangendo” do litoral as atividades subsidiárias a ela, o que provocou a “interiorização” da colonização brasileira (PINHEIRO, 2004).

De acordo com Porto Alegre (1990, p.03):

Relegada a uma posição secundária, a pecuária encontrou condições de se expandir nas terras impróprias ao cultivo de cana, na medida em que atendia aos mercados internos, como supridora de carne, animais de transporte e tração e fornecedora de couros e peles. A organização dos currais requeria pouca mão-de-obra e pequeno investimento de capital. As boiadas podiam ser transportadas para os locais de comercialização, superando as largas distâncias e a inexistência de estradas e meios de transporte, que dificultavam o cultivo da cana-de-açúcar no interior, mesmo quando o solo era apropriado.

Assim, a ocupação do Estado através da pecuária ocorreu, principalmente, pela facilidade encontrada para o desenvolvimento dessa atividade, que exige pouca mão-de-obra e um investimento de capital reduzido quando comparado à atividade açucareira. O sistema de ‘quartiação’ (pagamento anual ao vaqueiro de um quarto da produção) utilizado no Estado incentivou a expansão da pecuária favorecendo o crescimento do rebanho e de uma população livre e pobre, já que nessa atividade havia uma efetiva participação da mão-de-obra livre (brancos, índios, mulatos...) que se sentia atraída pela perspectiva de ‘crescer’ a partir da criação de gado (PORTO ALEGRE, Op. Cit.).

A ocupação da região do Cariri ocorreu de forma semelhante e o fato de o Cariri localizar-se ao Sul do Ceará (fazendo fronteira com o Pernambuco), possuir terras férteis e água em excesso, permitiu também a expansão do cultivo da cana-de-açúcar, por isso o desenvolvimento da pecuária veio interligar-se ao estabelecimento de relações com outras atividades como a agricultura de subsistência, o trabalho nos engenhos de rapadura e o cultivo

do algodão, que já era praticado na região pelos índios desde o período pré-colonial (FIGUEREDO FILHO, 1966). E, apesar da resistência inicial dos índios Cariris, em face da ‘invasão’ provocada por todas essas transformações, a região começou lentamente a prosperar, sendo todos os aspectos já mencionados fundamentais para a compreensão do processo de constituição da população do Cariri.

O cultivo do algodão, sobretudo, constitui-se como uma atividade que está intimamente relacionada à cultura da região, conforme enfatiza Figueredo Filho (1966, p.106): “Os indígenas do Cariri, pertencentes todos ao grupo do mesmo nome, cultivavam milho, feijão, plantavam algodão e fiavam [...] Havia até a cerimônia de iniciação da moça aborígene na profissão de tecer fibras”.

Durante muito tempo o algodão foi cultivado pelos índios e com a chegada dos jesuítas, ele passou a ser utilizado também como ‘instrumento’ para a catequese e domesticação dos indígenas.

Valendo-se de práticas antigas dos índios no cultivo e fiação do algodão e na tecelagem de redes de dormir, que já serviam ao escambo com os franceses antes mesmo da colonização portuguesa da costa cearense, os jesuítas organizaram o trabalho têxtil e a confecção de rendas e bordados nos aldeamentos, como forma eficaz de “redução” dos índios e uso da mão-de-obra para atender às necessidades da Igreja (PORTO ALEGRE, 1990, p.23).

Aproveitando as antigas técnicas de fiação praticadas pelas índias na confecção de fios e tecidos grosseiros, os jesuítas organizaram o trabalho têxtil e a confecção de rendas e bordados, descaracterizando as práticas indígenas para utilizar essa mão-de-obra nos serviços das Igrejas do Cariri. Portanto, o trabalho desenvolvido pelos índios passou a sofrer influência portuguesa, não só no que diz respeito à tecelagem do algodão que era utilizado, principalmente, ‘para os índios se cobrirem decentemente’, mas também no que se refere ao trabalho com a palha de carnaúba e à confecção de rendas. Posteriormente, essa influência se estendeu (e se impôs) aos ofícios de carpinteiro, ferreiro, sapateiro, pedreiro e ourives que passaram a ser executados pelos índios (PORTO ALEGRE, 1990). Esse fato demonstra que o trabalho indígena passa a ser utilizado pelos jesuítas não só como forma de domesticação dos índios mas também através da noção de utilidade mercantil que os transformava em produtores de mercadorias.

Desse modo percebemos que em todo o Ceará a junção da herança indígena da fiação do algodão com as técnicas mais refinadas dos jesuítas propiciou a formação de uma ‘cultura

do trabalho manual' que desenvolveu-se, principalmente, em decorrência da baixa renda monetária das pessoas, que possuíam hábitos simples e eram obrigadas a comprar os artigos produzidos na região. Esse fato impulsionou o comércio de manufaturas caseiras e permitiu a expansão de um modo de vida bem característico, fundamentado principalmente, na participação do trabalho livre desenvolvido por vaqueiros, agricultores e artesãos (PORTO ALEGRE, Op. Cit.).

No Cariri, essa tradição artesanal é incentivada ainda mais pelas precárias condições de vida de uma população que é livre, mas também é pobre e encontra no artesanato uma forma alternativa de sobrevivência.

À medida que o tempo passa os artigos manufaturados adquirem mais importância para a economia da região que vende as manufaturas produzidas nas feiras das cidades ao lado de frutas, artigos de couro, vestimentas e ferramentas de trabalho (RABELO, 1967). A feira torna-se portanto, o espaço das trocas, dos encontros e principalmente, o lugar onde toda a produção local vai ser mostrada e vendida. Ainda hoje, a feira tem grande importância para a região, porque nela está representado tudo que envolve a produção, o trabalho, a colheita. Ela é, portanto, o espaço das ilusões, das festas, dos sonhos e do consumo. É também um espaço onde a memória coletiva está registrada através dos artigos confeccionados por seus artesãos, que mostram aos frequentadores os seus modos de vida, as suas crenças, os seus saberes e fazeres, a sua história...

Durante várias gerações, o trabalho artesanal desenvolveu-se na região e foi transformando-se a partir de influências externas, principalmente na cidade de Juazeiro do Norte, que, a partir do final do século XIX, começou a se constituir um importante centro de romaria no Nordeste através da figura do Padre Cícero. E, segundo Facó (1980), como os sítios locais não podiam absorver a mão-de-obra da grande leva de romeiros que chegavam na cidade, restava a essa gente “como única possibilidade imediata de sobrevivência a confecção de objetos de fabricação tradicional no campo, utilizando os materiais que lhes eram mais acessíveis, como barro, cipós, palhas de palmeiras nativas” (FACÓ, 1980, p.174). Dessa forma, surgiu em Juazeiro uma verdadeira ‘fábrica de artesãos’, pois o desenvolvimento do artesanato deu origem a várias oficinas e estas, por sua vez, deram emprego a um grande número de pessoas que, no início, fabricavam apenas objetos de uso doméstico e instrumentos de trabalho. Depois passaram a produzir também outros artefatos, abastecendo o incipiente comércio local e as feiras das cidades vizinhas.

A falta ou escassez de numerosos bens de consumo determina o aparecimento de outras oficinas ou de pequenas fábricas: de redes – o leito comum do nordestino e em particular do cearense -, calçados, objetos de cutelaria, espingardas, pólvora, fósforos, artefatos de couro, relógios de parede e de torres de igreja, sinos para os templos católicos, mas principalmente, objetos de ourivesaria, inicialmente ligados ao culto religioso, mais tarde, para fins de adorno (FACÓ, 1980, p.75).

Atualmente, a especificidade do artesanato do Cariri ultrapassa as fronteiras do Estado, levando para outros lugares não só as características dos seus traços rudes, mas também a sutileza das suas rendas, dos seus bordados e das suas cerâmicas, demonstrando toda a riqueza da arte popular local.

O 'LUGAR' DA CRIAÇÃO

Para entender como o artesanato manifesta-se no Juazeiro, é preciso olhar inicialmente para a sua imensa variedade de estilos e formas, marca visível das inúmeras influências que penetram na cidade a partir das romarias e dos visitantes que chegam todos os dias ao lugar. Eles mostram que em Juazeiro a história renova-se todos os dias, seja através das lembranças levadas (que modificam a vida e a fé das pessoas) ou da presença de quem fica e passa a fazer parte da história do lugar. A cidade manifesta-se e mostra-se portanto, através da sua arte, a partir das heranças culturais que recebe no seu cotidiano. Alves (*apud* RABELO, 1967, p.72) reforça essa idéia quando argumenta:

A cidade de Juazeiro do Cariri tornou-se o maior centro de indústrias regionais, em virtude da afluência dos adventícios de todo o sertão, abrangendo representantes de todos os tipos mestiços, operários para todas as artes, de modo que nos produtos de suas pequenas indústrias se encontram traços característicos da influência da cultura afra, ameríndia, portuguesa e colonial, rudimentares, mas bastante distintos.

Inicialmente, o trabalho artesanal surgiu em Juazeiro, a partir da necessidade de se fabricar equipamentos necessários ao uso doméstico como utensílios de barro, panelas, artigos de couro, chapéus, cordas, esteiras de fibras vegetais, etc. Além desses artigos, outros produtos começaram também a ser manufaturados em decorrência das visitas à terra do Padre Cícero pelos romeiros. Segundo Della Cava (1976:145):

Simultaneamente, o influxo constante de “turista-romeiros” (aqueles que regressavam para suas casas após uma breve visita) estimulou a manufatura de fogos de artifício – que eram queimados segundo a tradição, pelo romeiro ao entrar em Juazeiro – e, ainda, a de artigos religiosos e recordações: imagens de madeira e de barro da Virgem, dos santos e, acima de tudo, do Padre Cícero; crucifixos e medalhas de latão, prata e ouro; rosários, escapulários e “santinhos”, toda uma gama de bugingangas que encontravam mercado facilmente através do Nordeste.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à “orientação disciplinadora” do Padre Cícero em relação ao trabalho dos seus fiéis na cidade, pois é dele o mérito de incentivar o povo a trabalhar, já que o seu lema principal era “trabalho e oração”. Rabelo (1967:70) reforça essa idéia quando ressalta a importância do Padre Cícero para o desenvolvimento do artesanato na cidade:

Este levou-os a trabalhar, de início com a própria matéria-prima da terra - o couro, a palha, a fibra, o cipó, o barro. Com pouco, tendas de ferreiro, oficinas de sapateiro, de funileiro e de seleiro abriram-se, dando ocupação aos homens. As mulheres fizeram-se rendeiras, fiandeiras, chapeleiras, oleiras, nos intervalos que as rezas e os benditos lhe deixavam.

Portanto, percebe-se que o artesanato em Juazeiro passou a ser praticado, sobretudo, como uma alternativa de sobrevivência e por isso lá, a tradição artesanal manifesta-se a partir da necessidade, e é por causa dela que as práticas artesanais se desenvolvem.

Reproduzindo estilos em todos os lugares, exalando arte ‘por todos os poros’, o juazeirense constrói a história da cidade, tendo como sustentáculo e marca a fé no Padre Cícero, acreditando que é ele quem o inspira e quem conduz as suas mãos na confecção de tantos engenhos, de tantas ‘artes’. Portanto, é a necessidade que transforma o homem em artista em Juazeiro, e isso pode ser facilmente comprovado através da fala de um conhecido artesão da cidade, já falecido: “Se você me perguntar como foi que eu aprendi essas artes, eu digo assim: foi uma velha quem me ensinou, ‘a precisão’. Porque quem não quer roubar e não quer se empregar, inventa muita coisa” (MESTRE NOZA *apud* PORTO ALEGRE, 1994, p.51).

Em Juazeiro, é o momento que direciona a criatividade e consegue extrair da falta a beleza, transformando a dureza da vida em possibilidades; tudo isso cultivando todo o conteúdo simbólico que o misticismo da cidade possui. Por isso, é oportuno lembrar Canclini (1983) o qual, ao estudar o artesanato indígena no México, argumentava que para os moradores das grandes cidades capitalistas é complicado perceber a interdependência ainda existente entre o material e o simbólico porque, para algumas comunidades “o econômico e o simbólico se mesclam em cada relação social e se disseminam em toda a vida da comunidade” (CANCLINI, *Op.Cit.*, p.78) Portanto, em Juazeiro essa interdependência é claramente observada, porque lá, tudo que é ligado à produção está vinculado à vida das pessoas de forma bem ampla - o trabalho associa-se aos ritos, às festas, aos mitos, às artes e confunde-se com a vida cotidiana de todos.

OPERÁRIOS DA ARTE

Como já foi ressaltado o artesanato no Juazeiro surgiu a partir das influências recebidas pelos primeiros habitantes da região e das heranças culturais que as pessoas absorvem diariamente dos romeiros que visitam a cidade e acabam influenciando a produção artesanal, seja quando procuram artigos diferentes dos que são produzidos habitualmente ou quando ficam morando na cidade e passam a trabalhar como artesãos. Assim, a produção artesanal do Juazeiro não deve ser compreendida como algo essencialmente relacionado à tradição, a transmissão de conhecimentos que são passados de pai para filho, mas sim através da “pedagogia do aprender fazendo” (SAVIANI in RUGIU, 1998, p.4), pois o que é tradição lá é ‘fazer para sobreviver’ e essa prática existe na região desde o período colonial quando os índios eram obrigados a trabalhar nos aldeamentos para continuarem vivos.

Portanto, num estudo sobre a produção artesanal de Juazeiro do Norte é imprescindível que se tenha em mente como se constitui a identidade do artesão da cidade; saber como ele se vê, como concebe a sua produção artística, o seu trabalho, diante da diversidade de influências culturais que recebe cotidianamente.

De acordo com entrevistas realizadas com alguns artesãos observamos que a maioria deles percebe a importância do seu trabalho no contexto da história da cidade no entanto, fica claro que, para eles, a produção artística está essencialmente relacionada à necessidade, ao desenvolvimento de um trabalho. Neste sentido, podemos considerar que o artesanato é mais encarado como ‘ofício’ do que como ‘arte’ por isso o artesão se vê mais como alguém que ‘trabalha com arte’ do que como artista.

No entanto, esta forma de reconhecimento do artesanato como uma atividade associada essencialmente a trabalho é uma herança européia que, a partir do século XVIII, atribuiu significados diferentes às categorias **artista** e **artesão**, ao contrário da sociedade medieval, que os compreendia como categoria única. A partir do Renascimento, o artista entrou num processo de ascensão social produzindo uma arte não mais voltada para os anseios religiosos ou políticos, mas que buscava uma “legitimidade cultural”, uma autonomia (BOURDIEU, 2005). Ao mesmo tempo, o artesão via a cada dia a sua produção relegada a uma posição inferior. No entanto, essa transformação relaciona-se, principalmente ao processo de divisão social do trabalho, que, como consequência da era industrial e fabril, priorizava a especialização do trabalhador em tarefas parcelárias e sobrepunha o trabalho intelectual (o saber) ao trabalho manual (o fazer), o que não ocorria com as antigas produções artesanais, em que o processo de criação integrava o saber e o fazer (PORTO ALEGRE, Op.

Cit.). Assim, a arte passa a ser relacionada a uma prática burguesa, de elite, enquanto o artesanato é associado às atividades desenvolvidas pelos operários (antigos mestres e aprendizes), sendo portanto, relacionado a trabalho. O artesão perde portanto, o seu ‘posto de artista’ e tem a sua produção artística inferiorizada, em detrimento da arte burguesa.

Essa ruptura teve repercussões também nos países colonizados. No Brasil, a partir do século XIX, começa a surgir um segmento anônimo que ocupa uma posição intermediária entre artista e operário. O artesão surge, então, como um ‘profissional especializado em um tipo de artigo diferenciado’ mas vai compor a grande massa de trabalhadores informais que não estão registrados nas estatísticas oficiais, mas movimentam as economias locais (PORTO ALEGRE, Op. Cit.). Esses artesãos vão dar uma nova versão ao conceito de arte através do produto do seu trabalho. No entanto, a interpretação das suas obras vai ocorrer a partir de uma análise que ora as classifica de forma paternalista (supervalorizando a criação pelo seu valor ‘primitivo’ ou ‘exótico’), ora as ignora.

A análise do artesanato através de uma postura paternalista está relacionada atualmente a uma necessidade política de legitimar a hegemonia da classe dominante (que produz a arte de elite) a partir da valorização da arte popular, da arte do povo; para que fique bem claro que existe uma distinção, uma separação entre as duas formas de produção artística. Nesse caso o artesanato, ou o artista popular passa a ser visto como o ‘outro’, o excluído, “aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado; os artesãos que não chegam a ser artistas, a individualizar-se, nem a participar do mercado de bens simbólicos legítimos...” (CANCLINI, 2006, p. 205).

Portanto, a maioria dos artesãos do Juazeiro insere-se no ‘campo dos excluídos’ e dificilmente consegue se identificar como artista pois compreende essa denominação como algo que se distancia da realidade deles. Em alguns casos é possível observar essa consciência, mas mesmo assim ela vem impregnada de referências criadas por pessoas de outros setores sociais que mostram aos artesãos o valor do trabalho produzido por eles: “Eu digo que é artesanato, mas o povo diz que é arte e eu digo que é arte. Eu acompanho a linguagem do povo. O povo que compra sabe mais do que quem fabrica” (MANOEL GRACIANO *apud* VITORIANO, 2004, p.117). Nesse caso, é possível observar que as identidades necessitam de referenciais construídos a partir de afirmações vindas de fora, de outros, o que demonstra que elas possuem uma maleabilidade, uma flexibilidade que pode variar de acordo com o tempo e o espaço em questão, por isso em alguns momentos o artesão se vê como artista e em outros não. Assim, concordamos com Penna,(Op. Cit., p.14) quando ela argumenta que a identidade deve ser vista como um “referencial para a percepção do

social e do próprio indivíduo, enquanto idéia ou noção que permite perceber o mundo e apreendê-lo como dotado de sentido” .

De acordo com Woodward (2007, p.14) “a conscientização da identidade envolve o exame dos *sistemas classificatórios* que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas...”; portanto, na análise da produção artesanal do Juazeiro (e do Brasil como um todo) é possível perceber claramente que há uma divisão que separa simbolicamente artistas e artesãos através de um sistema de classificação que coloca essas categorias em lados opostos.

Eu me considero um artista porque procuro caprichar no que faço e procuro fazer peças ‘exclusiva’, ‘diferente’ mas tem muita gente que só faz coisa que todo mundo faz (como mala, espingarda...) aí, eu acho que uma pessoa dessa é só artesão. Outra coisa que eu não faço é sair oferecendo minhas peças na rua... isso eu não faço não. (RACAR, escultor do Centro de Cultura Mestre Noza – Juazeiro).

É a partir da noção que se tem do artesão como um ‘trabalhador’, como uma pessoa que ‘trabalha com arte’, que a sociedade vai construir parâmetros para classificar a sua produção e estabelecer um ‘lugar’ para ele na sociedade.

Penna (1994:64) acredita que “a classificação, ao direcionar a forma de apreensão da realidade, promove a sua organização significativa, através de um ordenamento (...) e de uma qualificação...”. Portanto, compreendemos a classificação como um instrumento que pode ser utilizado para ordenar e dar sentido ao mundo. E essa tentativa de ‘classificar’, de ‘promover uma visão de mundo’ faz com que a sociedade compreenda a realidade a partir dos interesses de quem classifica. Analisando o artesão a partir das transformações ocorridas na sociedade com o desenvolvimento do capitalismo, observa-se o estabelecimento um processo de classificação que colocou artistas e artesãos em pólos opostos. Esse processo foi determinante na ‘qualificação do artista’, que teve o seu trabalho valorizado, já que representava a burguesia, e também na ‘desqualificação do artesão’ reduzido a partir de então, à categoria de operário.

A produção artesanal adquire, então, significados específicos relacionados apenas a esfera do ‘fazer’, do trabalho. Essa nova forma de conceber o trabalho do artesão está vinculada também ao sentido prático, utilitário, da sua produção. Diferenciando-se da arte que é concebida sempre como “movimento simbólico desinteressado ... , nos quais a forma predomina sobre a função e o belo sobre o útil, o artesanato aparece como o outro, o reino dos objetos que nunca poderiam dissociar-se de seu sentido prático” (CANCLINI, Op. Cit., p.242). O trabalho do artesão fica reduzido então, a esfera do utilitário, ao prático e ao

pitoresco e o lugar que ocupa na sociedade é totalmente diferente do lugar ocupado pelos artistas.

No entanto, esse 'lugar', já foi definido pela condição social do artesão, que, por pertencer geralmente às camadas menos favorecidas da sociedade, tem a sua produção enquadrada na categoria de cultura popular que, como diz Marilena Chauí (1986) é “a expressão dos dominados”. Por isso, a sua produção artística sempre será vista como inferior, diferente, exótica... e nunca como uma manifestação autêntica, dotada de significados e valores específicos a uma determinada visão de mundo de uma determinada classe social.

No entanto, essa classificação é válida para o capitalismo porque a manutenção da sua hegemonia necessita da criação e reprodução 'das diferenças' e o artesanato pode ser perfeitamente utilizado como mecanismo para a produção social do diferente, do desigual, na medida em que a sua permanência em sociedades industrializadas é incentivada (mesmo que timidamente) pelo Estado e pelas classes dominantes para reforçar a desigualdade.

Como atração econômica e de lazer, como instrumento ideológico, a cultura popular serve à reprodução do capital e da cultura hegemônica. Esta admite, e dela necessita, como uma adversária que a consolida, que evidencia a sua “superioridade”, como um lugar onde se vai para obter lucro fácil (CANCLINI, 1983:69).

No caso dos artesãos de Juazeiro do Norte, essa 'diferença' é visível quando observamos os diversos pontos de venda de artesanato espalhados pela cidade. A maioria deles demonstra que as peças dos artistas são meros objetos, vendidos apenas como uma fonte de renda para o comerciante, e nunca pelo seu valor simbólico ou artístico. E o que é reforçado nessa transação comercial não é o significado do trabalho do artesão (a sua forma de apreender a realidade retratada no trabalho ou a manutenção de uma tradição), mas unicamente o fato de o comerciante possuir um objeto que vai agradar ao comprador pelo seu valor estético.

Esse fato reforça a idéia de que o artesanato é 'viável' para dinamizar o comércio de algumas cidades e constitui-se como um recurso econômico e ideológico utilizado pelo Estado para ocupar um grande número de desempregados que, sem esse trabalho, representaria um problema para as autoridades locais. Como consequência, a partir do momento em que o artesão vê a sua produção associada a uma forma de ganhar dinheiro para sobreviver (ou, o que é pior, para comer), ele passa a minimizar a sua obra e o seu valor artístico é colocado em segundo plano.

Quando eu comecei a ser artesão e vinha vender minhas peças aqui no centro eles queriam que eu fizesse só escultura do Padre Cícero, mas eu continuei fazendo outras coisas, inventando e procurando não imitar ninguém. Hoje eu tô aqui vendendo toda semana e fazendo só o que eu quero (RACAR,artesão juazeirense).

A partir da fala de Racar podemos perceber que em Juazeiro há uma tentativa de limitar a criatividade do artesão porque, para os comerciantes locais, o trabalho deles deve ser voltado, prioritariamente, para a produção de santos e artigos religiosos, restringindo a riqueza do trabalho artesanal da cidade a um único estilo.

Mas, como a resistência é uma característica marcante das manifestações populares, os artesãos da cidade reinventam estilos e recriam formas para mostrar que, mesmo repetindo o que já é tão comum e corriqueiro na cidade (esculturas de santos e do Pe. Cícero), a criatividade fala mais alto e faz da necessidade um instrumento de criação da beleza e da diversidade, transformando o significado etimológico de trabalho (*tripallium = tortura*) em algo menos doloroso. Como faziam nossos antepassados Cariris.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRÍGIDO, João. Apontamentos para a História do Cariri. Fortaleza. Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2007.

CANCLINI, Nestor García. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2006.

CARVALHO, Gilmar de. **Artes da tradição: mestres do povo**. Fortaleza : Ed. LEO, 2005.

CAVA, Ralph Della. **Milagre em Joazeiro**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência** : aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e Fanáticos**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FIGUEREDO FILHO, J. **História do Cariri**. Vol.III. Crato-CE: Faculdade de Filosofia do Crato, 1966.

GEERTZ, Clifford. **O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de . **Raízes do Brasil** .São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

PAZ, Renata Marinho. Cariri, Campo Fértil da Religiosidade Popular. In: **Tendências – Caderno de Ciências Sociais** – Olhares e saberes para compreender o fenômeno Padre Cícero. Crato: URCA, 2004.

PENNA, Maura. **O que faz ser Nordestino** : identidades sociais, interesses e o escândalo Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

PORTO ALEGRE, Sylvia. **Mãos de mestre: itinerários da arte e da tradição**. São Paulo: Maltese, 1994.

_____. Vaqueiros, agricultores, artesãos: origens do trabalho livre no Ceará Colonial. In : **Revista de Ciências Sociais** . Fortaleza : Ed. UFC. 1989/1990.

PINHEIRO, Irineu. **Efemérides do Cariri**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará. 1963.

PINHEIRO, José Francisco. **Mundos em confrontos**: povos nativos e europeus na disputa pelo território. *In: Uma Nova História do Ceará*. 3ª edição. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

RABELO, Sylvio. Artesãos do Padre Cícero. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1967.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas-SP. Autores Associados, 1998.

SOBREIRA, Geová. **Xilógrafos de Juazeiro**. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira, 2007.

VITORIANO, Germana Coelho. **A invenção da arte popular em Juazeiro do Norte**. Tese (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Ceará, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ. Vozes, 2007.

ARTE E COMPROMISSO POLÍTICO NOS PROJETOS SOCIAIS¹

Juliana Gouthier Macedo
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Educação através da arte. Este é o lema de muitas Organizações Não Governamentais (ONGs), que têm como discurso a transformação social. Nestas, a Arte é o eixo de trabalho, valorizada por sua autonomia, seu lado prazeroso e a sua capacidade de despertar interesse nas crianças e jovens. Este artigo, um recorte da minha pesquisa de mestrado, discute criticamente como o ensino de arte vem sendo abordado nas ONGs e o lugar da arte/educação na transformação social.

O que se percebe é ainda um entendimento precário sobre a atuação deste profissional. Fala-se muito em arte/educador, mas sem vinculá-lo a uma formação específica. Entre artistas, educadores, dirigentes e patrocinadores não há o reconhecimento do arte/educador como um profissional capacitado para atuar em ONGs que têm a arte como foco. Assim, a arte é negligenciada enquanto área de conhecimento e o seu ensino voltado fortemente para a produção, que é a contrapartida oferecida aos patrocinadores.

Muitas ONGs, apesar da vontade de acertar, deixam de potencializar a sua ação, limitando a arte ao fazer, sonhando conhecimentos que podem contribuir efetivamente para a percepção crítica da realidade, embarcando assim no processo que Paulo Freire chama de domesticação. Ou seja, há uma redução e, até mesmo, uma inversão no papel destas ONGs que, em nome da arte, muitas vezes distorcem o sentido político de transformação em um processo de adaptação, subestimando o seu potencial na construção de sujeitos críticos e atuantes.

Palavras-chave: Arte/Educação; Compromisso político; Transformação social.

1. Sobre arte e política

O discurso do dramaturgo Suassuna (FONTES, 2007) sobre arte e política serve como ponto de partida para o entendimento do princípio da pesquisa, desencadeada por questões da arte, do ensino da arte, da educação e da transformação social. Suassuna diz que sempre foi contra a arte engajada, que no seu entender “prejudica profundamente a própria essência da arte” e explica:

Porque a arte não nasceu para ser educativa, não é isso! Ela sendo bem feita, por natureza é educativa. Você querer fazer uma arte didática daria um desastre do ponto de vista estético. Então eu achava isso, que a gente não deve dar uma conotação engajada à arte, porque o resultado disso vai ser a arte propaganda, que para mim é a pior coisa que existe (2007, s/ página).

¹ Este artigo é parte da dissertação “Inventário e Partilha”, orientada pela prof. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, defendida em maio de 2008, no Curso de Mestrado em Artes da EBA/UFMG.

Agora sim, com esta ajuda, é possível caminhar com um pouco mais de conforto. Essa premissa é preciosa para começar a esclarecer os pressupostos da pesquisa, uma reflexão sobre o ensino da arte como um importante viés na construção de sujeitos críticos capazes de atuar no mundo e construir ativamente a sua história de vida.

A citação da fala de Suassuna já descarta possíveis associações deste trabalho com arte educativa, arte didática e arte propaganda, ou ainda, mesmo que o dramaturgo não tenha citado literalmente, a arte panfletária de alguma idéia política pré-estabelecida. A pesquisa abordou a arte, precisamente as artes visuais, o ensino da arte e a educação para a transformação. A política entra como essência do pensamento da formação ética e estética na educação.

Por outro lado, é bom destacar que a citação de Suassuna, incorporando a sua fala de que a arte bem feita por natureza é educativa, não exclui ou minimiza a importância do seu ensino. Pelo contrário. O caráter educativo a que o dramaturgo se refere pode ser associado a uma dimensão da educação que vamos construindo no nosso cotidiano, nas nossas relações com os outros e com o mundo. Mas, a arte não é, por si só, educativa quando se coloca a educação como um processo sistematizado de construção de conhecimento e que, como tal, deve ser acessível a todos.

Esta aparente contradição revela justamente um aspecto indicial e ao mesmo tempo sutil que pode escamotear princípios fundamentais no entendimento da arte como área de conhecimento e do seu lugar na compreensão do mundo. Arte tem conteúdo e o seu ensino-aprendizagem é que vai possibilitar avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das fontes de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo (EFLAND, 2005). Em outras palavras, quanto mais pessoas tiverem a possibilidade de construir conhecimento em arte, mais a *arte bem feita será educativa*. Caso contrário, poderá passar despercebida.

2. Ampliando conexões

No século XXI, algumas ONGs ou instituições do Terceiro Setor que atuam com arte e educação numa perspectiva de transformação social se sustentam por um discurso que nos remete a alguns objetivos dos Movimentos Sociais do início dos anos 1960. Para avançar na compreensão dos pontos comuns entre esses dois momentos, também tão distintos, vale lembrar algumas definições colocadas por Fernandes (1997) sobre a expressão Terceiro Setor que teria sido “traduzida do inglês (third sector) e que faz parte do vocabulário sociológico corrente nos Estados Unidos” (p. 25). Ressaltando que “a idéia de um terceiro setor está longe de ser clara na maioria dos contextos”, resume

como sendo um composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais de caridade, filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (FERNANDES, 1994, p.21).

Já o termo ONG teria raízes na Europa “cuja origem está na nomenclatura do sistema de representações das Nações Unidas”. Foi o nome indicado para as organizações internacionais que, apesar de não representarem governos, foram consideradas importantes o suficiente para participarem formalmente da ONU. No Brasil, o termo ficou associado a tipos específicos de organizações criadas desde a década de 1970, “com ênfase à dimensão política de suas ações, aproximando-as do discurso e da agenda das esquerdas” (p. 26).

Nesse sentido, vale citar também a definição de ONG da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong):

As primeiras ONGs nasceram em sintonia com as demandas e dinâmicas dos Movimentos Sociais, com ênfase nos trabalhos de educação popular e de atuação na elaboração e controle social das políticas públicas. Ao longo da década de 1990, com o surgimento de novas organizações privadas sem fins lucrativos, trazendo perfis e perspectivas de atuação social muito diversas, o termo ONG acabou sendo utilizado por um conjunto grande de organizações, que muitas vezes não guardam semelhanças entre si. De acordo com o estudo realizado pela Consultoria do Senado Federal, em 1999, “ONG seria um grupo social organizado, sem fins lucrativos, constituído formal e autonomamente, caracterizado por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições da cidadania.”²

Esses esclarecimentos conceituais também ajudam na conexão possível entre *Projetos Sociais* contemporâneos e os Movimentos Sociais dos anos 60, que tiveram um vínculo muito forte com a arte, num momento político em que prevalecia um projeto intelectual e ideológico de aproximação com o povo. Se havia uma preocupação com a formação em arte, o foco era o uso da arte, principalmente do teatro e da música, como meio de difusão de idéias. “Não havia estética, não havia arte, não havia mundo. Tudo era política nos anos que antecederam o golpe militar de 1964”³.

Se por um lado os Projetos Sociais contemporâneos pesquisados não reeditaram a principal concepção de arte dos Movimentos Sociais, a de comunicação, da transmissão de um ideário político, por outro lado se mostram num caminho contrário a qualquer relação com uma ação política⁴. As expressões arte/educação ou educação através da arte estão inscritas e escritas como primeiro objetivo dos Projetos, mas em momento algum são encontradas vinculadas à

² Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) In: www.abong.org.br – Acesso em 20/05/2007

³ BARBOSA, Diana Moura. *A estética de uma arte política*. In: BARRETO, Túlio Velho e FERREIRA, Laurindo (orgs.). *Na trilha do golpe – 1964 revisitado*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2004.

⁴ Esta afirmativa não deve ser entendida como defesa da reedição dos conceitos de arte como linguagem e tão pouco da arte como bandeira de discursos políticos.

palavra política. Esta não faz parte do vocabulário corrente e raramente entra nos seus discursos, a não ser no sentido amplo e genérico de referência às políticas sociais do governo, ou algo como dentro da *nossa política de inclusão social*.

Nos *Projetos Sociais* pesquisados, quase a totalidade das oficinas oferecidas e freqüentadas pelas crianças e jovens são de arte, entre artes visuais, música e dança. Mas, desde a escolha dos educadores ao acompanhamento dos trabalhos não há nenhuma sinalização que se aproxima de uma ação política. Pelo contrário, se em alguns o único discurso claro é o do entretenimento, em outros fala-se em arte/educação mas num sentido muito mais associado à produção artística. Também se defende a arte como eixo do trabalho educativo pela sua possibilidade prazerosa e a sua capacidade de despertar interesse nas crianças e jovens, a maioria alijada da educação formal.

Há que se considerar ainda, como fator determinante da valorização da produção no contexto de muitos *Projetos Sociais*, da sobreposição do resultado sobre o processo, a demanda por contrapartida dos patrocinadores. Nesse sentido, há uma prioridade para as exposições, apresentações de dança, percussão, capoeira ou qualquer outra expressão, pois são elas que irão garantir a continuidade da fonte de recursos. Os patrocinadores avaliam seus investimentos através desses eventos, que não costumam refletir a construção de conhecimento em arte. Pelo contrário, em vários momentos costumam atropelar processos educativos em construção, em função de demandas externas de mostras e exibições públicas que justifiquem às empresas os seus investimentos.

3. Mas, porque os *Projetos Sociais* investem na Arte?

O Terceiro Setor hoje se mostra como um novo e importante espaço para a arte e, mais precisamente, para o ensino da arte. Isso fica evidente em notícias que circulam na mídia e na imprensa especializada, que já se reconfigurou para abarcar essa área através de novas editorias e suplementos em jornais, além de publicações avulsas e uma diversidade de *sites* e artigos que circulam na *Web* com foco exclusivo no Terceiro Setor.

A arte como um caminho alternativo e de sucesso para a inclusão social é hoje quase um senso comum, constantemente reforçado pela mídia, que veicula com grande freqüência cenas de crianças e jovens exibindo suas produções artísticas. Não raramente, essas produções são apresentadas como um passaporte – talvez o único - que as legitimam como sujeitos sociais. Mas, no percurso para o entendimento da questão da presença da arte em *Projeto Sociais* é possível perceber alguns pontos cruciais.

Há uma inquietude generalizada diante da desigualdade social escancarada aos nossos olhos, aos nossos sentimentos remanescentes. Entre a violência cotidiana, ganha força um movimento de solidariedade que, em alguns casos, passa pela incapacidade de isolar esses mundos tão próximos. Não se pode mais dormir em paz, sair nas ruas sem o desassossego da ameaça iminente. Se a rua já foi lugar privilegiado para as crianças brincarem e os jovens circularem, aprenderem e conhecerem o mundo além dos quintais de suas casas e da tela da TV, hoje é espaço de circulação do privado. Não mais do público. Crianças e jovens que estão nas ruas são percebidas como ameaças ao privado alheio. Daí também, dessa disputa pela hegemonia no espaço que seria do coletivo, surgiu a preocupação em retirar da rua as crianças e jovens que evidenciam a desigualdade social contemporânea.

Mas então, o que se pode oferecer para eles? Não é difícil imaginar opções. A falta é escancarada para todos os lados. Fica fácil atrair essas crianças e jovens. Pais e mães, muitas vezes sem opção de um lugar para deixar seus filhos, “levantam as mãos para o céu”. Vivem tão sem qualquer coisa, que aquilo que vier, é lucro. É como se qualquer coisa valesse.

No vale qualquer coisa, por que, então, tantas instituições escolhem a arte para oferecer a estas crianças e jovens? Entre as justificativas estão o encantamento, o entretenimento e a possibilidade de geração de renda – com o foco maior nas habilidades manuais, que muitas vezes o senso comum entende como arte. Há ainda a concepção de arte como possibilidade de se extravasar, liberar as tristezas, trabalhar as revoltas, elaborar os sentimentos.

As explicações são diversas, mas em nenhum momento perpassam pela construção do conhecimento em arte. E, seja como for, fica a cargo das oficinas de artes visuais, música, dança e teatro o caminho mais curto para o que se passou a chamar de inclusão social. Inclusão que é mensurada pelos avanços na produção, na pintura de um painel, na execução de uma música ou na apresentação de uma coreografia ou de uma peça. Por outro lado, manter crianças e jovens que estariam na rua sob uma organização, em alguns casos cada vez mais escolarizada, é motivo de orgulho e muitas vezes retorno garantido aos patrocinadores, que, através do seu departamento de comunicação e marketing, buscam reforçar a imagem de responsabilidade social de suas empresas.

Daí, aprofundam-se algumas questões:

O que se pretende de fato com essas oficinas?

Que arte é essa que está chegando a essas crianças e jovens?

Se o que se quer, de fato, é a transformação social, não vale qualquer coisa. É preciso repensar como a educação e o ensino da arte são abordados nessas instituições. Se chega a ser pretensão pensar a arte como o caminho para a transformação social, uma educação crítica e

libertadora, pautada na formação do sujeito crítico é decisiva. E dentro desta perspectiva pedagógica, não cabe um ensino de arte restrito ao fazer, à produção.

Suspeição primeira: não há um propósito transformador de fato na ação de muitos *Projetos Sociais*. A inclusão social dos discursos dos dirigentes empresariais e das ONGs é restrita, na medida em que não há um investimento deliberado e consistente na construção de sujeitos críticos e criativos. Em boa parte deles, a comunidade (ou as comunidades) onde os projetos atuam não participou formalmente, nem informalmente, da sua concepção e não tem voz nas discussões e decisões institucionais. Os Projetos Sociais não costumam incluir entre sua diretoria ou dirigentes pessoas da comunidade.

Em muitos espaços, a não formalidade, em vez de se tornar um espaço criativo e possível para uma educação contemporânea e flexível, é sinônimo de falta de compromisso. Nesse vale quase tudo e perde-se o viés crítico. Qualquer coisa, já está bom demais, merece aplausos e olhares comovidos.

Outra suspeição primeira: a arte que está chegando a essas crianças e jovens é a legitimada por um circuito que, em nome de modelos estabelecidos e homogeneizadores, sufoca seu potencial criador, sua liberdade e singularidade para que nada saia do controle.

Frente a esse incômodo social, as propostas quase sempre convergem para os dois extremos apontados por Rolnik (2005) como o “equívoco mais recorrente” no modo de perceber essas crianças e jovens, vistas entre a diabolização ou a vitimização. “Quando diabolizadas, o desejo é eliminá-las do cenário e o caso é de polícia ou de justiça; quando vitimizadas, o desejo é de salvá-las e o caso fica, então, entre a psicologia, a pedagogia e a arte” (p.318).

Os Projetos Sociais não estariam caminhando no sentido dessa vitimização? Sem desconsiderar o valor de iniciativas de “criar para essas crianças oportunidades de sair da marginalidade” nos seus modelos mais recorrentes, via psicologia, pedagogia, arte ou ainda qualquer tipo de combinação entre elas, Rolnik aborda o risco de infantilização dessas ações:

O perigo é, ao invés de reconhecerem o modo próprio de subjetivação daquelas crianças em sua positividade para extrair uma potência em sua inserção, que tais iniciativas as enxerguem como vítimas que deverão ser salvas através do modelo da criança infantilizada que tentam projetar sobre elas. Quando isto prevalece, um efeito paradoxal pode resultar da generosidade que move este tipo de prática: não encontrando ressonância, a força poética especialmente viva naquelas existências corre o risco de minguar. Neste caso, em vez de combatida, a inibição desta força estará sendo reiterada, agora não mais pela exclusão social, mas pela domesticação que pretende integrar essas crianças ao mundo dos clones infantis; no lugar de anômalos, caberá a elas, então, o destino de cidadãos normais, provavelmente com menos chances de “sucesso” – isto quando não caírem na categoria de anormais e em sua conseqüente patologização (ROLNIK, 2005, p.318).

A perspectiva de inclusão social através da arte/educação forma um mercado paralelo, que movimenta e propulsiona sentimentos de solidariedade, departamentos de marketing, imprensa,

um bom montante de recursos e alimenta o sonho de um mundo melhor. Mas, para entrar nesse mercado, tanto a educação como a arte são esvaziadas em seus conteúdos vitais. É o mesmo processo que Rolnik (2005) descreve sobre o que acontece com o artista que tenta entrar no circuito. Ou seja, arte e educação são transformadas em “identidades”, “glamourizadas”, de preferência, perdendo suas singularidades e potências transformadoras e passando a formar um “pacote a ser veiculado pela mídia”.

A questão que se coloca é a de se criar uma estratégia para manter “viva a função político-poética da arte e impedir que o vetor perverso do capitalismo tome conta da cena” criando clones que se materializam no discurso, mas que na prática diluem suas ações em imagens/mercadorias sem qualquer alcance concreto de transformação social. Rolnik (2005) traz a questão pronta: - “Como criar meios para favorecer a inserção destas crianças (e jovens) sem que elas percam sua preciosa anomalia? O que a arte tem a ver com isso?” (p.318).

Como sinalização, vale ressaltar o princípio que Efland (2005) afirma como o que “de melhor a arte/educação” pode prover “(...) de que as compreensões cultivadas por meio do estudo da arte são formas de deliberação que podem preparar as fundações para uma liberdade cultural e uma ação social” (p.187).

4. A arte não vai tornar ninguém bonzinho...

O que está por trás da inclusão da arte como um dos focos dos Projetos Sociais? Na discussão sobre Arte e Política, Fabris (1998) traz uma questão crucial: “Por que a arte interessa à sociedade?” (p. 17). A intenção é discutir a ideologização da arte como transformadora, inserida em “programas sociais voltados para aqueles grupos mais claramente excluídos ou vitimizados pelas políticas de ajuste estrutural”. Programas esses que trazem em seu discurso palavras chaves como solidariedade, inclusão social, cidadania e democracia. Apontados por Álvarez (2000) como “estratégias de ajuste social que devem acompanhar necessariamente o ajuste econômico” são conceituados como “Aparatos e Práticas de Ajuste Social (APAS)”.

Com graus diferentes de alcance, sofisticação, apoio estatal, ou mesmo cinismo, os vários APAS não só tornam manifesta mais uma vez a propensão das classes dominantes da América Latina para experimentar e improvisar com as classes populares (...), como evidenciam seu propósito de transformar a base social e cultural da mobilização (p. 46).

Atuando fortemente no sentido do singular, do privado, via desenvolvimento pessoal, os programas sociais “podem assim despolitizar a base para a mobilização”. A autora aponta ainda o papel propulsor de algumas ONGs “profissionalizadas que em muitos casos atuam como mediadoras entre o Estado e os movimentos populares” (p.47).

Longe da idéia de “catastrofrismo”, a proposta é lançar um olhar crítico sobre os *Projetos Sociais*, recusando o lugar engendrado para a Arte como um instrumento de aparato social e buscando brechas e possibilidades de atuação coletiva e consciente, para uma construção social de um movimento político de resistência que pode desafiar as relações existentes de poder.

Ou seja, nem a arte, nem a educação são capazes de promover, por si só, uma transformação social, como apregoam os discursos de muitas ONGs. Não há um caminho isolado. A premissa é sempre o coletivo e o individual, como parte fundamental de uma rede de articulações (MORIN, 2005). As questões que emergem da discussão sobre o ensino da arte em Projetos Sociais não são restritas a esse novo campo que se constituiu recentemente como espaço educativo de inclusão social, e perpassam por conceitos que se relacionam, no conflito ou no encontro, com o que se entende por arte e educação e também por cidadania e cultura, termos imbricados nesse contexto.

Se ainda há percalços românticos no senso comum de ver a arte como algo a serviço da transformação social, vale buscar a reflexão de Arnaldo Jabor pinçada por Hollanda (1980) no jornal *Pasquim* de 1972, quando, em uma entrevista sobre o seu percurso de intelectual e ex-integrante do CPC nos anos 1960, ele fala sobre o assunto:

O aspecto mais parnasiano do movimento cepecista foi justamente o atrelamento da obra ao pensamento grave europeu, a colocação da obra de arte como uma força auxiliar da política. A obra de arte como um serviço social. (...) E o que ficou de bom, de original? (...) O que ficou foi esta inédita, incrível, infantil, generosa, genialmente ridícula crença nos poderes transformadores da arte. Nunca se acreditou tanto na arte como força política, no mundo! (p.28).

A análise crítica de Jabour merece o reforço do pensamento de Hélio Oiticica. Mesmo contemporâneo ao CPC e sua proposição de “arte revolucionária”, Oiticica recusava o que ele chamou de “estetização da política” e mantinha-se “afastado dos projetos culturais que figuravam a realidade nacional”, como etapa da ação política que reagia à dominação do imperialismo e do regime militar”. O artista não negava a função política da arte, mas não a pensava como “alvo especial”, mas sim “um elemento”, pois, “se a atividade é não-repressiva será política automaticamente” (FAVARETTO, 2007, p.94).

Com a educação não é muito diferente. Por sua vez, Freire (2001), refuta a educação como o caminho para a transformação, como também se chegou a acreditar nos anos 1960, quando não só no Brasil, mas em toda a América Latina, se admitia “que a educação quase tudo podia”. Em 1997, numa conferência em Recife, ele pontuava:

Quando a gente reflete sobre os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade e não exagerar na negatividade, ou em outras palavras, exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo,

mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade (p.175).

5. Cidadãos e sujeitos

Se Freire e Oiticica nos sinalizam para uma percepção mais crítica e menos messiânica da educação e da arte, o conceito de cidadania, termo recorrente nos discursos das ONGs, também merece discussão, já que seu entendimento não é muito explícito. Se muitas vezes aparece como algo bom, mas abstrato o suficiente para escamotear desigualdades sociais, a cidadania também é divulgada pela mídia como parte de um pacote de gentilezas oferecidas pelos projetos sociais, junto com a auto-estima e a solidariedade.

Buscando definições mais concretas, num primeiro momento o termo vem associado aos direitos elementares, como o da moradia, do alimento, da saúde, da educação, à justiça, ao trabalho, à liberdade. Enfim, é um direito a uma vida digna. Mas, mesmo que as ONGs agreguem essa dimensão à cidadania, vale a consideração de Santos (2007), que questiona a distância entre o discurso e a prática, lembrando que, se por um lado o discurso das liberdades humanas é “tantas vezes proclamado e repetido”, por outro é “tantas vezes menosprezado” (p.19).

Defendendo que a cidadania se aprende, o autor coloca esse aprendizado como um desafio no mundo contemporâneo, no qual há entraves concretos estabelecidos pela “vitória do consumo como um fim em si mesmo, a supressão da vida comunitária baseada na solidariedade social e sua superposição por sociedades competitivas que comandam a busca de *status* e não mais de valores”. Um quadro que “ganha ainda mais nitidez em países subdesenvolvidos como o nosso” (p.23).

Apontando “a crítica do consumismo e o reaprendizado da cidadania” como os dois grandes desafios do mundo contemporâneo, que por sua vez não se sustentam isoladamente, Santos discute a importância da educação nesse processo:

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (p.154).

Outro desafio para as ONGs é o direito à informação, muitas vezes sonogado à maioria da população, que acaba por se tornar muito mais receptora. A questão “é muito bem colocada por H. Laborit (1986, p.16) quando escreve que só a generalização da informação ‘pode dar ao cidadão a dimensão de um homem’” (p.156).

Associando a informação à educação, a construção do cidadão só se viabiliza quando as pessoas passam a ter condições de “absorver e criticar a informação, recusando os seus vieses (...), de modo que o filme do mundo esteja ao alcance de todos” (p.157). Ou seja, é um caminho que só pode se delinear a partir de um encontro e uma troca efetiva entre *centro* e *periferia*, na construção de um acordo que viabilize uma interseção entre sociedade e Estado.

Outro aspecto concernente à realidade das ONGs é a questão do planejamento e dos objetivos dos seus projetos de trabalho, na maioria das vezes desconhecidos pela comunidade na qual ela atua. É o que Santos chama de “fastidiosa alusão à *participação*, coisa que, por falta de definição, não se pode reconhecer e, por falta de uma vontade política, não pode ser definida nem implementada” (p.157).

Não é por acaso que, em muitas ONGs, as comunidades a quem as propostas se destinam poucas vezes têm acesso aos projetos e documentos que lhe dizem respeito. Não que haja alguma proibição ou impedimento formal nesse sentido. Na verdade não há sequer uma demanda, que se esvazia pela distância concreta entre os *planejadores* e o *público alvo*. Uma realidade que pode ser contraposta ao discurso da cidadania e questionada à luz da provocação de Santos: “Trata-se de um *slogan* ou de uma postulação?” (p.160)

6. Bases estéticas

Nesse rumo, Canclini (2006/) nos ajuda a avançar quando propõe ampliar a dimensão do conceito de consumidores, que para ele pode ser agregado ao de cidadãos. Ou seja, a cidadania pressupõe também a possibilidade de consumir, que inclui o acesso aos bens culturais, e com um detalhe fundamental: é um acesso sem menos ou mais para ninguém, partindo da premissa de ser igual para todos. É a base do que ele chama de cidadania cultural, e que, de alguma forma, está nas proposições de muitas ONGs que atuam com a arte/educação e que têm entre os seus objetivos o de facilitar para as crianças e os jovens o acesso aos bens culturais.

Mas, da intenção, do objetivo no papel, à efetiva democratização do acesso aos bens culturais ainda há uma grande distância a ser percorrida. Não há uma clareza e um investimento consciente de muitas ONGs nessa direção. Por um lado, um dos entraves que se evidenciam está no discurso da valorização da cultura popular, da bagagem do educando, que acaba por estabelecer um esvaziamento das proposições dos educadores, como se a cultura popular fosse menor, acontecesse naturalmente, sem conteúdo específico e sem espaço para a reflexão.

Por outro, há a supremacia da referência de cultura ocidental e européia, considerada por alguns projetos como a mais importante de se ensinar, quando não a única. Assim, algumas ONGs valorizam a cultura legitimada socialmente como a porta de entrada para a cidadania. Pinturas a

óleo, aula de violino e balé clássico viram portadores de uma cidadania forjada. Uma simulação que também pode ser via o grafite, a dança de rua e a percussão.

Avançando nessa discussão, chegamos ao que Canclini chama de “bases estéticas da cidadania” (2006, p.23) agregando a cultura urbana às tradições cultas e populares da arte. É a sinalização para pensarmos numa composição da cultura contemporânea que se constitui nessa tensão, também sustentada pela valorização da memória como referência do que somos.

Em meio a essa rede, se há uma decisão de pensar o ensino da arte na construção da cidadania, cabe um paralelo à atuação dos arte/educadores que recusam o lugar de cidadãos submissos e se valem, como coloca Canclini, das “funções estéticas das artes de desafiar, refinar, criticar e buscar excelências” (p.215) como resistência. Se, como ressalta o crítico de arte do *Time* e do *The New York Review of Books*, Robert Hughes, “as explorações da arte continuarão sendo recursos para escapar das ilusões niveladoras, abstratas da democracia ocidental”, é pré-requisito que os arte/educadores não se deixem “disciplinar pelo mercado ou pelas boas intenções do multiculturalismo homogeneizador” (*apud* CANCLINI, 2006). Um pensamento que pode ser deslocado para os objetivos das ONGs, nas quais

as buscas estéticas podem ser o lugar onde continuem vibrando as diferenças de qualidade e intensidade, de perspectiva e experimentação, onde lembramos que a coexistência de etnias e culturas, sua hibridização desigual, representa algo muito distante de uma grande e pacífica família mundial (p.216).

7. Idéias em movimento

Este registro formal só se valida pela possibilidade de ampliar diálogos e pela esperança de suscitar novos caminhos, a partir de uma percepção mais crítica da arte/educação em ONGs. Não resta dúvida de que a educação não-formal vem se configurando como um espaço privilegiado para o ensino da arte. Se os Projetos Sociais ou ONGs estão apostando na arte em suas propostas educativas, essa propensão pode e deve ser estimulada. Mas, o que fica evidente nesta pesquisa, é a urgência de um pré-requisito básico: a reflexão do que se pretende com o ensino da arte.

Assim, seria interessante que as pessoas envolvidas nessas ações se aprofundassem em algumas questões: Por que trabalhar com arte? É uma opção que vem de onde? Se a idéia é trabalhar com educação, temos que buscar conhecimento, nos preparar como educadores para conseguirmos atuar dentro do que nos propomos. Nesse sentido, o quê, de fato, conhecemos de arte? Quais as condições que temos para trabalhar? Se na maioria das vezes não são ideais, temos

que entender e conhecer as possibilidades disponíveis para traçar nosso plano de vô dentro do que temos, e, claro, buscar sempre melhorar as condições de trabalho.

Há questões de fundo que antecedem à escolha da área de atuação. O foco da maioria das ONGs é o desenvolvimento humano, a cidadania, a transformação social, sempre aspectos defendidos como primordiais. Mas, independentemente da área em que atua a instituição - seja artes, esportes, artesanato, meio ambiente -, é preciso, antes de qualquer coisa, ter noção do que se está propondo, investir no conhecimento com seriedade – o que não significa sisudez. Atuar em ONG exige competência e compromisso, reforçados pela dívida social a saldar; e esses espaços podem ser generosos nesse sentido, haja vista os movimentos que alguns começam a provocar. Não se trata de defender uma formação baseada apenas nos conteúdos, mas de sair do ramo *generalista superficial*, para abarcar o desenvolvimento humano sem perder de vista a área de conhecimento com a qual se propõe trabalhar, seja ela artes ou outra qualquer.

No site de uma das ONGs, a elaboração do discurso da ação segue o modelo da grande maioria, com *palavras-chaves* que viraram quase que *slogans*, muitas vezes em expressões determinadas por agências financiadoras nacionais e internacionais. O objetivo de trabalhar uma educação direcionada para o “crescimento físico, emocional, intelectual e para a transformação do potencial dos educandos em competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas” antecede ao que se busca “através” da arte-educação: “esperamos capacitar os educandos a criar e a buscar melhores alternativas em suas vidas”. Além de ambicioso, vago demais para demandas tão urgentes.

Há ainda, por trás do grande investimento dos *Projetos Sociais em Arte*, muitas questões que estão em discussão, que amadurecem e se aprofundam na medida em que as reflexões se ampliam e abrem um diálogo com o objetivo de buscar estratégias cada vez mais claras para este novo campo que se consolida. Os trabalhos isolados revelam que é uma área de atuação importante e rica, mas há que se lembrar que a educação não acontece no individual, mas no coletivo.

Um dos desafios que já começa a ser superado, ou pelo menos enfrentado, por algumas ONGs, é o de se constituir como um coletivo da comunidade onde atuam. Apesar de muitas terem um discurso de construção de ações com o povo, ainda é muito pequena a participação efetiva das comunidades envolvidas na gestão das mesmas. Nas instituições pesquisadas há inserções de educadores das comunidades, mas tímidas e pontuais, enquanto a coordenação, em todas as instituições, ainda não conta com a participação efetiva de pessoas das comunidades. Ou seja, as coordenações são compostas exclusivamente por profissionais sem qualquer trajetória de envolvimento com os movimentos sociais ou com as comunidades onde atuam. É como se as

comunidades fossem receptáculos de idéias e projetos pensados e conduzidos por pessoas que têm o poder de decidir o que é bom para elas. Não se faz com, mas se faz para (FREIRE,1980). Em outras palavras, a participação começa a ser abortada no momento da concepção do projeto.

Outro aspecto fundamental é o modo de encarar a educação. Pensar a educação como adequação, adaptação é “matar as possibilidades de ação” do sujeito, já que “adaptar é acomodar, não transformar”. Se todos, como seres inacabados, temos o “ímpeto criador” não cabe à educação colocar as pessoas numa forma. Pelo contrário. O desafio é uma educação que “desenvolva este ímpeto ontológico de criar. (...) É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário, domesticamos, o que significa a negação da educação” (FREIRE, 1979, p.32).

Se a compreensão da educação como essencialmente política ainda é tímida, quando o assunto é arte/educação ainda há uma associação forte à visão discursiva da arte e às interpretações que a reduzem à comunicação. Para ilustrar, vale lembrar aqui a colocação de Barthes (1984) de que a sutileza e a qualidade estética da obra de Brecht não deixaram que seu teatro fosse “politicamente eficaz”. O potencial crítico da arte fica sempre em um *espaço tênue*. Não é a obra em si, mas o que ela pode vir a provocar. Não é o seu conteúdo em si, mas o que ele pode despertar e agregar. Também não necessariamente do político, mas do sujeito, do humano, da capacidade de percepção de mundo.

Em situações como esta, em “um mundo que não é, mas que está sendo”, Freire (2001), para quem “é impossível existir sem sonhar”, nos ensina: “Mudar é difícil, mas é possível”.

8. Referências

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. ‘Introdução – O cultural e o Político nos Movimentos Sociais Latino-Americanos’. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.), *Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos*, pp. 15-60. Belo Horizonte: EUFMG, 2000.

BARBOSA, Ana Mae (Org). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Porque e como: Arte na Educação*. [online] Disponível na Internet via www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/AnaMaeBarbosa.pdf/ Acesso em: 19 de março de 2006

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

BARTHES, Roland, *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006/.

EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005 (p. 173 -188).

FABRIS, Annateresa (Org.). *Arte e política: algumas possibilidades de leitura*. Belo Horizonte: C/ARTE; São Paulo: FAPESP, 1998.

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FAVARETTO, Celso. *Tropicália: A Explosão do Óbvio*. In: BASUALDO, Carlos (org). *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira [1967-1972]*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p.81-96.

FERNANDES, Rubem César. *Privado Porém Público: o Terceiro Setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *O Que É o Terceiro Setor?*. In: Ioschpe, E. B. (org.) (1997). *3º Setor Desenvolvimento Social Sustentado*. Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, p. 25-33.

FONTES, Leonardo. *Entrevista com Ariano Suassuna*. [online] Disponível na Internet via <http://www.blogueisso.com/2007/01/20/entrevista-com-ariano-suassuna/> Arquivo consultado em 03 de abril de 2007

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Freire, Ana Maria A.(org). São Paulo: Unesp, 2001.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960-1970*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes E Outros Ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (org). *Som, Gesto, Forma e Cor –Dimensões da Arte e seu Ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

ROLNIK, Suely . *Despachos no museu: sabe-se lá o que vai acontecer...* In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze, ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

CONTRIBUIÇÕES DA MANIFESTAÇÃO DO CAVALO MARINHO PARA A ARTE-EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.

Karla Juliana Pinto da Silva

Paulo André Gonçalves Mafra de Santana

Ana Luíza Bione

Índira Rocha

Antônio Marinho da Silva Neto

(Universidade Federal de Pernambuco)

O presente trabalho consiste numa investigação acerca das contribuições da manifestação do Cavalo Marinho para a arte-educação, cultura e formação do indivíduo. O Cavalo Marinho é uma manifestação popular típica da Zona da Mata pernambucana, uma fusão de dança, teatro, música e artes plásticas. O estudo, iniciado em 2008, é realizado por alunos do Curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas da UFPE. Através de pesquisa de campo, leitura de livros e audiovisuais, vivências das dança e música - referentes ao Cavalo Marinho - o grupo desenvolveu a encenação A Sambada do Boi de Chuva. A encenação, que utiliza elementos do Cavalo Marinho tem como temática a questão ambiental. Com a construção e apresentações públicas do espetáculo tem sido possível explorar a teatralidade existente no folguedo e vislumbrar as possibilidades que a cultura popular oferece para o ensino de artes e para a formação do indivíduo, tais como: a formação estética e artística do aluno; a abordagem política, social e cultural do Cavalo Marinho; a construção da cidadania e da identidade cultural; a metodologia utilizada pelos mestres da brincadeira para trocar conhecimentos; a forma de organização interna do grupo folclórico. A pesquisa, ainda em andamento, tem revelado novas formas de abordagem do folguedo popular, que vai além da aprendizagem técnica e artística, e considera também a dimensão ética do Cavalo Marinho. Dessa forma, o folguedo pode ser trabalhado como algo vivo e significativo para os participantes do processo educacional e não de forma distante e alegórica, como muitas vezes é trabalhado durante a prática da arte-educação.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Popular; Arte-educação; Cavalo Marinho.

1. Considerações acerca da teatralidade e da espetacularidade do Cavalo Marinho de Pernambuco

O Cavalo Marinho é considerado, pela maioria dos teóricos que se dedicam aos estudos dos folguedos, como a variação do Bumba-meu-Boi que existe atualmente em Pernambuco. De fato, esses dois espetáculos apresentam estrutura dramática, personagens, diálogos e canções semelhantes, mas se diferenciam em alguns aspectos importantes.

Enquanto o enredo do Bumba-meu-Boi de Pernambuco se dá em torno da busca do boi perdido pela Pastorinha, no Cavalo Marinho a história se passa em torno de uma festa preparada pelo Capitão em louvor aos Santos Reis do Oriente. Os dois folguedos também se diferem quanto aos instrumentos musicais utilizados: em comum, conservam apenas o pandeiro, sendo que o Cavalo marinho possui a rabeça, o mineiro e o ganzá enquanto que o Bumba usava o Bombo e a viola.

O Cavalo Marinho é uma brincadeira de rua que acontece nos estados de Pernambuco e da Paraíba. Em Pernambuco, ocorrem principalmente no interior do estado, nas cidades da Zona da Mata, onde predomina a atividade econômica do corte da cana. De fato, a maior parte dos brincantes desse folguedo é ou já foram cortadores de cana.

Ele se insere no que Marco Camarotti denomina de Teatro Folclórico. Segundo CAMAROTTI (2003, p.51), o teatro folclórico situa-se entre o ritual e o Teatro. Ele propõe uma definição a esse gênero singular de representação: “Teatro Folclórico é aquele transmitido tradicionalmente e produzido por e para pequenos grupos de pessoas, que pertencem a mesma comunidade, seja ela rural ou urbana”.

O espetáculo pode durar até oito horas seguidas e acontece, principalmente, no período natalino. Em outras épocas do ano, ocorre esporadicamente em comemorações diversas.

O Cavalo Marinho é rico em elementos teatrais. A performance dos brincantes é notória assim como as evoluções coreográficas desempenhadas pelos mesmos.

Podemos apontar, no quadro abaixo, uma série de elementos que caracterizam a arte popular do Cavalo Marinho enquanto uma manifestação espetacular organizada:

Elementos teatrais no cavalo Marinho de Pernambuco	
ENREDO	A festa em homenagem aos Santos Reis do oriente organizada pelo Capitão.
MÚSICA	Funciona como uma espécie de coro da representação, pois muitas vezes contam ou reforçam a história. São chamadas de toadas.
PERSONAGENS	Chamadas de Figuras, dividem-se em humanos, animais, fantásticos e bonecos.

FIGURINO	Os Galantes e o Capitão se vestem de branco com um “colete” colorido por cima e chapéus. As figuras humanas que representam personagens masculinos aparecem vestidas, muitas vezes, com ternos de cores neutras. O Mateus e o Bastião vestem-se com roupas bem coloridas.
MAQUIAGEM OU MÁSCARA	As figuras humanas usam máscaras confeccionadas na maior parte das vezes com ouro de bode ou papel.. O Mateus, o Bastião e a Catirina aparecem com o rosto pintado de preto para reforçar, segundo a maior parte dos pesquisadores, sua condição de negros, ex-escravos.
BONECOS E ADEREÇOS	Os animais do Cavalinho também são representados por bonecos-máscaras. As figuras carregam às vezes, adereços que identifiquem sua profissão ou condição social.
COREOGRAFIA	Danças do Magui – Conhecida como dança do mergulhão, é realizada no início da representação. Dança dos Arcos – Dança realizada pelos galantes que portam arcos cobertos de fita, é uma dança de forte apelo estético visual. Danças dramáticas entre os personagens – combates entre personagens
ESPAÇO CÊNICO	Terreiro, os espectadores formam um círculo em volta dos brincantes.



Figura 1: Mateus do Cavalinho Estrela de Ouro, de Condado - PE.



Figura 2: Catirina do Cavalinho Estrela de Ouro, de Condado - PE



Figura 3: Mateus do Cavalo Marinho Estrela de Ouro, de Condado - PE

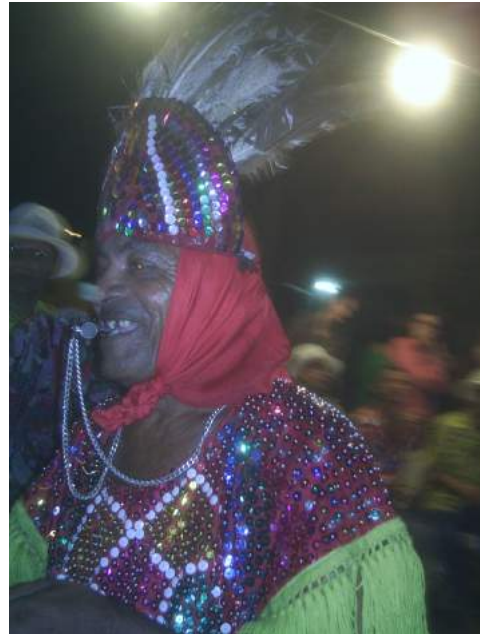


Figura 4: Caboclo de Arubá, do Cavalo Marinho Estrela de Ouro, de Condado – PE, representada pelo mestre Biu Alexandre

2. Dimensões éticas e estéticas do Cavalo Marinho de Pernambuco: uma breve análise do discurso.

Sendo o Cavalo Marinho um folguedo popular de caráter teatral e espetacular, constituem-se elementos dramatúrgicos não só o roteiro e o texto dito pelos brincantes como também a indumentária, os objetos usados em cena e as máscaras usadas pelas figuras no folguedo. Esses elementos estão carregados de significados, possuem, pois, um discurso.

Como já mencionamos anteriormente, esse folguedo retrata, através de dança, música, teatro e artes plásticas, a ancestralidade e o cotidiano dos habitantes da zona da mata pernambucana. Em contrapartida, trata de temas universais da condição humana, tais como a exploração do homem pelo homem, o poder do capital, as relações interpessoais, a subordinação, a corrupção, a religiosidade, entre outros.



Figura 5: Soldado do Cavalo Marinho Estrela de Ouro, de Condado - PE.

Na performance dos figureiros, por exemplo, percebemos claramente uma gestualidade e um jeito de falar próprios dos habitantes da Zona da Mata. Porém, devido aos seus significados tão amplos, um habitante da capital também se identifica com esses personagens. Vejamos o exemplo da figura do Soldado. Essa figura, que faz parte dos personagens humanos do folguedo, representa mais que um soldado daquela localidade, daquela cidade especificamente: ela representa a opressão policial a classe subalterna e trabalhadora, principalmente, e subordinação do militar à elite (no caso do Cavalo Marinho, ao Capitão).

A maior parte das figuras do Cavalo Marinho usa máscaras. Essas máscaras, assim como as utilizadas no Bumba-meu-Boi, são, segundo LEITE (2002, p.139), “s máscaras sociais e míticas; e como tal, elas se atrelam a toda a tradição”. Elas não revelam, portanto, características individuais e sim coletivas, presentes nas pessoas em geral. Além disso, o uso da máscara no folguedo permite que uma só pessoa represente vários personagens. As mascaras são reservadas às figuras satirizadas, tais como o Soldado, o Mane do Baile, a Veia do bambu e os Bodes.

Quanto a maquiagem, esta é reservada apenas às imagens servis (Mateus, Bastião e Catirina). Essas máscaras faciais são feitas, tradicionalmente, com pó de carvão. Já os personagens que mandam (Capitão) e as de caráter religioso (galantes), aparecem de face limpa.

No tocante à música, um aspecto importante é a execução da rítmica por todo o grupo de brincantes e não apenas pelo Banco (nome dado ao conjunto de músicos do folguedo). As figuras também compõem o quadro sonoro do brinquedo através de passos fortes e bem marcados chamados de trupés ou ainda, como é o caso de Mateus e Bastião, com sons da bexiga de boi batendo em sua coxa, marcando as duas batidas mais fortes da melodia.

Apesar de seu caráter espetacular, o Cavalo Marinho é, antes de tudo uma brincadeira entre os participantes diretos da manifestação (brincantes). O público não é, portanto, a maior preocupação de quem brinca o Cavalo Marinho.

“(…) os participantes do Cavalo Marinho, mesmo tendo consciência de que estão fazendo uma apresentação pública e que as pessoas estão presentes para compreenderem o que está acontecendo, estão mais motivados a brincar e se divertir entre eles, pois, este é o interesse principal, do que se ‘apresentarem formalmente’ a uma platéia. A interação se dá em outro nível”

(OLIVEIRA, 2006, p.544)

Assim, muitas vezes o que está em foco não é a clareza do que está sendo falado, mas a forma como o brincante o faz, como explora os versos, sua musicalidade, o ritmo em que são ditos e as entonações de voz justificam a vocalidade empregada no texto, bem mais que seu entendimento.

Esse teatro, segundo CAMAROTTI (2003, p. 249):

“permanece sendo uma importante ação reparadora criada pelo povo do Nordeste, a qual não só tem ajudado essas pessoas a enfrentar as difíceis condições em que têm sempre vivido, mas também para eles significa fonte expressiva de prazer, entretenimento, orgulho e voz, continuamente afirmando e reforçando uma cosmologia compartilhada e mutuamente aceita”.

Como podemos perceber, o Cavalo Marinho oferece uma série de possibilidades de aproximação ao campo das artes e da educação devido a sua dimensão ética associada a estética.

3. Contribuições do Cavalo-Marinho para a educação através da arte

A partir da breve análise do folguedo do Cavalo Marinho realizada anteriormente, indentificamos, nessa representação, sua ludicidade, seu caráter divertido e, portanto seu desenvolvimento enquanto jogo. Jonh Huizinga, ao defender a classificação de Homo Ludens à espécie humana, aponta o jogo enquanto elemento tão essencial a espécie humana quanto o raciocínio e a produção material. Para ele, a essência do jogo está diretamente ligada à consciência humana que se percebe criadora.

Considerando o caráter lúdico e espetacular do Cavalo Marinho, assim como sua dimensão social, é que apontamos esse folguedo enquanto um campo de estudo para os

profissionais que trabalham numa perspectiva de educação popular. No sentido de buscar uma compreensão dos alunos acerca da sociedade em que estão inseridos, assim como uma valorização dos mesmos da sua cultura, o uso das manifestações populares como referência metodológica para o trabalho com teatro, por exemplo, vem a contribuir para uma inversão no direcionamento dos estudos em teatro que, em geral, acontecem a partir do desenvolvimento do teatro europeu. Sendo assim, isso permite, segundo PORCHER (1982, p.134) “reencontrar as nossas raízes culturais e a gerar deste modo um teatro que seja inconfundivelmente nosso, que nos diga respeito, que nos questione verdadeiramente”. Ainda de acordo com o autor isso confere mais liberdade ao indivíduo e o desenvolvimento de maiores capacidades para a apreciação e comparação de culturas diferentes da sua.

Apontaremos a seguir, algumas indicações para o trabalho de arte-educação através da arte. Essas diretrizes foram identificadas pelos autores do presente trabalho, durante sua experiência artística educacional na montagem da encenação A Samba do Boi de Chuva. O espetáculo, direcionado ao público infantil, segue a estrutura estética e dramática do Cavalo Marinho e aborda questões do problema ambiental, tais como a seca, a poluição, o aquecimento global, a necessidade da reciclagem, além dos temas presentes na manifestação tradicional. A partir disso e das pesquisas bibliográficas e de campo temos, enquanto possibilidades no trabalho com o teatro:

- a) Estrutura dramática: percebemos uma estrutura dramática fixa no Cavalo Marinho, onde não existem personagens principais e as cenas acontecem de formas independentes entre si. Não possuem, portanto, começo, meio e fim definidos. Seguindo essa estrutura de construção da dramaturgia, o professor poderá abordar temáticas do interesse dos alunos ou, ainda da escola, de outras disciplinas, etc.
- b) Personagens: o Cavalo marinho possui cerca de sessenta figuras codificadas pelos mestres populares. Essas figuras, mascaradas ou não, podem ser recriadas. Novos personagens podem surgir a partir dos existentes, quando se à temática trabalhada.
- c) Trabalho com máscaras: Exercícios corporais com a máscara é um interessante recurso de trabalho de expressão corporal.
- d) Texto em versos e improvisação: Grande parte do texto declamado pelos brincantes durante a representação do Cavalo Marinho é em verso, o que revela um grande domínio verbal dos que fazem essa representação. No trabalho educativo, pode estimular a memória e a criatividade do educando através da elaboração mais

planejada de versos ou, ainda, a partir da improvisação. Acerca do uso de improviso, identificamos um trecho da manifestação tradicional, transcrito pelo pesquisador Érico José Souza de Oliveira (2006, p. 416, 417), da evolução da figura humana chamada Mestre Domingo, que acontece, em geral, da seguinte forma:

“Puxador: Mestre Domingo cadê seu chapéu?
Banco: Mestre Domingo cadê seu chapéu?
M. Domingo: Deixei lá em cima, coberto com um véu, reiaá, reiaá.
Banco: Abre caminho pra Domingo passar, reiaá, reiaá.
Abre caminho pra Domingo passar.
Puxador: Mestre Domingo cadê sua luva?
Banco: Mestre Domingo cadê sua luva?
M. Domingo: Deixei lá em cima, na casa da viúva, reiaá, reiaá.
Banco: Abre caminho pra Domingo passar, reiaá, reiaá.
Abre caminho pra Domingo passar.”

(OLIVEIRA, 2006, p.417)

O Mestre Domingo, assim como outras figuras do folguedo, sempre improvisa nas respostas dadas ao banco. Na manifestação tradicional, o jogo acima repete-se várias vezes, quando o banco pergunta sobre diversos objetos.

No trabalho com dança, além de trabalhar o valor físico das pisadas, trupes e tombos (nomes dados aos conjuntos de passos de Cavalo Marinho), o educador pode trabalhar sobretudo os valores morais e sociais da dança folclórica, que se caracteriza pelo caráter coletivo da sua criação e vivência. Segundo Nanni (1995, p. 81), “o educando ao participar das danças folclóricas estará também aprendendo a cooperar com os outros membros de seu grupo e aceitar responsabilidades por desempenhar sua parte na situação do grupo”.



Figura 6: Galantes do Cavalo Marinho estrela de Ouro, Condado - PE se preparando para a Dança dos Arcos.

A Dança dos Arcos, um momento muito significativo onde os galantes do folguedo realizam, juntamente com o mestre uma coreografia com os arcos, consiste numa das danças que pode ser trabalhada tal como acontece na manifestação ou ainda de forma adaptada para as crianças menores.

A dança do mergulhão, chamada de dança do “magui” pelos brincantes da Zona da Mata de Pernambuco, é uma espécie de jogo em forma circular, coreografado, que acontece, em geral, um pouco antes do folgado começar. Essa dança oferece grandes possibilidades de improvisação através de movimentos além de ter um grande poder de integração entre os participantes da roda.

A música também é outra linguagem artística presente no folgado que pode ser trabalhada durante as aulas de educação musical. Atualmente, quando as crianças escutam cada vez mais as músicas veiculadas pelos meios de comunicação em massa, mais do que nunca é importante trabalhar ritmos que ressaltem o caráter coletivo de construção, que estejam presentes em nossa formação enquanto grupo social. A música do Cavalo Marinho, além dos instrumentos de percussão (pandeiro, baje e ganzá), conta ainda com a rabeca, instrumento de cordas semelhante ao violino.



Figura 7: Boi do Cavalo Marinho Estrela de Ouro, Condado – PE.



Figura 8: Valentão, figura do Cavalo Marinho Estrela de Ouro, de Condado –PE.

Essa figura aparece, geralmente, com uma máscara de barbas longas.

A fim de nortear os trabalhos com artes visuais, apontamos o forte apelo visual da indumentária, dos bonecos, das máscaras, entre outros objetos de cena utilizados pelos brincantes. A abordagem desses elementos durante as aulas pode se voltar tanto para o processo de construção dos adereços, ou seja, as técnicas de construção desenvolvidas pelos brincantes que, em geral, confeccionam os objetos de cena com materiais baratos e de fácil acesso (excetuam-se os adereços feitos com couro ou outras parte de animais), como também para uma linguagem gráfica desenvolvida pelos brincantes, tais como o uso de cores fortes, formas exageradas, estudos de fisiognomia.

Para que se inicie este processo de educação através da arte, é válido tornar o conhecimento da cultura fundamental ao indivíduo, sem grandes pretensões. O indivíduo deve perceber que a busca por suas raízes é de extrema importância para construção da identidade. É importante não ater-se somente na exibição da manifestação vivenciada durante as aulas.

No decorrer das aulas é indispensável à utilização dos elementos teatrais como o figurino, a maquiagem, os acessórios, a sonoplastia, entre outros componentes da encenação. Porém, estes elementos, devem ser expostos de maneira sutil, sem exagerar na técnica dos mesmos, pois, um dos principais objetivos é a transmissão da cultura de seu povo para as gerações mais contemporâneas. Não é objetivo das aulas transformarem o conhecimento aprofundado do folgado e sim fomentar o interesse dos alunos para melhor reconhecer sua identidade cultural. Porcher defende essa metodologia dizendo:

“Sem dúvida, no trabalho com os nossos alunos convirá abordar todos estes elementos numa nova perspectiva. Não se trata mais de reuni-los e manejá-los com finalidades de espetáculo (esta finalidade sendo, por sua vez, um meio para se alcançar um outro objetivo, que é a comunicação de alguma coisa para suscitar um conjunto de reações de ordem afetivas, intelectual ou física). Na escola queremos também suscitar tais reações, mas a característica de espetáculo não tem a mesma importância, nem exatamente a mesma função”.

(PORCHER, 1982, p.154)

Durante as aulas o espectador é o próprio grupo, ora como espectador ora como ator. A importância dada a um espetáculo desaparece e surge a valorização do grupo. Sem o direcionamento para o espetáculo, os alunos procuram fazer o melhor para o seu grupo, sem almejar o reconhecimento da sociedade como um todo. O jogo torna-se produtivo e satisfatório, além de aumentar a participação dos alunos mais tímidos.

Enquanto orientações metodológicas para o trabalho, apontamos duas possibilidades de organização das atividades: a integração concêntrica e a interdisciplinaridade.

Se todas as diferentes manifestações existentes no Cavalinho forem trabalhadas de forma direcionada para as artes cênicas, teremos a integração concêntrica. Nesse caso, a dança, as artes plásticas, a música, são unidas em função de um mesmo denominador, a encenação.

A interdisciplinaridade ou integração alocêntrica é o que Ana Mãe Barbosa define como:

“a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas”.

(BARBOSA, 1988, p.34)

4. Considerações finais

A educação, como nos ensinou o mestre Paulo Freire, não está isenta de ideologia. A prática pedagógica não está separada de um projeto político. Acreditamos que uma arte-educação desenvolvida no sentido da educação popular, ou seja, de uma educação emancipatória e transformadora, deve ser realizada considerando as manifestações populares tradicionais historicamente construídas pelo nosso povo.

O trabalho de educação a partir do Cavalo Marinho é, sobretudo, uma escolha política. Segundo Scocuglia (2001, p95), acerca dos pensamentos de Paulo Freire,

“ Os conteúdos programáticos escolares, (...) revelam (ou escondem) escolhas, opções, preferências sociais, culturais, ideológicas etc. mesmo quando proclamam e tentam efetivar-se enquanto `neutralidade científica`. Os professores trabalham esses conteúdos conforme suas visões de mundo, suas idéias, suas práticas, suas representações sociais, seus símbolos e signos”.

A perda da identidade cultural, facilmente perceptível no sistema capitalista, assim como certa alienação coletiva em relação às relações de poder, pode ser combatida através de uma prática educativa que se apóie na cultura popular. É no sentido de combater a perda da identidade cultural que, vivenciar o Cavalo Marinho na escola, assim como em outros âmbitos educacionais, permite aos educandos o reconhecimento do valor da cultura local. Na vivência do brincar o Cavalo Marinho, educadores e educandos terão oportunidade de refletir acerca da vida política, social e cultural da classe trabalhadora, das profissões mais simples ou quase não remuneradas até as mais complexas. No ato de “jogar”, o brincante vivencia as relações existentes entre oprimido e opressor, identificando o papel social que ocupa de fato na sociedade.

5. Referências Bibliográficas

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** . 5 ed. Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

LEITE, João Denys Araújo. **Um teatro da morte: transfiguração poética do bumba-meu-boi e desvelamento sociocultural da dramaturgia de Joaquim Cardozo**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2003.

CAMAROTTI, Marco. **Resistência e voz: o teatro do povo do Nordeste**. 2 ed. Recife: Artelivro, 2003.

NANNI, Dionísia.. **Dança-educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint. 1995

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos *et al.* **Arte-Educação: perspectivas**. Departamento de Cultura: Recife (1988).

LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina (org). **Paulo Freire – Quando as idéias e os afetos se cruzam**. Recife: Editora Universitária.

OLIVEIRA, Érico Souza de Oliveira. **A Roda do Mundo Gira: um olhar sobre o Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado – PE)**. SESC: Recife, 2006.

DANÇA DO MARABAIXO: CULTURA AFROAMAPAENSE EM EVIDÊNCIA

PIEIDADE LINO VIDEIRA¹

1- Introdução

Nos últimos 20 anos, a pesquisa educacional vem dando importância a especificidade dos afrodescendentes nos processos educacionais formais, visando com isto, contribuir na formação de identidades culturais mais autônomas e livres das dominações eurocêntricas. O Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) reafirmam a importância desta especificidade e da necessidade da sua inclusão no processo educativo por intermédio da lei 10.639 de 2003 que modificou a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e da cultura dos Africanos e Afrodescendentes na educação do Brasil. A lei mencionada foi modificada recentemente pela Lei n. 11.645/08 que tornou obrigatório também o ensino da história e cultura indígena na educação brasileira. A tomada de ação do governo federal é consequência de forte demanda social expressa pelos Movimentos Sociais Negros para a educação libertária dos afrodescendentes.

Um dos problemas que se apresenta para implantação da lei é o reduzido esforço de pesquisa em torno do conhecimento sistemático das culturas de base africanas e da sua inserção na cultura processada pelos sistemas educacionais formais. O exemplo supracitado, tem paralelo de semelhança nos enfoques da educação indígena. Este esbarra nas concepções identitárias e na compreensão da base de conhecimento de expressão diversa da européia.

Autores como, (Lima 1982, Cunha Jr. 2001), trabalham de longa data com pesquisa educacional voltada para os afrodescendentes e tendo como ponto de partida a cultura e a história de base africana. A filosofia africana tem sido o eixo de partida das abordagens. As pesquisas têm se concentrado em territórios de maioria afrodescendente

¹Piedade Lino videira – Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amapá/UNIFAP. Psicopedagoga pela Faculdade de Macapá – FAMA. Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós – Graduação Stricto – Sensu da Faculdade de Educação / FACED – Universidade Federal do Ceará – UFC. Eixo Temático de Pesquisa: Movimentos Sociais Educação Popular e Escola. Linha Teórica: Sociopoética, Cultura e Relações Inter-Raciais. Bolsista da Fundação Ford.
E.Mail: piedadeciaafrobaraka@yahoo.com.br; piedadevideira@bol.com.br

e procurando o recolhimento dos repertórios culturais existentes nestas áreas específicas. Estes territórios podem ser comunidades de quilombos, grupos rurais e urbanos, comunidades religiosas (SANTOS, 1996).

O tema tratado tem sido com enfoque variado e multidisciplinar e a dança é uma parte importante e intrínseca da cultura africana e afrodescendente, sendo, portanto, de fundamental importância para a educação dos afrodescendentes, para a cultura nacional e também para a identidade plural do povo brasileiro (CUNHA JR.,1992). Esta pesquisa em particular sobre o Marabaixo, expressão cultural realizada pelas comunidades tradicionais de Macapá, Estado do Amapá, se coaduna com este campo de preocupações.

A pesquisa em torno do Marabaixo teve como principal enfoque a compreensão desta dança como uma complexidade apreendida socialmente, retirando-a das áreas da percepção da cultura negra como natural e de simplicidade de elaboração, trazendo para o campo das relações socialmente pensadas tendo como característica singular a originalidade.

Outro aspecto relevante é o estudo focado na base cultural africana e sua relação com as demais culturas. Este estudo tem como um de seus marcos conceitual os conceitos de africanidades brasileiras e afrodescendência, afastado do pensamento de caráter biológico e racial, se preocupando com as relações sociais e históricas apenas. Todo trabalho foi desenvolvido com vista ao Marabaixo realizado no bairro do Laguinho na cidade de Macapá.

A compreensão desta cultura, sua transposição para o campo da educação formal implica em algumas elaborações conceituais, que são apresentadas como principal contribuição deste artigo, na área da relação da linguagem artística e da educação pela dança.

A pesquisa realizada resultou em considerações metodológicas para o ensino do Marabaixo nas escolas e, de uma base conceitual para estudo de danças similares a esta. Como também em um rico acervo de informações contendo: 10 entrevistas semi-estruturadas de membros seniores do Marabaixo do Bairro do Laguinho, coleta e a transformação em partitura de 18 cantigas do Marabaixo, um CD com canções do Marabaixo, a diagramação das coreografias e passos da dança, de uma centena de imagens fotográficas e de vídeos relacionados com a história do Marabaixo e da comunidade local (VIDEIRA, 2004).

Portanto, levando em conta que o eixo diretor da pesquisa está nos valores civilizatórios africanos e nos conceitos de memória, territorialidade e afrodescendência, estes são explicitados a seguir.

2- A base conceitual

O conhecimento, gnose ou filosofia africana, termos encontrado na literatura como sinônimos, tem o seu núcleo de partida nos valores civilizatórios africanos. Para o caso do estudo em questão quatro destes valores tem particular importância, a palavra, a ancestralidade, a comunidade e a religiosidade. A dança do Marabaixo tem um sentido primeiro religioso comunitário, ligado ao que define Cunha Jr. (2001), como Catolicismo de Preto, no mesmo sentido das Congadas e Reizados encontrados em diversas partes do país.

A reverência histórica, a hierarquia dos membros na organização das festas nos remete a ancestralidade. Também a localidade, o amor a terra e ao local de instalação da comunidade estão ligados à idéia de ancestralidade.

A palavra é a forma de registro e documento verbal que serve para transmitir os conhecimentos as gerações vindouras de afrodescendentes, desta feita, não tem apenas a sonoridade como sentido. No conhecimento africano o tambor fala, por isto é um símbolo da comunicação sempre reverenciado. Além do mais, a palavra tem uma força criadora na concepção africana, sendo ela a portadora dos conhecimentos.

A reunião destes elementos e a análise, com relação a dança do Marabaixo e outras danças de origem africana, permiti dois avanços conceituais. A definição de Afrodanças, que sempre esteve vago na literatura sobre danças. A tipificação do Marabaixo antes definido apenas no campo das danças populares ou folclóricas de negros/as.

As Afrodanças segundo (Cunha Jr., 2002) são definidas como danças de expressão grupal de base africana, contendo elementos dos princípios civilizatórios africanos, tendo uma base percussiva musical, podendo ser no presente tanto ligada as expressões religiosas como não. Nesse sentido denominamos de Afrodanças “todas as danças de expressões africanas e afrodescendentes, realizadas prioritariamente em comunidades de maioria afrodescendentes, rurais e urbanas, nas comunidades de terreiro, casas religiosas, nas manifestações de festas populares, preservando suas

singularidades sem a espetacularização do todo que a constitui”. Nesta definição não nos preocupamos ainda com as danças de palco (VIDEIRA, 2004).

Isto posto, a Dança do Marabaixo, é uma afrodança realizada em várias localidades do Estado do Amapá, é definida como ‘Dança Dramática e Religiosa de Cortejo Afrodescendente’ (VIDEIRA, 2004). Faz parte, como é comum nas danças africanas, do ato de representar a história e a cultura do afroamapaense. Tem na sua forma de ser, parte da memória do negro amapaense. Faz parte do elo entre histórias individuais e coletivas do Estado do Amapá, desde sua ocupação populacional, no século XVII, quando chegaram os/as primeiros africanos/as. .

A afrodescendência é um enfoque teórico, baseado em etnia (CUNHA, 2001). A etnia é trabalhada sob a ótica da história sociológica. A afrodescendência não trabalha as idéias de raça- biológica ou social, e nem com a perspectiva de etnia da antropologia via relações de parentesco. Procura constante ligação entre a base africana, considerando esta diversa e receptível as contribuições externas ao continente africano, as experiências da diáspora, estas condicionadas aos ambientes do escravismo criminoso e do capitalismo racista (CUNHA, 2001). Tem como pano de fundo amplo da história as relações de dominação imposta pelo eurocentrismo. Relações estas que vão além das de trabalho capitalista. Trabalha com as relações históricas de dominação étnica para explicação da dinâmica entre africanos e europeus, entre afrodescendentes e eurodescendentes. Importante frisar que a afrodescendência não tem relação com o afrocentrismo difundido nos Estados Unidos em razão de não considerar a experiência histórica africana como cêntrica. A afrodescendência procura a dinâmica das relações múltiplas e complexas, levando em conta as relações de localidade, etnia, gênero e trabalho. Assim, para a pesquisa realizada sobre a dança do Marabaixo, o enfoque da afrodescendência e territorialidade vai valorizar a localidade, o território como espaço geográfico socialmente construído, no caso o Bairro do Laginho, e as relações com a cultura de base africana processada neste espaço criando o convívio social e o significado de comunidade afrodescendente (SANTOS, 1996).

3- Caracterização do Bairro do Laginho

Nos gestos corporais, nas músicas, nos toques das caixas, a dança do Marabaixo conta a história que não foi escrita nos livros e não é ensinada nas escolas, mas que faz parte de tudo que vivemos e somos. É um retrato de uma parte de nossas vidas que não foi colocado nos álbuns de família, é a saída encontrada onde não havia porta. É um saber que passa pela vida, pelas

experiências do dia-a-dia, pelo sofrimento e pela alegria de quem aprendeu através do fazer (ENNES, 2001, S/p)

O título de um dos sambas de enredo da Escola de Samba Boêmios do Laguinho “Mar-a-cima, Mar-a-baixo de Ladrão em Ladrão a Saga de uma Nação”, sintetiza o que foi aventado no texto, sobre a trajetória de uma comunidade negra que morava na Vila Santa Engrácia, Praça de cima e Largo São João no centro da Vila de São José de Macapá e foi desapropriada de suas terras e remanejada para os ‘campos do Laguinho’ na década de 40. Daí então, se iniciou a construção de um território social e político pautado no desejo de seu povo e na força da tradição da cultura de base africana denominada de Marabaixo.

Da separação dos afrodescendentes, ‘uns indo para o Laguinho e outros para a Favela’, nasceu o Bairro do Laguinho. Território de maioria afrodescendente, lugar bonito que servia para as mulheres lavarem roupa e por ser um lago de muita “mandanga” - encantarias, estas jamais iam sozinhas para realizarem o trabalho diário, ou seja, estavam sempre em grupo. Na beira do lago eram contados tantos casos e histórias de inúmeros fatos inexplicáveis que se passavam, por isso o conselho sempre foi para não bulir com o que não se podia explicar. Isso era o que acontecia em relação aos fatos misteriosos e encantarias não compreendidos pelos leigos no assunto da comunidade.

A localidade do Laguinho foi escolhida pela comunidade no ano 1944 porque abrigava as roças dos moradores, muito antes de serem remanejados do centro comercial da cidade de Macapá².

A desapropriação da comunidade do centro de Macapá e o remanejamento para o bairro do Laguinho, tiveram início após a chegada do Capitão Janary Gentil Nunes, governador militar indicado pela ditadura getulista, à cidade de Macapá, em 25 de janeiro de 1944. Não foi uma mudança sem resistências por parte da comunidade. O governo com sua forma autoritária de governar, baseou seu programa de governo na tríade “Sanear, Educar e Povoar”. Também inicia-se nesta época um ciclo de perseguição pela igreja católica contra a prática do Marabaixo (MACIEL, 2001).

²Nome: O vocábulo Macapá é de origem tupi. E é uma variação de macapaba, que na língua dos índios quer dizer estância das macabas ou lugar de abundância da bacaba. - Bacaba é um fruto gorduroso originário da bacabeira, palmeira nativa da região de onde se extrai um vinho de cor acinzentada, muito saboroso. A bacabeira tem o tronco solteiro, liso que cresce até 20 metros de altura e é marcado por anéis correspondentes às cicatrizes, suas folhas são, crespadas e medem de 4 a 6 metros de comprimento. Possui também uma bainha verde-escura, que mede, cerca de um metro de altura, formando a região colunar no ápice da estípeti, etc...

Os campos do Laguinho possuíam também grandes árvores denominadas, segundo Benedita Guilherma Ramos (Tia Biló), de Paricaseiro, Lacre e Caimbezeiro, esta última as folhas serviam para ariar panelas e, todas as árvores especificadas serviam para abrigar membros da comunidade do sol intenso. Serviam ainda, para os “ladronistas”³ se inspirarem para tirar os ladrões de Marabaixo e ainda como palco de sonhos e imaginações do que era a vida e do que seria mais adiante.

A comunidade do bairro do Laguinho é também uma comunidade católica, concomitante devota da religiosidade afrobrasileira, umbanda e espiritismo, e ainda devota de vários santos, por isso, em todas as casas existiam oratórios, os quais são tradição⁴ herdadas de seus parentes e retransmitidas a seus descendentes. Existia ainda uma grande quantidade de pessoas batizadas com nomes de santos/as, os motivos variavam, iam desde promessas, graças alcançadas até pura devoção. Esse cenário marca a história de uma comunidade de afrodescendentes que conseguiu no novo território impor sua vontade e defender suas escolhas. Dessa maneira, até o nome do padroeiro do bairro, São Benedito -1ª capela de santo existente no bairro descrito, hoje da lugar a igreja do santo de mesmo nome, foi escolhido por Dona Felicinha, moradora antiga do lugar.

Historicamente o bairro do laguinho é um território de maioria afrodescendente e conhecido como “Nação Negra”, e é sede de manifestações culturais afrodescendentes diversas, dentre elas, a Escola de Samba Boêmios do Laguinho, que chega a desfilar no carnaval com até 3000 brincantes, e também, a União dos Negros do Amapá, entidade do movimento social negro amapaense que possui das maiores estruturas arquitetônicas do Brasil, construída com verba do poder público estadual local.

Portanto, falar de Laguinho é, sobretudo falar de lembranças, memórias, corpos, bailados, Marabaixo, samba, gengibirra, cozidão, Santíssima Trindade, Divino Espírito Santo, sentimentos e saudades dos que já partiram e a renovação dos sonhos para o futuro nos rodopios de crescimento das crianças e jovens que demonstram orgulho e desejo de escreverem mais capítulos dessa inesgotável história como veremos a seguir.

³Estamos chamando de “ladronistas” os membros da comunidade e foliões do Marabaixo que tinham habilidade com a arte de tirar os ladrões, versos que compõem as Cantigas Marabaixo.

⁴ Até os dias atuais as famílias tradicionais do bairro do Laguinho, Favela e Comunidades Quilombas, tem a tradição religiosa de cultuar os santos de seus oratórios particulares.

4- Descrição da Dança do Marabaixo

A “Nação Negra” como é intitulado o bairro do Laguinho por seus moradores, recebeu a Dança do Marabaixo como herança de seus pais, avós e familiares em geral, os quais receberam de seus ancestrais africanos como enfatizam seus mantenedores e brincantes para manterem-na com alegria, orgulho e respeito e ainda reverenciarem sua história, seus santos, seus antepassados, suas crenças, seus símbolos e legar toda essa riqueza cultural e histórica para as futuras gerações. Vale ressaltar que a Dança do Marabaixo é uma das maiores manifestações culturais de matriz africana do Estado do Amapá.

Em relação ao significado do nome Marabaixo, os sujeitos de pesquisa deixam claro pouco saberem a respeito de sua origem. Muito embora, possa lembrar a penosa travessia dos africanos nas naus escravistas mar-a-baixo dando origem por aglutinação das sílabas a Marabaixo. Quando perguntados sobre a origem étnica desta dança, afirmam categoricamente que é uma manifestação cultural de matriz africana que foi trazida para o Estado do Amapá pelos seus ancestrais africanos.

O calendário festivo religioso e lúdico desta manifestação cultural tem seu ciclo iniciado logo após a semana santa, e no domingo – segundo dia é realizado no Laguinho. Sendo assim é flexível modificando-se a cada ano.

Durante a preparação para o festejo alguns símbolos são utilizados citamos, por exemplo, os fogos que são soltos para avisar à comunidade negra e em geral que haverá Marabaixo e quando da dança propriamente dita provocando risos, gritos e excitação nos participantes. Mas, repousa sobre as caixas, instrumentos de percussão fabricados rusticamente e percutidos com baquetas, a forma de comunicação mais ancestral deste festejo.

Desde cedo o/a festeiro/a, responsável pela organização do “Ciclo do Marabaixo”, escolhido/a no dia da “derrubada” do mastro que marca o encerramento do festejo – ou um familiar deste, deposita as caixas no centro do barracão, lugar onde é realizado à dança propriamente dita. De hora em hora as caixas, instrumentos de percussão, são tocadas para avisar e chamar a comunidade para o início da festa.

Na concepção de mundo africano os tambores são vivos e servem para chamar os espíritos dos antepassados. A propagação de seu som é capaz de ultrapassar os limites geográficos, pois podem ser ouvidos nos bairros circunvizinhos do bairro do Laguinho, localizado hoje no centro da cidade de Macapá (ACHEBE, 1983).

Destacamos ainda, a tradicional ‘Gengibirra’, bebida típica servida abundantemente durante a festa com a responsabilidade de deixar os dançantes com energia suficiente para dançar a noite toda. Segundo os sujeitos da pesquisa, esta bebida é afrodisíaca e quem não sabe bebe-la, degustando sem moderação, acaba fazendo besteira. E para dar sustança é servido o tradicional caldo - cozido de carne bovina com verduras e legumes, o qual é servido a todos que participam da festa acompanhado de arroz e farinha de mandioca.

A parte estética do traje típico é simples e bem composta, sendo saia rodada de pala com estampas coloridas com motivos florais de cor, tons e comprimentos variados, anágua, blusa na cor branca e diversos tons com folho adornado com bordado inglês ou rendas de cores variadas, sandália baixa, colares, pulseiras e argolas, flores no cabelo e toalha sobre o ombro. Além da beleza singular de cada dançadeira no momento do bailado da dança que é mostrado também quando o cortejo afrodescendente denominado de ‘Marabaixo de Rua’ sai percorrendo as ruas e avenidas do bairro para saudar o santo padroeiro ‘São Benedito’ e apanhar a murta- espécie de planta da família das mirtáceas, das melastomatáceas ou das rubiáceas.

A murta é atribuída muitas propriedades, sendo usadas em banhos, amuletos, defumações e “trabalhos espirituais”. Dentro do festejo do Marabaixo os sujeitos da pesquisa não associam a utilização da murta com as religiões afro-brasileiras e/ou práticas mediúnicas. Muito embora, pensamos que existe tal ligação em virtude de ser uma prática antiga legada até a atualidade por nossos ascendentes afros o trato e habilidade com as ervas e plantas medicinais para fins de cura de doenças, proteção e limpeza corporal e espiritual (CACCIATORE, 1988).

O mastro, elemento que é adornado com a murta e é erguido com a bandeira dos santos festejados é também transladado pelo cortejo afrodescendente de acordo com o calendário lúdico do ciclo.

O lado religioso tem como principal símbolo as coroas em prata e ouro maciços dos santos festejados: Divino Espírito Santo - tem a cor vermelha como representação e a Santíssima Trindade - tem a cor azul como referência, ambos são reverenciados em um oratório, enfeitado com flores, fitas e acompanhados de outros santos de devoção da família responsável pela organização da festa e recebem os pagamentos das promessas de seus devotos durante as novenas rezadas em latim popular todas as noites a partir das dezenove horas na casa do/da festeiro/a. Tal prática ritualística é mantida secularmente pelas Comunidades Quilombolas também

localizadas na zona rural do Estado do Amapá, quais sejam: Mazagão Velho, Maruanum, Ilha Redonda, Campina Grande, Lagoa dos Índios, Mata Fome, Curiáu, dentre outras. Em todos esses territórios de preto é possível perceber que a Dança do Marabaixo sofreu poucas transformações no decorrer dos séculos. Apesar do Amapá apresentar um número crescente de migrações oriundas dos estados do Pará e Maranhão, do primeiro em maior incidência, mas a cultura local ainda não incorporou elementos da cultura destes estados.

A Dança

Na Dança do Marabaixo os movimentos das partes superiores do corpo, cabeça, braço e ombro são simples, assim como os das partes inferiores, quadril, pernas e pés. As mulheres dançam segurando a saia comprida e rodada num bailado cadenciado que envolve deslocamentos laterais, gingas corporais para frente e para trás e giros em todas as direções seguidos dos braços. Os quadris são requebrados e empurrados para frente, trás e ambos os lados. Dependendo da melodia da cantiga, se fôr lenta e triste, e/ou ritmada as dançadeiras tradicionais dançam marcando em um/dois o tempo e o compasso da música.

Dentro desta dança os partícipes seguem o passo básico de pés arrastados um seguido do outro, mas não ficam presos às regras, padrões e modelos, ou seja, todos dançam, desenvolvem suas singularidades e expressam seus sentimentos por intermédio do Marabaixo. A liberdade, criatividade e desenvolvimento individual na dança possibilitam aos brincantes embalarem seus corpos como desejarem.

As/Os dançantes

Os/as mantenedores/as desta tradição afro dançam sorridentes, felizes por reencontrarem seus/as parentes e conterrâneos, bem como, melancólicos, saudosos e introspectivos por lembrarem de seus ascendentes que sofreram como escravos, parentes em outro plano espiritual, e pessoas que lhes são especiais acometidas de doenças que as impossibilitam de participar das festas.

As mulheres e os homens da comunidade se reconhecem como negras/os e no caso das mulheres tem idades cronológicas variando entre 50, 60, 70, 80 e 104 anos de pura lucidez e sabedoria que é a idade de Tereza Rosa dos Santos, carinhosamente

conhecida como ‘Tia Tereza’, a cantadeira e dançadeira mais antiga do Marabaixo do Laguinho.

Os homens têm idade que varia de 55 a 80, 87 anos aproximadamente, mas nenhum tem idade superior e nem tampouco equivalente a da ‘Tia Tereza’. Os descendentes dos mais antigos, igualmente participantes desta afrodança têm idade de 20,30,40,50 decrescendo até chegar a 2 e 1 ano de idade.

Em relação ao desenvolvimento da dança os homens cortejam a dama com movimentos corpóreos cheios de “catimba, graça e presepada”. Ora se agacham como se fossem cair, ora ficam saculejando os ombros, ora abrem as pernas inclinando-se à frente e marcando a cadência da dança com os pés arrastados um seguido do outro e/ou paralelos com passos miúdos.

Sendo assim, o Marabaixo é uma dança afrodescendente que dançam adultos, jovens e crianças de todas as idades entre homens e mulheres. Não há limite de participantes e se aprende a dançar e a tocar, dançando, tocando dentro das comunidades negras. Em alguns casos as pessoas mais antigas sentam com as crianças para ensinar-lhes sobre a tradição, seus princípios e sentidos. O conhecimento sobre a dança e a história do Marabaixo é transmitido por intermédio da oralidade pelos mais antigos aos mais jovens. As mulheres são a maioria nessa dança, como dançadeiras, cantadeiras e responsáveis pela preparação da comida. Os homens se ocupam de fazer a gengibirra, soltar os fogos, tocam as caixas e alguns cantam os ladrões do Marabaixo.

Ressaltamos ainda que a Dança do Marabaixo dentro da comunidade do Laguinho não é ensaiada para fins de espetáculo, muito embora, os grupos de danças tradicionais deste bairro cumpram uma agenda intensa de apresentações artísticas dentro do Estado do Amapá, em países estrangeiros como Guiana Francesa e em vários estados brasileiros, participando de eventos socioculturais promovidos pelos governos municipal e estadual do Amapá, iniciativa privada, Ong’s e governo federal.

Portanto, a história e a cultura dos afroamapaenses são transmitidas às novas gerações como se fossem um “tecido” dentro da tradição cultural africana que representa o simbolismo da transmissão e a propagação da história aos seus descendentes salvaguardando-os as futuras gerações (ACHEBE,1983).

5- Considerações Finais

Os elementos constitutivos desse estudo, junto com seus resultados positivos quanto à amplitude dos dados coletados representam avanço teórico sobre a temática da dança afro. E podem servir concretamente como recurso didático – pedagógico para redesenhar o papel da escola dentro do contexto sociocultural histórico, geográfico, moral, ético e humano na realidade brasileira. Isso significa para a comunidade escolar, em toda a sua extensão técnica, pedagógica e gestora a necessidade de desenvolver, atividades escolares que partam inicialmente das expressões e construções históricas, sociais e culturais da comunidade, ou seja, dos saberes populares expressos nas várias formas de comunicação verbal e não verbal, os quais precisam ser conhecidos e respeitados dentro do contexto educacional formal.

De acordo com esse contexto, os órgãos gestores da educação brasileira no Estado do Amapá e nacional, bem como, os educadores devem ter a compreensão de que o educando vai à escola para aprender o conhecimento da ciência e não para esquecer seus saberes construídos dentro de suas famílias, grupos étnicos e comunidades.

Trabalhar as expressões étnico-culturais e religiosas trazidas pelos educandos ao ambiente escolar, e potencializa-las significa oportunizar a estes o conhecimento de si e de outrem. De certo, essa vivência lhes permitirá entender a pluralidade da sociedade e dos sujeitos que a compõem com suas especificidades. Essas marcas culturais, não significam desigualdades sociais nem tampouco inferioridade cultural, são portanto, referenciais étnicos, culturais, identitários e religiosos da sociedade brasileira que é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos distintos. Esses grupos possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto constroem na nação brasileira sua história.

A aprovação da Lei Nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, é concretamente uma possibilidade de se corrigir as injustiças e desigualdades históricas produzidas pelo período do escravismo criminoso brasileiro, que violentamente empurrou africanos raptados da África e trazidos na condição de escravos ao Brasil, para a “zona do não ser”.

As marcas produzidas por essa situação histórica, vivenciada pelos afrodescendentes no Brasil, refletem-se negativamente sobre estes na contemporaneidade. Segundo dados oficiais, atualmente 47% da população

afrodescendente brasileira são vítimas de fortes desigualdades sócio-econômicas e educacionais (IPEA, 2001).

Diante desse contexto acreditamos que a concretização do dispositivo legal Nº 10.639/03, tornará possível aos educandos e comunidade educacional em geral ações formativas e informativas sobre a história e cultura africana e afrodescendente, destarte, evitando os equívocos e as interpretações distorcidas sobre a teia de saberes, símbolos e sentidos que formam tais etnias.

O que educadores/as e militantes dos Movimentos Sociais Negros ensejam é a quebra dos imensos silêncios realizados no campo da educação em relação aos diversos temas relativos à população afrodescendente (CUNHA, 2001).

Portanto, pensamos ser relevante valorizar e respeitar as diversas construções históricas, sociais e culturais de cada educando e trazê-las para dialogar com os saberes escolares. A relação entre esses saberes não deve ser dicotômica e sim de complementaridade. Os resultados aqui apresentados com o desenvolvimento da pesquisa na comunidade afro do bairro do Laguinho, na capital Macapá - Estado do Amapá trata-se de um trabalho acadêmico que revela como fundamentar a educação para as relações étnicas no Estado do Amapá. Não é o único caminho, mas pelo menos é um fértil caminho.

6- Referências

ACHEBE, C. **O mundo se despedaça**. Trad. De Wera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção de autores Africanos – Romance Nigeriano).

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília-DF, 2004.

CACCIATORE, O. G., **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. 3ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1988.

CUNHA JR, Henrique. **Africanidade, Afrodescendência e Educação**. Fortaleza-CE: Revista Educação em Debate. Ano 23, v.2, numero 42, pp 5-15, 2001.

_____. **Afrodança: Uma definição conceitual**. Fortaleza: Notas de Aula. Disciplina de Pós-graduação Cultura Brasileira e Educação. 2002.

ENNES, F. C. M. Capoeira: herança educativa de um povo. In XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu-MG, 2001.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: IPEA,2001.

LIMA, Vicente. **As atividades culturais do negro do Brasil**. Recife, s.n, 35f, 1982.

ENNES, F C. M. **Capoeira: herança educativa de um povo**. In XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte . Caxambu-MG,2001.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1996.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, Dança Afrodescendente: reconstruindo a identidade étnica do negro amapaense**. Fortaleza, CE: Relatório de Pesquisa. 2004.

COMUNICAÇÃO
EDUCAÇÃO E DANÇA: ASPECTOS POPULARES
GT: ARTE/EDUCAÇÃO POPULAR

Renata Bittencourt Meira
Universidade Federal de Uberlândia

No Congado de Uberlândia, Minas Gerais, há mais de um século danças e músicas são criadas, mostradas e ensinadas, imbricadas num ritual de catolicismo popular vivo e dinâmico. Crianças, jovens, adultos e idosos com diferentes graus de escolaridade e diferentes habilidades fazem parte de uma rede de ensino e aprendizagem que sustenta as transformações e resistências inerentes às tradições contemporâneas populares. Esta rede é formada por estratégias de ensino e aprendizado encontradas na socialização, propagação, disseminação e transmissão de conhecimentos também em outras expressões de cultura popular. Para o estudo destas estratégias são consideradas também a Capoeira Angola e o Hip Hop popularizado em Uberlândia como Dança de Rua. A análise dos processos de ensino e aprendizagem destas danças apresenta características comuns que chamamos aqui de aspectos populares da educação, quais sejam, fazer e aprender como uma só ação; apresentar como parte de aprender; há integração e diálogo com o contexto; há influências de diferentes processos e expressões da cultura; a expressão é formada por diversas linguagens artísticas; o convívio se dá entre pessoas com experiências e capacidades distintas; o conhecimento é passado por oralidade, corporalidade e musicalidade; há o respeito à individualidade na prática que é coletiva, mas cada um faz do seu jeito; o tempo de aprender e o tempo de ensinar de cada um e de cada grupo é respeitado e as ações pedagógicas diferenciadas coexistem. Estes aspectos populares de educação orientam ações de pesquisa, ensino e aprendizagem, influenciando a atividade docente do ensino superior, a formação de grupos de danças e a relação entre universidade e agentes culturais populares.

Palavras Chaves: dança, educação popular, diversidade cultural.

Infra-estrutura: Data-show e equipamento de som.

EDUCAÇÃO E DANÇA: ASPECTOS POPULARES

Não sei ler, não sei escrever

Sou apenas um poeta

Filho de São Benedito

E Nossa Senhora que é dona da festa

Princesa Moçambique Isabel

(CUNHA e MEIRA: 2000, p. 15)

No Congado de Uberlândia, Minas Gerais, há mais de um século danças e músicas são criadas, mostradas e ensinadas, imbricadas num ritual de catolicismo popular vivo e dinâmico. Crianças, jovens, adultos e idosos com diferentes graus de escolaridade e diferentes habilidades fazem parte de uma rede de ensino e aprendizagem que sustenta as transformações e resistências inerentes às tradições contemporâneas populares.

Esta rede é formada por estratégias de ensino e aprendizado encontradas na socialização, propagação, disseminação e transmissão de conhecimentos também em outras expressões de cultura popular. São aspectos da educação “identificados com o próprio processo de produção da existência” (SAVIANI, 1991, p. 87), chamados aqui de aspectos populares da educação. Esses aspectos populares da educação formam o centro da análise deste artigo.

Junto ao Congado são analisados também a Capoeira Angola e o Hip Hop, possibilitando uma análise que considera outors dois diferentes processo de organização e (re)criação de danças populares. São expressões que valorizam a corporeidade e a musicalidade. Criadas e mantidas por grupos de interesse, organizados e instituídos de diferentes maneiras. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, é uma instituição mais antiga que a própria cidade de Uberlândia, congrega parte dos ternos da cidade e é reconhecida pela igreja e prefeitura. Outros ternos estão ativos e se apresentam na igreja de São Benedito, sem formalização de associação. Em Uberlândia existem um grupo de capoeira angola, a Malta Nagoa, descendente de João Pequeno, mestre angoleiro baiano, doutor Honóris Causa pela Universidade Federal de Uberlândia. Existem grupos da linhagem de João Pequeno espalhados por todo o Brasil e também em outros países. Os grupos de Dança de Rua em Uberlândia são independentes, na maioria das vezes organizados por regiões de moradia e socialização. Nestes grupos as pessoas se educam na experiência coletiva do fazer. Os ternos

de Congado, os grupos de Capoeira e Hip Hop estão relacionados a uma trama cultural maior e não escolarizada.

Para Saviani (1991, p. 27) a escola formal tem suas origens históricas pré modernas na possibilidade de viver sem trabalhar, ou seja, a escola foi organizada por e para os proprietários de terras e outros recursos produtivos que gozam de tempo livre. Diferente do contexto dos grupos populares formados por integrantes das classes trabalhadoras que, mesmo sem tempo livre, organizam seu tempo e outros recursos para essas práticas culturais, com sua dinâmica de manutenção e atualização. O tempo livre que levou as elites a se organizarem em escolas¹ não é fundamental para a existência de grupos de danças populares. Estes são formados por trabalhadores, jovens e crianças que recriam o tempo, considerando suas heranças e contexto atual, fazendo com isso sua dança, sua música e sua cultura.

A análise da educação musical congadeira, realizada por Arroyo (1999, p. 157), aponta “aspectos comuns com o que John Blaking (1985) pôde aprender entre os Venda (África do Sul), Timothy Rice entre os búlgaros (1985), e Luciana Prass entre os sambistas da escola de samba ‘Bambas da Orgia’ no Rio Grande do Sul (1998)”. Ou seja, Arroyo encontra no Congado características de “outros cenários não ocidentais e não escolares de ensino”. A capoeira angola é analisada por Pedro Rodolfo Jungers Abib (2004, p. 44) que afirma apresentarem, as culturas populares, formas de aprendizagem social relacionadas à memória, oralidade e ancestralidade, identifica a ludicidade e a ritualidade como elementos importantes da prática da capoeira. Arroyo (1999) enfatiza o caráter “pedagógico” dos rituais, tomando por base Roberto DaMatta e Carlos Rodrigues Brandão, conforme citação abaixo. Considerando esse caráter “pedagógico” dos rituais é que a dança e a música do Congado, contextualizadas em sua hierarquia e valores, estão sempre sendo lembradas, aprendidas e recriadas. É uma estrutura de fazer que carrega em si um tipo específico de educação. Ou seja, não há separação entre fazer e aprender, música e dança no Congado.

Roberto DaMatta ressalta que “(...) o ritual é um dos elementos mais importantes não só para transmitir e reproduzir valores, mas como instrumento de parto e acabamento destes valores (...)” (1990, p.26). Segundo Carlos Rodrigues Brandão “tudo o que acontece [no ritual] ensina” (1984, p.35) (ARROYO, 1999, p. 156).

¹ “Escola em grego significa ‘lugar de ócio’” (SAVIANI, 1991, p. 28).

Ludicidade e ritualidade são considerados aspectos populares de educação. Outras especificidades populares são percebidas na relação de comunidade estabelecida por congadieros, angoleiros e bailarinos de rua. A história das famílias e bairros congadeiros de Uberlândia indicam a existência de uma comunidade congadeira, organizada em torno da fé em Nossa Senhora do Rosário e São Benedito e no compartilhamento de valores, espaços e locus social.

Na comunidade congadeira, as meninas e meninos são socializados na tradição de matriz africana do Congado, freqüentam a escola e recebem influências dos meios de comunicação e indústria cultural. É um cenário com diferentes realidades históricas e influências, como a tradição popular, a escola e a indústria cultural. Essas diferenças configuram cenários culturais diversos, com expressões distintas, ocupação de espaços diferenciados na cidade e formas diferentes de organização dos atores.

Tanto a *Breakdance* quanto a Capoeira se organizam, em Uberlândia, como grupos de interesse, considerados por Brandão (2002, p. 202) como sendo do âmbito da comunidade. A Capoeira reúne sujeitos de diferentes setores sociais, sexo e idade, enquanto a *Breakdance* é formada por jovens das periferias, quase exclusivamente do sexo masculino.

A transformação das culturas populares, inerente à sua dinâmica de coerência com o contexto, dialoga com outros processos de ensino e aprendizagem estruturados, por exemplo, em academias e salas de aula. Como a capoeira que, em seu processo de aceitação social e desmarginalização, saiu das ruas e constituiu-se em academias de capoeira. Nesse processo, uma prática popular tida como “coisa de marginais” e realizada nas ruas, recebe apoio de setores de reconhecida importância social, como universitários e filhos de “personagens importantes”, e assume características de um sistema de ensino e aprendizagem aceito socialmente, as academias (ABIB, 2004, p. 35, 36).

A análise dos aspectos populares da educação é importante para uma visão ampliada das influências que as crianças recebem de diferentes campos culturais em sua formação. Essa multiplicidade de fontes, dados e processos são os diferentes aspectos de aprendizagem que estão tramados na sociedade e influenciam a todos, não apenas às crianças. Pierre Bourdieu (1982, p. 20), em seus estudos sobre educação, considera essa multiplicidade e cria categorias de análise para operar as reflexões. Educação difusa, educação familiar e educação institucional são ações pedagógicas que se desenvolvem em âmbitos diferentes e com

estrutura diferenciada. Educação difusa é “exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo”. A educação familiar, como está explícito no nome, é toda a ação pedagógica exercida “pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa”. A educação institucionalizada, ainda segundo Bourdieu, é toda a ação pedagógica exercida “pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa”.

Para encontrar os aspectos da educação popular é preciso conhecer as características dos grupos em análise. No Congado de Uberlândia, os ternos apresentam diferenças quanto à sua formação. Alguns ternos se organizam em torno de uma ou algumas famílias, outros agregam, em torno do núcleo familiar, outros integrantes. Também a vizinhança é um critério de união para formação de um terno, ou ainda, os freqüentadores de uma determinada sede religiosa. Essas diferentes formações dão características diferenciadas também à organização dos ternos. Por exemplo, um terno que tem agregados em torno de um núcleo familiar tenderá a centralizar as ações e decisões nesse núcleo, um terno familiar, sem agregados, tende a ser mais democrático. Os ternos organizados em torno de um terreiro de Umbanda, por exemplo tenderão a ser mais hierarquizados.

Na *Breakdance*, os grupos se formam pelo interesse comum de dançar. São chamados de *Crew*², formados por rapazes jovens das periferias e organizados na maioria das vezes por território. Em Uberlândia, existe um grande número de *Crews*, para análise foi escolhido o grupo estudado por Freitas. O autor compara a organização dos grupos de Belo Horizonte com os de Uberlândia e encontra *Crews* mais fechados na capital mineira. Em Uberlândia, ao analisar os B.boys, treinando na Praça Sérgio Pacheco, deparou-se com um grupo de dançadores mais assíduos que mantinham o treino, denominado UDI³ Força Break. Entre eles, o autor não encontrou um compromisso de *Crew* como havia observado em BH. Havia “sim uma responsabilidade em manter o nome da cidade, o status que mantinha frente ao movimento” (FREITAS, 2004, p. 17).

A contribuição sobre os aspectos da educação da Capoeira Angola, neste trabalho, apóia-se em um estudo genérico e não em um estudo de caso, como as pesquisas sobre

² Crew é o nome utilizado pelos dançadores para seus grupos. “Todos que treinavam e adquiriam um certo nível poderiam representar a Crew da cidade, denominada como UDI Força Break” (FREITAS, 2004, p. 17).

³ UDI é o acrograma oficial de Uberlândia.

Congado e *Breakdance*. Abib faz uma análise das experiências educacionais no “universo da Capoeira Angola” que pode ser transposto para Uberlândia. Em Uberlândia, existe a Capoeira Malta Nagoa, reconhecida como único grupo que segue as tradições da Capoeira Angola, e muitos grupos de capoeira regional. A Malta Nagoa tem sede na Universidade Federal de Uberlândia onde joga diariamente. Dessa roda, saem os professores que coordenam outras rodas, prioritariamente em bairros periféricos da cidade e em projetos sociais.

O convívio entre pessoas com experiências e capacidades distintas é uma característica comum a todos os grupos de Uberlândia aqui referenciados. Tanto os ternos de Congado, quanto a UDI Força *Break* e a Malta Nagoa são formados por iniciantes e integrantes mais experientes. É uma característica que estimula o processo de aprendizagem por observação e imitação, também encontrado nos grupos.

Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas (WEFFORT in FREIRE, 2000, p. 20).

A prática coletiva que acolhe pessoas iniciantes e dançadores experientes permite que se difunda a função de ensinar e se despersonalize. O iniciante, certamente, aprenderá com um dançador mais experiente, mesmo quando existir outros agentes específicos para essa função. É uma estratégia de multiplicar, descentralizar e aprofundar o conhecimento, confirmada no depoimento de Brija recolhido por Gabarra (2003, p. 75)

Ensino, ensino, sou diretor de bateria faz 30 anos. Sei faço, ensino os outros, ensino os outros a bate. Tenho ouvido bom. Tudo que você pensa de percussão eu sei toca, começa de triângulo até cuíca. (...) Uai, se for num Congado, nós dá um chucalho pra ele, ai ele fala que não gostou do chocalho nós vamo dá um surdo pra ele e ensina umas pancadas para ele. Chucalho, surdo, maracanã, ripilique. O repilique é o que fala mais fininho. Fino. A gente põe por último por que ele que faz a mistura.

Nos ternos de Congado e na Malta Nagoa participam também crianças. Para isso, há infra-estrutura específica como instrumentos pequenos, fardas e uniformes de tamanho infantil, acompanhamento e cuidados adequados. Na Malta Nagoa, as crianças participam juntamente com os pais ou responsáveis. Nos ternos de Congado há pessoas com a função específica de acompanhar as crianças, que são muitas crianças. Tomando como exemplo o

Marinheirão, nota-se que a participação das crianças promove-lhes um mergulho na cultura, em que estão presentes processos de ensino e aprendizado.

Nenê não era o único em situação de aprendizagem. Estavam lá suas primas menores, seu irmão, crianças da vizinhança. Selma não era a única a ensinar. As meninas que sabiam mais ensinavam a iniciantes. Nenê não aprendia de alguém propriamente, mas de todos e de tudo ao mesmo tempo. (...) O olhar, os braços, as pernas também eram canais de aprendizagem. (...) Ele não aprendia apenas os batidos, aprendia sobre a condição de homem e mulher, sobre pertencer àquela classe social, àquela vizinhança, àquela família. Aprendia a ser congadeiro (ARROYO, 1999, p. 176 e 177).

O Congado e a Capoeira são práticas ritualizadas, que trazem nas danças e músicas a história, os ritos, disputas e celebrações entre seus integrantes e dentro do tempo cíclico. Por fazer parte da história dos escravos, esses rituais sofrem influências de religiões de matriz africana e de perseguições. O conhecimento passado por oralidade, corporalidade e musicalidade contém também dissimulações e aspectos mágico-religiosos. Soma-se a isso o cuidado dos mestres “em não disponibilizar abertamente preceitos e tradições” e tem-se por vezes um discurso ininteligível, considerado por alguns um mosaico fragmentado de diversas histórias truncadas (ABIB, 2004,p. 63).

Entretanto, esse mosaico aparentemente ininteligível, na compreensão de Abib, é parte da característica das culturas populares. O modo como se organizam os fragmentos faz parte do discurso. Os interstícios que se apresentam entre as peças do mosaico, são preenchidos pela criatividade e dão novos significados, expressões e sentidos à prática cultural. O que parecia, ininteligível torna-se comunicação, seu entendimento depende do conhecimento de regras e códigos utilizados, além do processo criativo envolvido na manutenção desse mosaico. Os fragmentos ganham novos significados. A fragmentação

é uma forma de resistência à ideologia dominante (Ortiz, 1980, p.89). Por apresentar-se heterogênea opõe-se ao projeto globalizador de conhecimento do mundo. Dessa maneira, não participa da construção da lógica hegemônica em que tudo e todos estão contidos numa ordem comum. “A fragilidade da ordem social se insere ainda na dificuldade que encontram as concepções de mundo em se tornar homogêneas. Nesse sentido toda fragmentação é um espaço potencial de 'resistência' social” (MEIRA, 1997,p. 17).

A *Breakdance* é a expressão própria da fragmentação. Criada a partir das interrupções e diferentes andamentos que os DJs criam ao manipular o áudio em sua performance sonora. Os “movimentos quebrados”, “*Breakdance*” surgem, então, no diálogo com a música eletrônica. Seus movimentos complexos e de difícil execução exigem força, habilidade e equilíbrio. A atitude é tão importante quanto os *movies* (FREITAS, 2004). Um pequeno repertório bem articulado e a atitude valorizam o B.boy numa roda. Como entrar e sair da roda, a relação com a música e a finalização da performance são momentos importantes na *Breakdance*. Essa atitude pode ser vista como um caráter de teatralidade, também encontrado na Capoeira Angola e no Congado.

Dança, música, teatralidade e os aspectos visuais são amalgamados, fazem parte do mesmo discurso que tem o corpo em sua centralidade. O corpo é dinamizado pela música, pelos batidos dos tambores ou pela batida eletrônica. Segundo Jocimar Daólio (1995, p.39) no corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, assimiladas num processo de incorporação. Mais que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no conjunto de suas expressões (ABIB, 2004, p. 140). Forma-se uma imagem única de compreensão da indissociabilidade das linguagens e do sentido contextual. A inserção num fazer coletivo, o som que deve ser produzido, a observação do corpo do outro e de seu próprio corpo constituem uma situação que leva ao resultado adequado emicamente (ARROYO, 1999, p. 189).

O corpo é referência primeira para a orientação da prática e é, também, elemento fundamental no procedimento de observação e imitação. As danças populares podem ser consideradas um diálogo corporal explícito, como na Capoeira, indireto, como no *Breakdance*, ou coletivo, como no Congado. Em todas essas danças, o corpo é atento, provoca e reage aos outros corpos que dançam juntos, à música e à situação dada. Esse diálogo se faz a partir de uma estrutura, de um conjunto de regras coletivas, mas revela “os signos culturais tatuados em seus corpos e os gestos singulares de cada um” (ABIB, 142). É prática e estrutura coletiva que permite a expressão individual de todos os integrantes dos grupos.

Os aprendizes e os mais experientes participam juntos das situações de performance, que “são consideradas pelos atores momentos de ensino e aprendizagem” (ARROYO, 1999, P. 179). Estar em cena, no jogo ou no ritual promove a concentração e a responsabilidade que enriquece o grupo e a prática da dança. O corpo é fundamental como modelo e como agente. Os movimentos básicos característicos de cada dança são recriados e elaborados

individualmente. Todos dançam a mesma dança, mas cada um tem o seu jeito próprio. Abib (2004, p. 141) reedita a frase esclarecedora de mestre Pastinha. “Cada qual é cada qual e ninguém joga do meu jeito”. Essa é uma característica popular, que viabiliza a participação de dançadores de idades diferentes e com experiência diferenciada.

Na festa, nas apresentações, nos rituais e nas comemorações estão presentes os aspectos de ensino e aprendizagem. Estabelecem-se, assim, relações e práticas, não há um único canal de aprendizagem nem um único aspecto específico a ser aprendido. A aprendizagem no Congado (Arroyo:1999, p. 178), ampliada para a Capoeira e a *Breakdance* também, “não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais, que lhes dão sentido como cultura”. A mensagem ritual, o contexto sócio-cultural, a performance e a criação são aspectos de uma situação de processos culturais “enredados por uma teia de significados” (ARROYO, 1999, p. 196). Nessa teia, há ensino e aprendizagem, criação e comunicação. Essa teia se expressa no momento da festa, da apresentação, das comemorações e dos rituais. Nela os erros se transformam em novas expressões, as improvisações recriam as tradições, a situação molda a performance. São momentos abertos a influências e à inventividade, carregados de estímulos sensíveis, emocionais e simbólicos. O aprendizado do iniciante vai-se desenvolvendo de modo interativo e integrado àquela comunidade cultural. São desenvolvidas diferentes estratégias de liderança e coordenação da situação. No Congado, por exemplo, o Capitão é o regente, o apito e o bastão são instrumentos de orientação. A música orienta a prática da dança e os códigos comuns entre os praticantes coordenam as diferenças de maturidade dentro de uma mesma manifestação.

A circularidade do tempo, da roda e das trocas culturais condiz com o modo de aprender e de ensinar integrado ao contexto. Fazer de novo, ter outra oportunidade, observar outra vez a situação fazem parte dos aspectos populares da educação. O tempo ritual que traz o passado para o presente e projeta o futuro num mesmo instante acolhe iniciantes, integrantes, mestres, capitães e madrinhas. Essas diferenças são, inclusive, necessárias para dar expressão e sentido à circularidade do tempo. A roda remete à circularidade do tempo e é também, metaforicamente, segundo Mestre Moraes, um “mundo micro, no qual você aprende a jogar com as normas que a sociedade impõe” (ABIB, 2004, p. 131).

Eh! Volta do mundo, câmara
Eh! Mundo dá volta, câmara
Ponto de capoeira, domínio público

Dói, dói, dói, que hei de fazer
Até para o ano se um dia eu não
morrer
Adeus, adeus, eu tenho fé
Até para o ano se Deus quiser
Congo de Camisa Verde
(CUNHA e MEIRA: 2000, p. 7)

Esse mundo é bonito, igual um jardim
Esse mundo é nosso ele não tem fim
Eê, uê, uê ele não tem fim
Moçambique do Oriente
(CUNHA e MEIRA: 2000, p. 18)

Oi nessa roda eu que rodo
ou o mundo que vai rodar
Numa ciranda da vida,
seus olhos no meu brilhar
Ciranda de Ana Flávia Pistori,
integrante do Baiadô

É nas rodas de *Break* que os *B.boys* se mostram e se observam. Aí, ocorrem os rachas, as competições. Os registros em vídeo das rodas, dos rachas e das performances trocados entre *B.boys* e divulgados pela internet são usados como “material didático”. Nesses registros, são observadas as regras, as expressões mais valorizadas, os estilos de cada B.boy. O registro permite um estudo técnico dos apoios, dos impulsos e da força necessária para a realização dos *movies*. Esse estudo das performances nas rodas e rachas reafirma a idéia de que a prática é um momento de aprendizagem.

A educação difusa é inserida num contexto maior. São processos de ensino e aprendizagem que aparecem de maneira

indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, aí, da educação assistemática; ocorre uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, ou seja, concomitantemente a uma outra atividade, esta sim, desenvolvida de modo intencional (Saviani, 2000, P. 83).

A capoeira ensinada de maneira difusa, ou seja, através da oralidade e baseada na experiência e na observação é chamada “de oitiva”. Antes das academias de capoeira se organizarem, o aprendizado se dava na rua “de oitiva”, sem método ou pedagogia (ABIB, 2004, p. 123). Aprender “de oitiva” ou de maneira difusa, num processo inserido no contexto

sócio-cultural, parece ser próprio da tradição africana. Para os africanos e afro-descendentes, segundo Petronilha Gonçalves e Silva (2003), o termo educar-se tem um sentido mais amplo e refere-se ao como *tornar-se pessoa*, o que traduzem como,

aprender a própria vida. Na perspectiva africana a construção da vida encontra um sentido maior quando relacionada à comunidade a qual faz parte o sujeito, não se restringindo ao seu aspecto individual. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (ABIB, 2004, p.126).

Apesar da força inequívoca da educação difusa existem também, nas culturas populares, procedimentos da educação institucionalizada. São ações pedagógicas formadas por situações e estratégias de ensino e aprendizagem, com “agentes explicitamente convocados para esse fim” em instituições com função indireta e parcialmente educativa, no caso em estudo as instituições são a Irmandade do Rosário, a capoeira Malta Nagoa e a *Crew UDI Força Break*.

Nessas instituições, existem momentos próprios para o ensino e aprendizagem chamados de ensaios ou treinos. Acontecem em espaços públicos e abertos como as ruas (Congado) ou a praça (*Breakdance*) ou em espaços públicos e fechados como as salas da Universidade Federal de Uberlândia (Capoeira). No Congado, o ensaio é essencialmente coletivo e realizado na rua, em frente aos quartéis antes de sair para a campanha. Na *Breakdance*, o treino é individual, mas tem hora e local coletivo que viabiliza a troca de “dicas” e “manhas” entre os B.boys. São os treinos na praça Sérgio Pacheco às noites e finais de semana. Esses treinos acontecem perto da roda, mas fora dela. São momentos de construção de *movies* mais difíceis, momentos de “passar a manha”. Experimentações e estudos realizados coletivamente. A Capoeira Malta Nagoa estrutura sua prática em treinos e rodas. Nos treinos, acontecem os estudos e exercícios para execução adequada dos movimentos.

Na *Breakdance*, o treino ocorre fora da roda, mas os movimentos evidenciados na roda são alvo de estudo, pois os *B.boys* emitem opiniões a partir do que vêem nas rodas. No Congado, acontecem as conversas coletivas em grandes rodas organizadas nas ruas. Há a verbalização das práticas, o que leva a utilização de terminologias próprias para a referência das especificidades de seus conhecimentos.

Na *Breakdance*, são duas as estratégias principais de ensino e aprendizagem: a experimentação e a troca de informações técnicas. Por ser um grupo de interesse, formado por rapazes jovens, não há uma hierarquia a ser seguida. Também o tempo de prática nem sempre garante o melhor desempenho. Entre os *B.boys*, o ensino e a aprendizagem se fazem horizontalmente, por troca e experimentação. A criação de movimentos é comum nesse ambiente de estudo. A experimentação se baseia na observação de movimentos em vídeo, na internet, nas rodas e nos treinos. As trocas de informações técnicas tratam de mecanismos e realização dos *movies* e exercícios para melhorar o desempenho. É por meio de “dicas”, “toques” e demonstração que se “passa a manha”. Os exercícios, por vezes, utilizam objetos e pisos específicos para ampliar o rendimento do treino. Pesos e piso inclinado são exemplos dessas estratégias.

Diferente da *Breakdance*, o Congado e a Capoeira têm agentes que assumem funções específicas de ensino. Madrinhas, mestres e capitães demonstram, corrigem, dão orientações gerais ou individualizadas “ao pé do ouvido”. Preocupam-se em estar sempre em posições estratégicas como modelo para os iniciantes. Além da demonstração, há também o contato corporal, o toque como estratégia de ensino. Na capoeira, a proximidade corporal que ensina movimentos e passa afeto é valorizada. “Até o hálito de quem ensina deve ser transmitido para aquele que aprende, como um meio por onde a tradição é repassada” (ABIB, 2004,p. 124).

Como os grupos são formados por integrantes com experiência e funções diferenciadas, nem todos conhecem as terminologias específicas, pois o ensino e aprendizagem se fazem, prioritariamente, de maneira prática. Por isso, para ser capitão é preciso dominar as práticas (ARROYO, 1999, p. 194), é preciso saber apitar, dançar, cantar, improvisar, bater os tambores e conhecer a estrutura para reagir adequadamente a interações com os outros ternos e com as situações que se apresentarem. É preciso também dominar as terminologias próprias. Além das habilidades, o mestre deve ter também experiência de vida (ABIB, 2004, p. 61). Assim, forma-se parte da legitimidade das lideranças populares.

Tanto os capitães quanto os mestres são guardiões de conhecimentos importantes nos processos de transmissão dos saberes. Centrado no corpo e na música, o conhecimento é amplo e inclui aspectos históricos e estéticos. Na poesia das músicas está a sua história, seus heróis, o sofrimento da escravidão e também mensagens cifradas, chamadas “pontos” entre os Moçambiqueiros, que exigem uma certa “iniciação” para sua compreensão e para a reação

adequada em momento de ritual. Também sabem ocultar determinados conhecimentos essenciais dentro de sua tradição. “O mestre reserva segredos, mas não nega explicação” (PASTINHA apud ABIB, 2004, p. 62). Esses conhecimentos essenciais são chamados na Capoeira de “o pulo do gato”, no *Break* é a “manha”, no Congado pouco se sabe, porque quem sabe não fala e quem falaria não sabe.

O respeito ao “tempo de aprender” é uma forma poética, com a qual a Capoeira Angola evidencia um aspecto importante para a convivência entre as diferenças, que é também observado nos outros grupos. É o respeito à individualidade, que requer paciência tanto do mestre quanto do aprendiz. Acrescente-se, também, a tolerância do grupo. O jeito de ensinar também é próprio de cada um, espelhando o “tempo de aprender”, o mestre deve aprender a ensinar.

Na análise dos aspectos populares da educação há a educação difusa, a educação institucionalizada e a educação familiar, que não foi abordada, mas aparece, principalmente, no Congado com sua organização por parentesco e vizinhança. A capoeira parece ser um processo de iniciação em que se estabelece a relação entre mestre e discípulo. O Congado é um ritual coletivo em que o capitão coordena as ações do grupo. A *Breakdance* é uma prática social, em que a experiência é socializada entre iguais.

Bibliografia

- ABIB, Pedro Rodolfo Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e jogo dos saberes na roda**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. 170 páginas. Campinas, 2004.
- ARROYO. Margarete. **As representações sociais sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A festa do santo preto**. RJ: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore; Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1985.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- BRASILEIRO, Jeremias. **Congado em Uberlândia: espaço de resistência e identidade cultural – 1996 – 2006**. Monografia do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2006.
- BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500 -1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.
- CARMO, Luiz Carlos do. **“Função de Preto”: Trabalho e cultura de trabalhadores negros em Uberlândia (MG) 1945-1960**. Dissertação defendida no Programa de Pós Graduação em História da PUC São Paulo: 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA CANCLINI, Nestor. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- GARCIA CANCLINI, Nestor. **A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. In Cadernos CEDES 43, **Antropologia e Educação: Interfaces do Ensino e da Pesquisa**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997.
- MEIRA, Renata Bittencourt. **Baila bonito Baiadô**:
- MEIRA, Renata Bittencourt. **Tatudança**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

- MEIRA, Renata Bittencourt. Experienciar, aprender, criar e ensinar. **Revista de Educação Popular**, n.4, 2005, Uberlândia, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.
- ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas: cultura popular**. São Paulo: Olho D'Água, 1992.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- RODRIGUES, Graziela. **Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte - FUNARTE, 1997.
- SANTOS, Rafael Guarato dos e DÂNGELO, Newton. O Movimento Hip Hop em Uberlândia: Dança, Música e Identidades Urbanas – 1970/2000. **Revista Horizonte Científico - Artigos de Ciências Humanas**, ISSN 1808-3064 :: Edição Nº 6, Volume 1, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Para uma história da educação latino-americana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

Relatórios de Pesquisa

- CUNHA, Túlio e MEIRA, Renata. **Cultura do Povo Congado: um registro sonoro das músicas do Congado**. Uberlândia, MG: Folia Cultural/Universidade Federal de Uberlândia, 2000.
- MEIRA, Renata Bittencourt. **Vadiagem e Devoção: arte, educação e tradição no Grupo Baiadô de pesquisa e prática das danças brasileiras**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia: Relatório de Pesquisa, 2006.
- MOREIRA, Marinalda. **Relatório de Aulas na Padre Mário**. Uberlândia: Laboratório de Ações Corporais/Baiadô, 2005.
- SILVA, Sônia Maria. **Relatório do Projeto Cacuriando**. Relatório de Projeto, agosto de 2006.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM TEATRO: REFLEXÕES E DESAFIOS A PARTIR DO PROJETO ARTE/EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES: relato de experiência sobre extensão universitária em arte.

*Danielle de Jesus de Souza FONSÊCA.¹
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO).*

Resumo: O presente relato descreve o Projeto Arte/educação em comunidades constitui-se em uma atividade de extensão da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que conta com a participação de graduandos e coordenação docente. O Projeto atua em comunidades periféricas de São Luís, com o objetivo de criar oportunidades para sensibilização e apreciação estética com crianças e adolescente dos bairros da Vila Conceição (Coroadinho) e Santa Júlia (Vila Palmeira). A escolha dos bairros citados deu-se a partir de observações para diagnosticar as necessidades educativas e estéticas dessas localidades e de posse das informações iniciou-se um trabalho em conjunto com os líderes comunitários sobre a importância de um trabalho educativo em arte, ressaltando que as comunidades possuem elementos culturais característicos, cabendo ao Projeto valorizar esses bens culturais, especificamente, o imaterial, na medida em que se utiliza deles como proposta de inclusão e valorização da auto-estima dos participantes. Os encontros acontecem aos fins de semana, o sábado na comunidade da Vila Conceição, e no domingo, na comunidade da Santa Júlia, com duração de duas horas, para cada faixa etária, no caso, crianças e adolescentes. As atividades consistem em Oficinas de Artes Visuais, Dança e Música, essas atividades articulam-se com o eixo central de nossa proposta, a linguagem cênica, contemplando o dialogismo entre as linguagens artísticas. O presente relato pretende levantar questões sobre a importância da extensão universitária para a formação de professores em Teatro e de como os desafios lançados nesse tipo de ação, norteia a formação de um educador reflexivo e comprometido com seu meio social.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade; Extensão Universitária; Educação estética

1. Introdução

O objetivo do presente artigo é relatar as ações desenvolvidas no Projeto de Extensão Arte/educação em Comunidades, a fim de socializar as experiências realizadas no decorrer do presente ano, apontando também os desafios que provêm desse tipo de extensão, como o modo de se relacionar com os sujeitos envolvidos, a falta de um espaço adequado para as oficinas, a instabilidade entre os grupos, em que muitos comparecem eventualmente as atividades propostas, desencadeando, em dados momentos, um esvaziamento do grupo.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas.

O *Projeto Arte/Educação em comunidades ou Arte-educação na vida da Criança e do Adolescente* constitui-se em uma atividade de extensão do Departamento de Artes/DEART, promovida em articulação com a Pró-Reitoria de Extensão/PROEX/UFMA, e que conta com a participação de graduandos dos cursos licenciatura em Educação Artística, Teatro e Pedagogia, sob coordenação da Profª Esp. Ana Teresa Desterro Rabêlo.

O Projeto atua em comunidades periféricas de São Luís, com o objetivo de criar oportunidades para sensibilização e apreciação estética em crianças e adolescente. Atualmente é direcionado aos bairros da Vila Conceição (Coroadinho) e Santa Júlia (Vila Palmeira), enfocando a formação de líderes e o desenvolvimento de crianças e adolescentes, no tocante à capacidade de criação, integração e socialização com o mundo e com a vida.

Os encontros acontecem aos sábados, na comunidade da Vila Conceição, no espaço da Associação Comunitária da Vila Conceição, e nos domingos, as ações são direcionadas ao bairro da Santa Júlia, com sede na Igreja de Santa Júlia. Como mantemos dois grupos distintos, um de crianças (7 a 11 anos) e outro com adolescentes (12 a 18 anos), as atividades são realizadas em dois momentos, o primeiro destinado às crianças e o segundo aos adolescentes, com duração de duas horas para cada grupo.

As atividades consistem em Oficinas de Teatro, Artes Visuais, Dança e Música, e articulam-se com o eixo educativo que contempla o dialogismo entre as linguagens artísticas. Contam-se com os passeios de lazer, histórico e ecológico, atividades de leitura, palestras educativas voltadas para os adolescentes, nos mais variados temas, além de ações recreativas como bingo, show de Talentos, onde a comunidade participa, tanto como espectadores, quanto produtores; enfim, o Projeto possui uma pauta de atividades diversificada de modo a tender o gosto e a preferência de todos os participantes.

2. Extensão universitária em arte: conhecendo as ações do projeto Arte/educação em comunidades

De acordo com o eixo que articula teatro e promoção cultural, o projeto denomina-se como modalidade de ação cultural. Por ação cultural em teatro definimos o conceito defendido de acordo com a idéia de TEIXEIRA COELHO:

A ação cultural encontra no teatro campo fértil para alcançar seus objetivos próprios, porque é exatamente isto que o teatro promove: a consciência do eu [...], a consciência do coletivo [...], a consciência do entorno. E no teatro tanto se pode valorizar os instrumentos em si da ação cultural, como querem uns, quanto da pedagogia pela qual um grupo forma seu repertório de valores e projeta um plano social. E ainda, permitir as pessoas a aquisição de uma linguagem estética vinculada a esquemas racionais ou de sensibilização capazes de desenvolver cidadãos esclarecidos. (apud VIGANÓ; 2006: 34)

Depois dessa breve menção sobre a utilização do teatro como meio de conscientização de comunidades, pensamos também nesses objetivos da ação cultural e complementamos com a proposta pedagógica do ensino do teatro e de sua preocupação em trabalhar o desenvolvimento de competências sobre o *fazer e apreciar* em arte, uma etapa que requer compreensão do educador sobre os processos de simbolização do aluno, uma vez que este possui, a partir de sua vivência grupal, elementos característicos próprios, merecendo destaque e valorização.

A relação de instabilidade, impõe certo jogo de cintura devido a esse tipo de trabalho, no caso a educação informal e requer do orientador ou animador cultural, posturas direcionadas para questões referentes ao bairro, bem como seus moradores, com suas preocupações, medos e desejos, como por exemplo, o problema das drogas em contraponto ao desejo de uma boa educação para seus filhos.

Os problemas existentes nas comunidades são reflexos de diversas questões, dentre elas tem-se a explosão demográfica ocorrida em São Luís, em meados da década de 70, onde a falta de planejamento urbano nos bairros periféricos da capital, como a Santa Júlia e Vila Conceição, resultou em invasões, ou seja, luta por posse da terra tornou-se comum desde aquele período.

A proposta de atuar em comunidades periféricas do município de São Luís surgiu durante a década de 80, através de um grupo de jovens católicos e universitários em levar às áreas carentes da cidade, inicialmente a Vila Conceição, opções de lazer, oficinas de arte, trabalhos com as famílias, acompanhamento psicológico, enfim, ações voltadas a garantir uma melhoria na

qualidade de vida da referida comunidade, palestras com temáticas que versavam sobre cidadania, pois a posse de terra era uma problemática vivida pelos moradores naquele período.

O projeto possui vínculo com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e recebe apoio para realizar suas ações, através de doação de materiais e remuneração de bolsistas. Atualmente o *Projeto Arte/educação em Comunidades* mantém junto a Proex, uma proposta bianual 2007/2008 ocorrendo atualmente a sua última etapa, o qual não significa sua finalização porque posteriormente será repensado tendo em vista novas ações para os próximos anos.

O projeto possui dois nomes – *Arte e educação na vida da criança e do adolescente e Arte/educação em comunidades* – devido à necessidade de deixarmos claro e definido o propósito no meio acadêmico, mais especificamente entre os discentes do curso de Licenciatura em Teatro e Educação Artística.

Foi elaborado um material informativo sobre as finalidades, sujeitos envolvidos, ações e comunidades participantes do Projeto, sendo divulgado em forma impressa (folder) e através do site da Universidade Federal do Maranhão, através da Assessoria de Comunicação (ASCON). Essas ações buscam uma aproximação entre a extensão desenvolvida e os discentes que, às vezes, por falta de informação, não conhecem por completo, as atividades de extensão realizadas pelo Departamento de Artes (DEART). Essa falta de informação e divulgação é expressa claramente durante os processos seletivos para bolsista do *Projeto Arte/educação em comunidades*, pois são poucos os candidatos por período de seleção.

2.1 Os espaços e os sujeitos em jogo: aspectos práticos do trabalho educativo

A comunidade enquanto espaço grupal significa não só um espaço de vivências, mas sim de encontro com as possibilidades, nesses espaços onde marcamos nossos passos através de ações, cada encontro simboliza uma conquista, um momento marcado pela certeza e importância

que arte possui socialmente. A seguir serão mencionados os vários aspectos das comunidades envolvidas.

2.1.1 Santa Júlia: uma maré de sonhos e realizações

O bairro da Santa Júlia é um exemplo dos problemas sociais existentes em São Luís, a sua formação data a partir da década de 1970, assim como a maioria dos bairros populosos da capital. O problema urbano, aliado ao crescimento rápido e não planejado, deu margem a problemas dos mais diversos, como falta de saneamento básico e condições mínimas de saúde, esgotos expostos em quase todas as ruas, sendo que estas não possuem camada asfáltica.

O bairro da Santa Júlia foi habitado seguindo a margem esquerda do Rio Anil, é fácil perceber algumas construções em palafitas, mas em sua maioria prevalecem construções utilizando madeira, o bairro é relativamente pequeno, tendo poucos comércios e uma Igreja em homenagem a Santa Júlia, sendo nesse espaço que desenvolvemos nosso trabalho aos domingos.

O projeto *Arte e educação na vida da criança e do adolescente*, atua na comunidade há cerca de sete anos, o começou deu-se a partir de observações para diagnosticar as necessidades educativas em arte, através de conversas entre a coordenadora e a comunidade em geral, em seguida contou-se com ajuda dos líderes comunitários para a disponibilização do local das atividades.

O Projeto mantém uma relação amistosa com os líderes da comunidade, através de reuniões semestrais, pois os representantes da comunidade precisam acreditar na importância do trabalho. Assim, é enviada por semestre a pauta do Projeto, contendo as atividades que serão realizadas no decorrer do semestre, para que os líderes fiquem a par de tudo que ocorre na Igreja aos domingos.

2.1.2 Vila Conceição: treze anos de intervenções artísticas

O bairro da Vila Conceição mantém uma história de permanência com o Projeto desde a década de 80, durante as intervenções dos universitários em prol da melhoria da qualidade de vida da localidade, ali já constava a fase embrionária do Projeto, vindo a ser executado em um local específico, no caso Associação Comunitária da Vila Conceição, em 1997, contando com o apoio da Secretaria de Estado de Cultura e atualmente com recursos da PROEX.

Geograficamente, o bairro da Vila Conceição mantém uma proximidade muito grande com o bairro da Santa Júlia, como o fato da área habitada configurar-se a partir da década de 1970, através das ocupações irregulares, juntamente com os problemas urbanos existentes naquela época e que até hoje são visíveis na capital ludovicense.

Outro aspecto semelhante, diz respeito à falta de opções de lazer, o que caracteriza a falta de um planejamento urbano no bairro, ou seja, poucas são as opções existentes no bairro, deflagrando assim a “falta do que fazer” entre os moradores, outros vão buscar nas ruas ocupações das mais variadas e desonestas, como traficar e roubar.

O projeto tem como finalidade proporcionar uma opção às crianças e adolescentes e seu foco principal utiliza os fundamentos da arte/educação como ampliação das atividades artístico-culturais, além da possibilidade de desenvolvimento da criação através da arte, permitindo a inserção dos participantes no universo cultural que o cercam, despertando sua criticidade frente ao cotidiano.

3. Descrições das atividades desenvolvidas no projeto: visualizando o percurso educativo

As ações desenvolvidas no Projeto serão descritas a seguir, tais como os procedimentos adotados, a receptividade das comunidades envolvidas com o *Projeto Arte/educação na vida da criança e do adolescente* etc. A descrição das atividades busca facilitar o entendimento entre do leitor, visando o conhecimento mais detalhado do Projeto.

3.1 Festival de talentos

Consiste na realização de um festival anualmente, nele tanto os participantes do projeto como a comunidade em geral apresentam suas produções em cinco modalidades distintas: dança, música, poesia, teatro e artes visuais. Através de uma banca examinadora, composta na maioria das vezes por discentes dos cursos de arte, os inscritos são avaliados e os ganhadores recebem uma premiação simbólica, que vai desde um livro até um jogo educativo. Um dos objetivos do Festival de Talentos é o estreitamento das relações entre Projeto e Comunidade, sendo que este é um ponto importantíssimo, pois é a partir desse contato com os moradores, que o Projeto ganha reconhecimento pelo trabalho prestado e se torna legitimado por suas ações educativas pautadas na arte.

No encontro seguinte, os ganhadores realizam uma reapresentação aberta para a comunidade em geral e esse momento, gera nos participantes grande entusiasmo e alegria, uma vez que a comunidade visita e ao mesmo tempo prestigia as produções participantes do Festival de Talentos. Finalizando, esse Festival propõe a inversão dos participantes de meros apreciadores a produtores artísticos, desmistificando a relação dualista que concebe o ato de produzir restrita para a elite.

3.2 Passeio ecológico, de lazer e histórico

Os passeios acontecem durante o ano todo, porém o mais aguardado pelos participantes é o passeio de lazer; nele as atividades são direcionadas a um banho no rio, mas para isso, com autorização dos pais ou responsáveis. Outra ação realizada, diz respeito às *regras do passeio*, em que todos os participantes recebem uma pequena cartilha contendo as devidas informações sobre o que é aconselhado e demais orientações.

3.3 Palestras voltadas para os adolescentes

Uma das propostas mais direcionadas ao público adolescente, a palestra, é uma atividade que ocorre semestralmente, nela os participantes elegem entre si um tema da atualidade

que despertem sua curiosidade e interesse, em seguida, entra-se em contato com alguém que possa discorrer sobre o assunto escolhido, na maioria das vezes conta-se com o apoio de psicólogos e/ou assistentes sociais, para tal função. Quando não se encontra a pessoa, por motivos diversos, como a falta de disponibilidade nos fim de semana indicado, cabe ao bolsista ministrar a palestra selecionada.

3.4 Existência de líderes nos grupos

O projeto trabalha com a formação de líderes dentro dos grupos, uma forma de criar uma postura de criticidade perante o grupo, a finalidade é a continuidade dessa liderança para a comunidade em geral, ou seja, a formação ultrapassa os *muros do projeto* e também a questão temporal, isso significa que posteriormente, esses líderes ocupem espaços designados aos líderes comunitários.

A escolha é feita pelos grupos, através da candidatura dos interessados, em seguida faz-se a eleição dos líderes, no caso, líder, vice-líder e secretário. Após a votação é realizada uma reunião com os eleitos, uma espécie de conversa sobre a função do líder perante o grupo e os atributos que um bom líder exerce. Um dos deveres dos líderes é a vinda com antecedência ao local onde trabalhamos, a fim de auxiliar a bolsista na limpeza e organização da sala.

O *dia do líder* é atividade direcionada e organizada pelos líderes aos seus grupos, a temática é opcional, cabendo ao bolsista ajudá-los, no que diz respeito à metodologia adotada, sendo previstas para esse encontro várias atividades recreativas, entre elas a Gincana. Na avaliação do encontro os líderes sempre expõem as dificuldades em aplicar atividades, devido falta à participação de todos e o excesso de conversas paralelas durante o processo.

3.5 Logotipo do Projeto

Realizou-se no ano passado uma campanha pela criação do logotipo do Projeto, houve uma mobilização dos participantes pela criação do logo, muitos trabalhos foram inscritos e uma

banca foi formada por discentes do curso de licenciatura em Educação Artística, com habilitação em artes Visuais, para avaliar a produção dos participantes – as duas comunidades enviaram fartamente seus trabalhos à comissão avaliadora.

O logotipo vencedor foi criado pelo participante Jailson Mendes, da comunidade da Santa Júlia, o ganhador do concurso explicou no ato da premiação – uma camiseta com o logo do projeto – que o Projeto ao longo desses anos de existência em sua comunidade, representava educação e arte para um mundo melhor, mais designadamente ao país, refletindo assim num estado melhor para se viver.



Figura 1 – Logotipo do Projeto

3.6 Visita residencial aos pais e líderes comunitários

A visitação foi uma alternativa encontrada para suprir a falta de alguns pais e líderes da comunidade nas reuniões do Projeto, a visita é realizada semestralmente, aonde o bolsista vai à casa dos participantes com o intuito de conversar com os pais sobre o Projeto, conhecer um pouco mais sobre a vida criança ou o adolescente, mas sua função primordial consiste na visitação dos participantes que deixaram o grupo; neste caso, o bolsista tenta conhecer os motivos

do afastamento, para depois convencê-lo a voltar ao grupo, na maioria dos casos, esse procedimento responde satisfatoriamente as nossas expectativas de retorno ao grupo.

No caso dos líderes comunitários, as visitas abordam as atividades que serão desenvolvidas no decorrer de cada semestre, através da entrega da pauta do projeto. Esse material é acompanhado de uma pesquisa realizada no ano passado, que versava sobre o Projeto, sua relação com a comunidade e outras questões.

Nota-se que nesse tipo de modalidade informal, o contato estreito com os líderes é um fato preponderante no trabalho comunitário, são elas que apresentam num primeiro momento, o Projeto a comunidade. O projeto envolve aproximadamente 100 participantes, das duas comunidades, a finalização desse ano está prevista para o mês de dezembro, com várias atividades, dentre elas, a participação

Considerações finais

Conclui-se a partir das ações realizadas até o presente momento, que o Projeto atua de modo satisfatório nas comunidades, mesmo com a presença de limitações ao longo do processo, no que diz respeito aos problemas relatados acima, em dadas situações são contornados e em outros não.

A consolidação de um trabalho comunitário para o desenvolvimento cultural e artístico está ligada a proposta educativa pautada na valorização do indivíduo e de seu repertório cultural, através de ações que despertem nele, a cidadania.

Nesse tipo de modalidade educacional, cabe ao extensionista, um posicionamento crítico em relação a sua função perante a comunidade em que está inserido, de modo a garantir a aplicabilidade dos objetivos propostos. Com isso tem-se uma ação educativa eficiente no que diz respeito aos fundamentos da arte/educação.

Referências

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. **Teatro com meninos e meninas de rua**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

SILVA, Vera Lúcia Soares. **A arte educação na vida da criança e do adolescente: Reflexos de uma experiência**. São Luís, 2001. Monografia de conclusão da graduação em licenciatura e Educação Artística – UFMA.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006. (Coleção Pedagogia do Teatro)

FUNDAÇÃO CASA GRANDE: CONTRIBUINDO PARA A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO INFANTO-JUVENIL DE NOVA OLINDA – CE.

Valéria Nunes Macêdo¹
Erlânio Oliveira de Sousa²
Felismária Medeiros da Silva³
Kleber Dackson Peixoto de Menezes⁴
Layana Rodrigues de Sousa⁵
Fábio José Rodrigues da Costa⁶

1. Introdução

O objetivo desse trabalho é apresentar o impacto da Fundação Casa Grande para a região do Cariri com ênfase na atenção a crianças e jovens da cidade de Nova Olinda. Para melhor situar nosso objeto de estudo, optamos por descrever os aspectos relativos à cidade de Nova Olinda e suas potencialidades.

Nova Olinda está localizada a 560 km de Fortaleza no vale do Cariri, tendo sua emancipação política em 14 de março de 1957. Está situada na área de maior concentração de fósseis do período Cretáceo do Brasil, possui os seguintes atrativos naturais: Sítio Arqueológico Furna Pintada, Ponte de Pedra, Caverna Olho D'água, Pedra da Coruja e Poço do Inferno e uma agradável combinação de sons e imagens encravados no meio do silêncio do sertão cearense.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007) sua população é de aproximadamente de treze mil habitantes e dentre suas atividades econômicas destaca-se a agropecuária, as pequenas olarias (fabricação de telhas e tijolos) e as fábricas de pedras.

^{1,3}Estudantes do Curso de Biologia e estagiárias do Laboratório de Botânica da Universidade Regional do Cariri – URCA (valnm@bol.com.br)/(felismaria@msn.com)

²Licenciado em Biologia pela URCA (erlaniorca@hotmail.com)

⁴Estudante do Curso de Biologia e Bolsista do PIBIC/CNPq / Laboratório de Farmacologia e Química Molecular da URCA (kleberdackson@msn.com)

⁵Estudante do Curso de Pedagogia da URCA (layana_dbv@hotmail.com)

⁶Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes da Universidade Regional do Cariri – URCA, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Arte – NEPEA, Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq, Orientador. (fajorodrigues@hotmail.com)

A criação da Fundação Casa Grande pode ser associada como reflexo de uma nova concepção sobre criança e adolescente iniciadas no final da década de 80 do século passado. Para Costa (1993), este período da história contemporânea do Brasil: "Foi palco do surgimento e do desenvolvimento de uma nova consciência e de uma nova postura em relação à população infanto-juvenil, de um modo geral, e, particularmente, do amplo segmento desse contingente que se encontra em situação de risco pessoal e social" (p. 17).

Dando visibilidade ao impacto da Fundação Casa Grande para a população de Nova Olinda, principalmente, a população infanto-juvenil, nos parece coerente delimitar esta população considerando o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Ou seja, considera-se criança, para os efeitos da Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Neste sentido reconhecemos, portanto, como sujeitos das ações desenvolvidas pela Fundação Casa Grande as crianças e jovens dentro dessa faixa etária.

A população infanto-juvenil de Nova Olinda corresponde a seis mil, oitocentos e sessenta e cinco habitantes, de acordo com dados do IBGE (2007), ou seja, aproximadamente 52,8% da população total.

Para abrigar essa massa populacional e a ela oferecer escolarização, Nova Olinda dispõe de quarenta e uma escolas, que englobam as redes estadual, municipal e privada. Destas escolas, apenas dezessete estão voltadas para o atendimento da pré-escola, vinte e duas para o ensino fundamental e duas apresentam o ensino médio.

O maior índice de matrículas se concentra nas escolas municipais com três mil, duzentos e setenta e dois alunos, seguidas pelas escolas estaduais com trezentos e dezesseis e privadas com duzentos e oitenta e um alunos.

Esses dados nos permitiram verificar que do percentual da população infanto-juvenil de Nova Olinda (52,8%) cerca de (56,36%) estão devidamente matriculadas nas escolas da localidade. Levando em consideração o total de matrículas, em relação aos dados do estado do Ceará, Nova Olinda corresponde a 0,19% da população infanto-juvenil matriculadas.

É interessante ressaltar que das três mil, oitocentas e sessenta e nove matrículas da categoria infanto-juvenil apenas duzentos freqüentam a Fundação Casa Grande, sendo selecionados através do desempenho escolar e de suas próprias características pessoais para fazerem parte das inúmeras ações educativas desenvolvidas por seus educadores.

A relação que buscamos estabelecer inicialmente com esses dados, focados nos aspectos da escolarização infanto-juvenil, é mostrar sua relevância em razão de estarmos lidando com uma Instituição voltada a esta população e que tem se destacado pelas diversas atividades, projetos e protagonismo dado às crianças e adolescentes em pleno sertão cearense. Segundo Felix e Ipiranga (2006):

“A Fundação é uma organização do terceiro setor, artística e educativa, atuante na cidade de Nova Olinda, sertão cearense. Tem a missão de educar crianças e jovens do sertão, através dos programas de memória, comunicação, artes e turismo, e sua existência já ultrapassa uma década. A Casa Grande se diferencia das demais organizações não governamentais por uma particularidade que a torna singular: a direção da instituição está quase totalmente nas mãos das crianças. Desde a recepção, passando pela limpeza até a administração das finanças, tudo é tarefa das crianças e adolescentes (público beneficiário)” (p. 01).

Para as autoras, a Fundação Casa Grande vem se destacando no cenário local, nacional e internacional, além de receber apoio de outras instituições e particulares:

“A qualidade de seu trabalho resultou em reconhecimento nacional e internacional, contando com o apoio de entidades de peso como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Instituto Airton Senna, os governos estadual e municipal e as Universidades Federal do Ceará e Regional” (FELIX & IPIRANGA, 2006, p. 01/02).

De acordo com Acioli (2003), as ações educativas desenvolvidas pela Fundação Casa Grande se destacam, fundamentalmente, na comunicação:

“A educação para a comunicação é um dos pontos mais fortes da Fundação Casa Grande. Isso pode ser constatado com uma simples conversa sobre o que eles assistem na televisão ou o que gostam de ouvir. Eles não apreciam os famosos apresentadores da televisão brasileira, não vem diversão nos programas dominicais, não acompanham novelas das redes de televisão nacionais como Globo e SBT e nem seguem as ondas de gêneros musicais como “funk”, pagode e axé music. Porém, já foram entrevistados para a Globo em programas de grande repercussão nacional com o "Brasil Legal", de Regina Casé, em 1998 e o "Caldeirão do Huck", do apresentador Luciano Huck, no ano de 2001. Convivem muito bem com isso, sabendo entender o que é a divulgação do trabalho” (p.3-4).

Partindo das considerações de Acioli (2003) e outros autores que já se debruçaram sobre a Fundação Casa Grande, foi idealizada e realizada em maio de 2007 uma pesquisa tendo como objetivo conhecer, aprender e compreender sobre o impacto da Casa Grande para a população infanto-juvenil de Nova Olinda.

2. Objeto da Pesquisa

A Fundação Casa Grande foi inaugurada no dia 19 de dezembro de 1992. Idealizada por seus diretores, o músico Alembert Quindins e a arqueóloga Rosiane Limaverde, limitava-se inicialmente à criação e manutenção de um acervo sobre as lendas, mitos e registros arqueológicos da tribo kariús-kariris que habitou a região.

Situando a iniciativa, ou seja, a Fundação Casa Grande como um projeto nascido da vontade e do protagonismo de dois sujeitos sociais do município de Nova Olinda, se observa que há uma transformação das relações sociais no interior da sociedade brasileira, demonstrando que é necessário que



as ações sejam objeto de um processo articulado, político, descentralizado, democrático. Para atingir essa meta a população majoritária não pode ser objeto, mas sujeito de ação. Participando, refletindo, construindo e, exigindo que as políticas governamentais se tornem políticas públicas voltadas a atender as necessidades básicas e prioritárias dessa mesma população (COSTA, 1999).

A proposta da Fundação Casa Grande pode ser inserida no que aponta Marcílio (1998):

“A História Social da América Latina não pode prescindir da forte presença da pobreza, da marginalidade social, da criança ilegítima ou da criança abandonada. Ignorar esse amplo segmento de nossa população é fazer uma História Social, uma História da Família, uma História da Vida Privada ou uma História do Cotidiano, incompletas, omissas, insuficientes” (p. 127).

O exemplo da Fundação Casa Grande pode ser considerado como a construção de alternativas oriundas das próprias condições e contradições das políticas públicas para a infância e a juventude no Brasil que tradicionalmente estiveram vinculadas a transposição de modelos de outros contextos culturais como afirma Marcílio (1998):

"Legiões de crianças maltrapilhas, desamparadas, tornaram-se uma constante nas grandes cidades. Surgia a chamada 'questão do menor', que exigia políticas públicas renovadas. Mas, desde o final do Império, as políticas sociais adotadas limitaram-se a 35, quase que tão-somente à mera transposição de experiências bem sucedidas, sobretudo na França, na Inglaterra e, depois, nos Estados Unidos" (p. 193).

O casal reformou a primeira casa da cidade de Nova Olinda, que estava em adiantado processo de destruição, abandono e inaugurou o memorial para tornar público o fruto de dez anos de pesquisa sobre a região.

As crianças chegaram atraídas pela novidade. A casa velha, assombrada, estava novamente de pé e recebendo visitantes. Uns começaram como recepcionistas do Museu, depois reativaram uma velha amplificadora chamada “A Voz da Liberdade”. Sentindo-se estimulados, começaram a demonstrar os seus sonhos de manusear uma câmera de televisão, fazer revistas em quadrinhos, e passo a passo tudo foi se tornando realidade. A Fundação Casa Grande ganhou mais um sobrenome: Escola de Comunicação para a Meninada do Sertão (BORSERO, 2007).

A Fundação possui um total de seis salas e um corredor, nomeados segundo os materiais expostos em cada sala. Ao entrar na casa, o visitante vai se deparar com a primeira sala que é dedicada ao Coração de Jesus, onde se encontra um oratório e um quadro que retrata a origem da Casa Grande.



Sala dedicada ao Coração de Jesus. Nova Olinda, 2007.

Destaca-se entre as demais, a sala de Arte Rupestre que retrata as várias formas de comunicação dos índios utilizando-se da pintura. Neste ambiente é notória a desenvoltura das crianças e jovens com uso de suas habilidades.

Um outro aspecto relevante sobre as características da Casa Grande é uso das mais novas tecnologias que em outras instituições não chegaram até o momento. Na Casa Grande FM, por exemplo, os monitores utilizam equipamentos de rádio de última geração.



Estúdio da Rádio “Casa Grande FM: a rádio que educa”. Nova Olinda, 2007

A rádio conta com dois aparelhos de CD, um gravador de CD, dois toca discos de vinil, uma mesa de oito canais, um computador, microfones e um acervo de CD’s e discos de vinil. A frequência da rádio é 104,9 Mhz, com 25W de potência, chegando às cidades de Nova Olinda, Altaneira, Santana do Cariri e alguns sítios de Assaré.

A rádio Casa Grande FM, é um dos 14 projetos desenvolvidos pela Fundação, na qual se destaca pelo âmbito de envolvimento das crianças e jovens na produção, organização e execução de programas culturais e educativos para a população.

A fundação conquistou parceiros importantes dos quais podemos destacar a UNICEF, o Instituto Ayrton Senna, os governos estadual e municipal e as universidades Federal do Ceará – UFC e Regional do Cariri - URCA. Segundo Borsero (2007) com a ajuda dos parceiros que colaboram com os projetos, a Casa Grande consegue estar sempre melhorando os seus aspectos técnicos.

3. Dados da Pesquisa

O estudo teve como metodologia a observação in lócus das ações e projetos da Fundação Casa Grande indicados pelos monitores e citados anteriormente, também, ouvir onze sujeitos sociais do entorno da Fundação.

Os sujeitos apresentavam faixa etária entre doze e sessenta e nove anos que foram entrevistados (entrevista estruturada) com a aplicação de uma seqüência de perguntas organizadas conforme a tabela abaixo.

A pesquisa foi elaborada de acordo com a resolução 196/96 (BRASIL, 1996), onde estabelece que os princípios éticos baseiam-se em quatro pontos assim descritos:

- ✓ Autonomia: consentimento livre do entrevistado (e/ou responsável) após esclarecimento;
- ✓ Beneficência: ponderação entre riscos e benefícios para o pesquisado;
- ✓ Não Maleficência: garantia de que danos previsíveis serão evitados;
- ✓ Justiça: relevância da pesquisa com vantagens significativas para o pesquisado e minimização do ônus para os vulneráveis.

O perfil dos entrevistados era de um coletivo de sujeitos sociais com escolarização entre: Fundamental II incompleto e concluído e Ensino Médio incompleto e concluído.

Na tabela 01, observa-se que entre os onze entrevistados não há índices percentuais de participação por parte dos sujeitos na realização algum tipo de atividade vinculada a Casa Grande.

Idade	Grau de escolaridade	Conhece o Trabalho da Casa Grande (Sim/Não)	Participa de Alguma Atividade	Importância da Casa Grande
12	5ª Série	Sim	Não	Educacional e cultural e profissionalizante
13	6ª Série	Sim	Não	Educacional e cultural
15	6ª Série	Não	Não	Educacional, cultura e profissionalizante
18	8ª Série	Não	Não	Turismo e comércio
20	Fund. Completo	Sim	Não	Educacional e cultural
27	Fund. Incompleto	Sim	Não	Turismo e comércio
28	Ens. Médio Com.	Sim	Não	Turismo, comércio e educação
28	Ens. Médio Com.	Sim	Não	Turismo, comércio e educação
30	Ens. Médio Com.	Sim	Não	Turismo, comércio e educação
35	Ens. Médio Com.	Não	Não	Turismo e comércio
69	Ens. Médio Com.	Sim	Não	Educacional e cultural

Tabela 01: Entrevista estruturada.

Analisando os dados coletados verificamos que a grande maioria (72,73%) dos entrevistados, conhece ou reconhece a importância cultural, educacional e comunicativa da Casa Grande, independente de qual seja o grau de escolaridade dos mesmos. Isso se deve, a importância das atividades e projetos que vêm sendo desenvolvidos pela Fundação em prol da população local e de algumas cidades circunvizinhas como: Altaneira, Santana do Cariri e alguns Sítios de Assaré.

Em relação à importância da Fundação para o município de Nova Olinda os entrevistados apresentaram visões diferentes, ou seja, para 03 sujeitos sociais a importância reside no aspecto turístico e comercial, já para 03 entrevistados é o turismo, comércio e a educação o que gera a Casa Grande para a cidade. Para 02 sujeitos sociais a importância da casa se demonstra por meio dos aspectos educacional, cultural e profissional. Outros 03 sujeitos acreditam que a importância é educacional e cultural.

Essas informações foram consideradas ao tomarmos como critério que os sujeitos entrevistados não tinham qualquer relação com a Fundação Casa Grande. A aplicação deste critério permitiu um distanciamento entre a opinião daqueles que são usuários da casa e até mesmo monitores, dos moradores, vizinhos do entorno da Fundação.

4. Conclusão

A pesquisa revelou que para os sujeitos entrevistados a Fundação Casa Grande não só tem importância, mas esta é apontada dentro de várias dimensões como, por exemplo, nas relações entre educação e turismo, educação e economia, educação e trabalho entre outras.

Outro aspecto detectado é que esta iniciativa se insere no contexto das ações não governamentais que superam os limites, ainda, presentes nas políticas públicas tanto do estado do Ceará quanto do município de Nova Olinda no atendimento das necessidades básicas da população infanto-juvenil. Na verdade, a Fundação Casa Grande é um exemplo de superação desses limites uma vez que oferece uma formação integral a crianças e adolescentes com ênfases na educação, informação e comunicação. E tudo isso sem criar amarras que dificultem o desenvolvimento cognitivo tanto das crianças e jovens que ingressam como daqueles que experimentando com a Casa vão se tornando legítimos mediadores culturais.

Em vista as ações desenvolvidas pela Fundação é importante destacar o acesso que as crianças e adolescentes participantes do projeto têm aos meios de comunicação, informação e tecnológicos. Estes sujeitos estão se convertendo em futuros profissionais com a mais significativa qualificação para lidar tanto com a tecnologia de ponta como, também, para abrirem outros espaços de comunicação e informação tão necessários na Região do Cariri. Sem grandes pretensões, mas dispo de um projeto educativo com uma velocidade só comparada com a fibra ótica, a Casa Grande é na atualidade do sertão cearense a escola de formação de protagonistas, empreendedores, gestores e mediadores que tanto desejamos para nossas instituições de educação formal.

Através da experiência vivenciada com o estudo desenvolvido, podemos apontar para a Fundação Casa Grande como um lugar de aprendizagens, da construção de outras formas de ensinar, do desenvolvimento de ações educativas superadoras dos limites ainda presentes nas escolas da educação formal, incluindo, neste caso a própria universidade.

5 Referências

- ACIOLI, Socorro. **Fundação Casa Grande – Comunicação para a Educação.** Monografia de graduação em Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2002.
- _____. **A PRÁTICA DA EDUCOMUNICAÇÃO NA FUNDAÇÃO CASA GRANDE.** In: Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2003.
- BARBALHO, Marcelo Leite. **Em Nova Olinda, Ceará, A Fundação Casa Grande promove uma revolução educacional ao resgatar raízes e valorizar o estudo.** Disponível em <http://www.adital.com.br/site/noticiaasplang=pt&codhtml>. Acessado em 05/08/2007.
- BORSERO, Cássia. **Meninada do Sertão: um oásis de cidadania.** Disponível em <http://www.midiativa.tv/index.php/midiativa/content/view/full/1506>. Acessado em 05/08/2007.
- BRASIL CNS. Resolução CNS 196/96 - **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.** Diário Oficial da União; 21082-5p. 1996.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. **É Possível Mudar: A Criança, o Adolescente e a Família na Política Social do Município.** São Paulo: Malheiros, 1993.
- COSTA, Fábio José Rodrigues. **Da Escola da Necessidade a Necessidade de Escola: a política de atendimento a meninos e meninas de rua na cidade do Recife (1993-1996).** Dissertação de Mestrado defendida em março de 1999 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
- FELIX, Waleska James Sousa; IPIRANGA, Ana Sílvia Rocha. **Significados Atribuídos à Cultura da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri e Escola de Comunicação da Meninada do Sertão.** In: Anais do 30º Encontro da ANPAD, 2006.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

**OS CÍRCULOS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL DE ARTES NO PROGRAMA
CÍRCULOS POPULARES DE ESPORTE E LAZER
DANÇA, TEATRO, ARTESANATO, PERCUSSÃO.**

Karla Juliana Pinto da Silva

Aracelly Firmino da Silva

(Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães)

O presente trabalho consiste em um relato de experiência dos Círculos de Convivência Social de Artes, um projeto inserido no Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer, desenvolvido pelo Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães, em Recife-PE. O projeto existe, nesse formato, desde 2006 e é conduzido pela Diretoria de Lazer e Cidadania do Ginásio. Trata-se de uma experiência de educação não-formal através da arte, em que formam-se grupos de convivência de infância, juventude, adultos e idosos a partir de uma linguagem artística. Atualmente, são desenvolvidas oficinas sistemáticas de dança, teatro e artesanato em nove comunidades da cidade. O trabalho tem como objetivos: ampliar o acesso da periferia de Recife à prática artística; despertar a identificação social dos participantes do programa; instrumentalizar os participantes na prática artística; incentivar a reflexão sobre a arte; contribuir para a formação de sujeitos críticos (protagonistas sociais), capazes de desenvolverem ações voltadas para a transformação social; valorizar a arte desenvolvida pela periferia do Recife. Além das diretrizes básicas de arte-educação, ou seja, o ensino da arte seguindo os princípios da apreciação, do fazer e da reflexão artística, o projeto segue o Método da Prática Social proposto por Saviani (1995), que é dividido em quatro momentos: Prática Social (articulação entre a experiência pedagógica, assim como os conhecimentos sobre a realidade acumulados pelo professor, e a compreensão da realidade social pelos alunos), Problematização (identificação dos problemas ligados à realidade e dos conhecimentos necessários para resolvê-los através da prática social), Instrumentalização (apropriação pelos alunos dos conhecimentos técnicos necessários para a resolução dos problemas identificados na prática social), Catarse (momento de criação) e Retorno à Prática Social (onde a compreensão da realidade passa a ser mais completa tanto para o professor quanto para o aluno).

PALAVRAS-CHAVES: Educação Popular; Lazer; Arte-educação.

1. Apresentação

O Círculos de Convivência Social de Artes é um projeto inserido no Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer, desenvolvido pelo Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães, em

Recife-PE. O projeto existe, nesse formato, desde 2006 e é conduzido pela Diretoria de Lazer e Cidadania do Ginásio enquanto uma política pública cultural voltada para a população das comunidades do Recife.

Através dos Círculos de Artes, os educadores formam grupos de convivência de infância, juventude, adultos e idosos a partir da linguagem artística solicitada pela comunidade. Atualmente, são desenvolvidas oficinas sistemáticas de dança, teatro e artesanato em nove comunidades da cidade. As oficinas acontecem duas vezes por semana (sendo de uma hora e meia a duração de cada encontro), em espaços fora do ambiente escolar e em turnos diversos. Trata-se, portanto, de uma experiência de educação não-formal através da arte.

Além das diretrizes básicas de arte-educação, ou seja, o ensino da arte seguindo os princípios da apreciação, do fazer e da reflexão artística, o projeto segue o Método da Prática Social proposto por Saviani (1995). Esse método é dividido em quatro momentos: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social.

A prática social consiste na articulação entre a experiência pedagógica, assim como os conhecimentos sobre a realidade acumulados pelo professor, e a compreensão da realidade social pelos alunos. A problematização é a identificação dos problemas ligados à realidade e dos conhecimentos necessários para resolvê-los através da prática social. A instrumentalização é a apropriação pelos alunos dos conhecimentos técnicos necessários para a resolução dos problemas identificados na prática social. O quarto momento é a catarse, ou seja, a transformação dos conhecimentos adquiridos em elementos ativos de transformação social. Consiste, portanto, no momento de criação. Por fim, há o retorno à prática social, onde a compreensão da realidade passa a ser mais completa tanto para o professor quanto para o aluno.

Através das oficinas sistemáticas de artes, os participantes são estimulados a intervir diretamente na comunidade em que vivem. Na área do artesanato, o uso de materiais recicláveis e de fácil acesso continua a ser utilizados como material predominante na criação de objetos artísticos e utilitários e exposições dos trabalhos são realizados com frequência. Nas oficinas de teatro, história da arte, elementos de performance e construção a partir da realidade dos participantes são vivenciadas nos encontros sistemáticos. A dança é mais vivenciada no Projeto devido a grande demanda existente na comunidade para a linguagem. Atualmente, desenvolvem-se oficinas de dança popular e de salão. As danças populares, segundo Cortes e & Lessa (1997) caracterizam-se por terem surgido entre as camadas sociais menos favorecidas e pelo caráter coletivo em que se manifesta. De acordo com os autores:

“Na dança (*popular*), a força criadora mais potente se encontra no grupo social”. As danças de salão caracterizam-se pelo alto grau de codificação dos seus movimentos e pelo fato de ser dançada em pares.

Os Círculos de Convivência Social de Artes diferem muito entre si, não sendo que diz respeito à faixa etária como nos princípios mais fortemente trabalhados pelos participantes. Alguns grupos apresentam um grande desenvolvimento técnico e participam de grandes festivais de dança da cidade. Outros se caracterizam pelo alto poder de mobilização comunitária e na construção de festivais temáticos locais.

Recentemente, a equipe de artes do Programa apresentou a segunda do espetáculo Na Parada: Dança! Memórias da Periferia do Recife. Trata-se de um espetáculo que conta com a participação de cerca de 350 alunos do projeto. Cada turma de dança constrói uma coreografia que tem como tema uma instituição do seu bairro. Os alunos de teatro participam da elaboração e apresentação de cenas sobre os temas das coreografias. O resultado é uma grande troca de experiências entre os participantes do Programa e uma valorização da cultura da periferia, tão discriminada pelos meios de comunicação de massa.

2. Princípios Pedagógicos do Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer

Além do método da Prática Social, o Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer possui alguns princípios norteadores para o trabalho. Esses princípios devem estar presentes em todas as atividades dos círculos de convivência, desde o planejamento até a construção de festivais.

No sentido de trabalhar numa perspectiva emancipatória, apontamos o Trabalho Socialmente Útil como um dos pilares do trabalho. Entende-se por trabalho socialmente útil à prática associada à realidade dos participantes do programa, as suas verdadeiras necessidades, sejam elas do âmbito da sobrevivência direta ou do campo da fantasia.

“Nesse sentido, podemos dizer que uma educação que se realiza no âmbito do lazer, na perspectiva da autodeterminação, deve estar em profunda sintonia com as necessidades e interesses dos sujeitos e das comunidades envolvidas. A utilidade social de uma coisa faz dela um valor de uso. O trabalho socialmente útil produz, então, necessariamente, valores de uso”.

(SILVA & SILVA, 2004, p. 33-34)

É necessário, portanto, que os educadores se apropriem de todas as dimensões das relações humanas, sejam elas técnicas, econômicas, políticas ou sociais.

O Desenvolvimento da Cultura popular é um outro princípio que norteia o trabalho do Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer. Nesse caso, entende-se enquanto cultura popular a cultura criada pelo povo em contraposição aos esquemas oficiais. É importante salientar o caráter ambíguo da cultura popular e essa contradição deve ser trabalhada nos encontros sistemáticos do Programa. Nas oficinas de dança, especificamente, percebemos claramente essa contradição nas aulas de dança popular. Pela intensa desvalorização que a cultura tradicional vem passando nos últimos anos, os professores dessa linguagem se deparam com uma série de dificuldades e preconceitos por parte dos participantes em relação às danças tradicionais.

A Auto-Organização e o Trabalho coletivo constituem numa aptidão fundamental a ser desenvolvida durante as atividades a fim de que os outros princípios também sejam trabalhados. A organização de festivais, grupos de dança, coreografias, entre outras estratégias em que os participantes assumam diferentes funções no trabalho artístico são exercícios para o desenvolvimento desses princípios.

Por fim, apontamos a Intergeracionalidade como princípio fundamental para o trabalho pedagógico do Programa.

“Desta forma, o princípio da Intergeracionalidade, expressa a necessidade de superação da segmentação entre as gerações (etárias), colocando a necessidade da construção de procedimentos e mecanismos que restabeleçam a coexistência e a convivência entre sujeitos das diferentes faixas etárias, de maneira que seja garantida a preservação da memória cultural e política, fortalecida pelos vínculos sentimentais inerentes aos coletivos familiares”.

(SILVA & SILVA, 2004, p.42)

3. Objetivos dos círculos de convivência social de artes

- Ampliar o acesso da periferia de Recife à prática artística, seja como artistas ou apreciadores de arte.
- Despertar a identidade social dos participantes do programa.
- Instrumentalizar os participantes na prática artística.
- Incentivar a reflexão sobre a dança e o teatro contextualizando-os na realidade atual.
- Contribuir, através da arte, para a formação de sujeitos críticos (protagonistas sociais), capazes de desenvolverem ações voltadas para a transformação social.
- Valorizar a arte desenvolvida pela periferia do Recife

4. Os círculos de convivência social de artes.

As oficinas artísticas sistemáticas do Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer são realizadas duas vezes por semana, com encontros de uma hora e meia de duração com diversos públicos, reunidos de acordo com a faixa etária:

- a) Círculos de convivência social de dança com o segmento da infância: participação de crianças de 7 a 10 anos e de 10 a 12 anos, assim divididas por turma.
- b) Círculos de convivência social de dança com o segmento da juventude: participação de jovens de 12 a 24 anos.
- c) Círculos de convivência social de dança com o segmento de adultos: participação de adultos de 25 a 50 anos.
- d) Círculos de convivência social de dança com o segmento de idosos: participação de idosos a partir de 50 anos.

No trabalho com dança, são trabalhadas as linguagens da dança popular, da dança afro e da dança de salão, estando assim divididas:

Bairro	Linguagens artísticas trabalhadas	Segmentos participantes
Alto Santa Terezinha	Dança Popular	Infância e juventude
	Dança Afro	Infância e juventude
Areias	Dança de Salão	Adultos e idosos
IPSEP	Dança de Salão	Adultos e Idosos
Dois Irmãos	Dança Popular	Infância e juventude

Imbiribeira	Dança de Salão	Juventude, adultos e idosos.
	Dança Popular	Juventude e adultos
Totó	Dança Popular	Infância, juventude
	Dança de Salão	Adultos e idosos.

A dança popular caracteriza-se pelo caráter coletivo em que se dá seu surgimento e sua manifestação. Em Pernambuco, compreende os ritmos do frevo, coco, ciranda, xaxado, cavalo marinho, caboclinhos, entre outros. A dança afro compreende as danças primitivas e tribais de origem negra e as danças de folguedos afro-brasileiros decorrentes em Pernambuco, tais como o Maracatu e o Afoxé. A dança de salão caracteriza-se por se dançada em pares e pelo alto grau de codificação de seus movimentos.

No trabalho com teatro, as linguagens trabalhadas variam de acordo com as características da turma. Com os segmentos da infância e juventude, predominam os exercícios, jogos e construções teatrais fundamentadas no teatro épico, bastante desenvolvido por Bertold Brecht e no teatro do oprimido, desenvolvido por Augusto Boal. Os elementos do teatro épico são aqueles que substituem a mimese (a imitação ou representação de uma coisa) pela diégese (a representação de um acontecimento em palavras). No segmento de idosos, há a exploração de dois campos: o da Arte-terapia, onde os participantes se expressam através de teatro, dança espontânea, pintura e artesanato e da Teatralidade dos Folguedos Populares. Nos círculos de convivência social de dança com idosos, os participantes, durante o planejamento participativo, deixam claro a necessidade de resgatar e vivenciar os elementos teatrais presentes nas manifestações e festejos populares e, em geral, esse trabalho divide-se em ciclos carnavalesco, junino e natalino. Em cada época, trabalha-se na turma as manifestações daquele período sob uma perspectiva teatral. Os círculos de convivência social de teatro estão assim divididos:

Bairro	Linguagens artísticas trabalhadas	Segmentos participantes
Areias	Teatro (Arte-terapia e Teatralidade dos Folguedos Populares)	Idosos
Imbiribeira	Teatro (Épico e do Oprimido)	Infância e juventude

Além das turmas de teatro e dança, o Projeto conta com um círculo de convivência social de Artesanato, e outro de percussão, que acontecem no bairro do Alto Santa Terezinha com os segmentos de adultos e idosos e de juventude, respectivamente. Os conteúdos trabalhados nas oficinas de artes manuais são o artesanato popular nordestino e o artesanato afro-brasileiro. O trabalho de percussão trabalha com os ritmos afro-brasileiros e se desenvolve em parceria com o trabalho com dança no Alto Santa Terezinha.

Enquanto estratégias adotadas pelo Programa, destacamos a:

- Organização de Festivais de Dança e Teatro nas comunidades onde o projeto atua.
- Construção do Espetáculo Na parada: dança!: O espetáculo está na sua segunda edição e conta com a participação de todos os segmentos na construção e apresentação das cenas e das coreografias. O espetáculo é apresentado em um teatro de Recife,
- Participação das turmas em eventos temáticos do bairro: apresentações em escolas, associações, festivais e mostras de arte etc.

A avaliação do trabalho é realizada de forma continuada, considerando a frequência dos participantes nas oficinas, a participação em eventos propostos pelo Projeto, o desenvolvimento técnico dos envolvidos (tanto dos alunos como dos professores). Além disso, são realizadas reuniões mensais com os representantes de turma para que os mesmos façam uma avaliação do trabalho em sua comunidade e possa sugerir mudanças que julguem necessárias.

5. Produção resultante das atividades

a) Espetáculos:

- Na Parada Dança! Memórias da Periferia do Recife (2007 e 2008) – construção coletiva que envolve todos os grupos contemplados pelo projeto. O espetáculo, dirigido pela coordenação dos Círculos de Convivência Social de Artes, apresenta, através da dança e do teatro, a periferia do Recife com seus problemas e superações.



Figura 1: Espetáculo “Na Parada: Dança!” - 2007.



Figura 2: Espetáculo “Na Parada: Dança!” - 2008.



Figura 3: Espetáculo “O Circo Brasil” - 2008



Figura 4: Espetáculo “Nada de Novo no Front” - 2008

- O Circo Brasil (2008) – adaptação da obra de Augusto Boal, desenvolvida pelo grupo Oficina de Criação nas oficinas sistemáticas de Teatro do Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães. O espetáculo, dirigido pela professora de teatro do programa, tem como temática a organização política do Brasil e a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.
- Nada de Novo no Front (2008) - adaptação da obra de Fernando Arrabal, desenvolvida pelo grupo Temporis nas oficinas sistemáticas de Teatro do Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães. Dirigido pela professora de teatro do Programa, o espetáculo tem como temática os absurdos da guerra e o jogo de interesses que ela representa.

b) Participação em Festivais

- 5º Festival Estudantil de Teatro e Dança (2007): Apresentação da coreografia Terreiros e Vales, pelo grupo de dança Fênix, da comunidade de Dois Irmãos.
- 6º Festival Estudantil de Teatro e Dança (2008): Apresentação da coreografia Meneio, pelo grupo de dança Versatus, do Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães.



Figura 5: Grupo Versatus de Dança de Salão. Figura 6: Grupo Versatus de Dança de Salão.

- 6º Festival Estudantil de Teatro e Dança (2008): Apresentação do espetáculo O Circo Brasil pelo grupo de teatro Oficina de Criação, do Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães.
- 6º Festival Estudantil de Teatro e Dança (2008): Apresentação do espetáculo Nada de Novo no Front pelo grupo de teatro Temporis, do Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães.

c) Construção de Festivais

Festivais de Dança da Comunidade do Totó - O 1º Festival de Dança da Comunidade do Totó foi realizado em 18 de maio de 2005. Nesse festival, os jovens participaram não só da construção das coreografias como também na escolha do local, captação de recursos para a confecção dos figurinos (através de rifa) assim como sua concepção e divulgação do festival entre amigos e parentes. O resultado foi muito positivo e consistiu numa mostra de ritmos diversos. O 2º festival aconteceu no fim do ano de 2005 e teve como tema Consciência Negra. O 3º festival local de dança, que ocorreu em dezembro de 2006, contou com a participação de

10 grupos de dança da comunidade, que construíram o evento em reuniões sistemáticas. Esse festival, além do tradicional momento de apresentações dos grupos envolvidos, teve em sua programação oficinas de dança popular e dança de salão conduzidas por professores do programa além de uma palestra de um coreógrafo convidado.



Figura 7: 3º Festival de Dança da Comunidade do Totó – Recife – PE - 2006

Esse festival foi muito importante para a consolidação do Programa no local. Ainda hoje, os grupos mantêm contato com os Círculos Populares e realizaram, em 3 de agosto de 2008, 4º Festival de Dança do Totó. Os festivais da comunidade do Totó consolidaram a continuidade de um trabalho cooperativo entre os grupos de dança do bairro, ultrapassando as disputas que desmobilizavam esses grupos até então.

6. Superações

- A vivência do trabalho pedagógico realizado a partir da realidade dos participantes do projeto e pelo estímulo do protagonismo social;
- O surgimento de novas formas de organização comunitária através da formação de grupos de dança e realização de eventos culturais pelos mesmos;
- Abertura de novas possibilidades de acesso à arte para a população de baixa renda

7. Referências Bibliográficas

SILVA, J. A. da, SILVA, K. N. P. (2004). *Fundamentos da Educação para o Tempo Livre*. Mimeo: Recife-PE.

CAMAROTTI, M. (1999). *Diário de um corpo a corpo pedagógico*. Ed. Universitária – UFPE: Recife-PE

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras*. Trad. Sofia Fan. Relato encomendado pela UNESCO à INSEA.

Parâmetros curriculares nacionais (1997). Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

NANNI, D. (1995). *Dança-educação: princípios, métodos e técnicas*. Sprint: Rio de Janeiro.

OSSONA, P. (1988). *A educação pela dança*. 2ª ed. Summus: São Paulo.

TEATRO SIM, PECINHA NÃO!

Duílio Pereira da Cunha Lima (URCA)

RESUMO: O presente relato descreve alguns aspectos da vivência com o ensino do teatro junto aos adolescentes e jovens do Grupo de Teatro Miramangue, pertencentes à ONG Projeto Beira da Linha, da comunidade de mesmo nome, localizada no bairro Alto do Mateus, João Pessoa, Paraíba. A partir dessa experiência, discutem-se as relações entre teatro e educação popular, pois, é a realidade social da comunidade, em meio à sua riqueza cultural e problemáticas, que se transforma em matéria-prima para investigação e apreensão dos diversos elementos teatrais, desde a escrita e/ou apropriação do texto à finalização do espetáculo. Ao centrar a atividade do grupo na investigação sistemática dos princípios da linguagem teatral, tendo como referência um olhar crítico sobre a realidade social, constrói-se uma perspectiva de discussão política e experimentação estética tanto dos participantes quanto do público espectador dessa produção, ao mesmo tempo, rompe-se com a idéia da atividade teatral nas comunidades como apresentação de “pecinhas” em datas comemorativas, ocupação de tempo ocioso dos participantes, ou ainda, estratégia de marketing para divulgação das organizações. O teatro do Grupo Miramangue, motivo de entretenimento e reflexão nas mais longínquas localidades, diversas vezes premiadas em festivais de teatro, mais que um rosário de lágrimas, é celebração de vida e alegria, é brincadeira de coisa séria; é contribuir para despertar ações concretas junto às pessoas.

Palavras chave: teatro; educação popular; ação sócio-cultural.

1. Pra começo de conversa

Desde o período de criança que ouvia falar com frequência a palavra “pecinha” sempre que precisávamos nos referir aos espetáculos de teatro produzidos no âmbito escolar, por ocasião das diversas festividades que faziam parte do calendário letivo. Desta forma, a escola sempre celebrava o dia das mães, os festejos juninos, o dia das crianças, o natal, entre tantas outras comemorações, com as ditas “pecinhas” que eram montadas naquela mesma semana pela própria professora polivalente, advinda do curso pedagógico em nível médio e sem formação na área do teatro. Essas alegres representações, recheadas de muitas tiras de papel crepom nos seus figurinos, eram, quase sempre, mímicas de uma música sobre o tema central, declamação de pequenos poemas e/ou fragmentos de manifestações da cultura popular acompanhadas por uma velha fita cassete, da qual pouco se ouvia o som dali reproduzido. Uma atividade que envolvia uma boa parte da turma, aqueles que segundo a professora “tinham jeito pra coisa”, em detrimento de outros para os quais essa festa não passava de uma grande tortura ou, como preferem os nossos adolescentes, um grande mico.

Também tinha a denominação de “pecinha” as representações realizadas pelos próprios alunos do antigo curso ginásial, hoje a segunda fase do ensino fundamental, apresentações formadas por quadros isolados que iam de imitações dos programas da televisão, paródias, declamações à mímica de antigas canções que tratavam da natureza e do

tema da paixão. Diferentemente, não se atribuía a denominação de “pecinha” à encenação da Paixão de Cristo, a mais tradicional representação da comunidade realizada por esse mesmo grupo de jovens, que recebia a nomenclatura de drama ou de espetáculo.

A primeira questão que aqui se levanta para reflexão relaciona-se ao que estaria por trás deste termo “pecinha”, um diminutivo de peça, que por sua vez, é relacionada à idéia de parte pertencente a um todo indiviso, e no âmbito teatral, significando texto ou espetáculo teatral. Alguns poderiam dizer, e essa acepção ainda continua sendo muito usada, que esse sinônimo para “textinho” ou “espetaculozinho” seria uma forma carinhosa de tratar o espetáculo feito por crianças e/ou para crianças, porém, utilizando o contexto descrito acima, essa hipótese seria em parte descartada porque ela não englobaria o teatro dos jovens. Outros poderiam dizer que o diminutivo seria atribuído ao tempo da representação que sendo formada de quadros teria duração de poucos minutos, o que não é uma inverdade, mas não podemos distanciar da associação existente entre o teatro produzido na escola realizado seja por crianças ou jovens e a terminologia “pecinha”, aqui entendida como pejorativa, e que se diferencia na qualidade e importância do drama da Paixão de Cristo elevado ao posto de espetáculo teatral.

À exceção da fita cassete ou de outros objetos em desuso, esse panorama da “pecinha”, que remonta “uns vinte e poucos anos”, ainda é um modelo muito presente nas escolas, como exemplo do ensino do teatro para crianças e adolescentes, porque, antes de tudo, ele está arraigado na prática de educadores que não tiveram formação específica no campo do teatro e continuam utilizando suas experiências de infância como referência para sua prática educativa. Por razões semelhantes, na esfera da educação popular essa realidade também não é muito diferente, pois, foi com a denominação de “pecinha” que fui apresentado ao trabalho de ensino do teatro na organização não-governamental Projeto Beira da Linha, objeto central de descrição deste relato, mesmo que a prática anterior encontrada na instituição difira em muitos aspectos daquilo que já foi abordado neste texto. O processo de desconstrução de paradigmas, o fortalecimento da experiência do ensino do teatro juntos aos adolescentes que passa da idéia de “pecinha” à teatro passa a ser o foco das linhas abaixo.

2. O Projeto Beira da Linha

Antes de nos determos na experiência propriamente dita do ensino do teatro no Projeto Beira da Linha, e de modo mais específico, nas atividades do Grupo de Teatro Miramangue, gostaria de abrir um pequeno parêntese no texto para contextualizarmos essa experiência de

educação popular, situando-a geograficamente e orientando as principais indicações das atividades e pessoas envolvidas do seu desenvolvimento. Surgido em 1991, o Projeto Beira da Linha é uma ação educativa desenvolvida pela Pia Sociedade de Padre Nicola Mazza¹ na cidade de João Pessoa, bairro Alto do Mateus, mais precisamente, na Comunidade Beira da Linha.

O bairro do Alto do Mateus, situado à Sudoeste da cidade de João Pessoa, limita-se ao Norte e a Oeste com o município de Bayeux; ao Sul com o bairro de Oitizeiro e ao leste com o bairro da Ilha do Bispo, junto ao rio Sanhauá. A comunidade Beira da Linha é situada em um local de difícil acesso, entre a encosta de uma colina e o mangue, cercada de rios, sendo cortada ao centro pelos trilhos da linha férrea da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima – RFFSA - que liga as cidades de João Pessoa, Bayeux e Santa Rita. As mais de cem famílias que moram nesta localidade precisaram aterrar o mangue para construir suas habitações e estão sujeitas à possibilidade de alagamento em tempos de maré alta. Comprimidas numa faixa de terra entre rios e a linha do trem, essas pessoas vivem literalmente à margem não apenas das marés e do trem, bem como, à margem de toda sociedade e dos direitos fundamentais à vida, a exemplo do que acontece com grande parte das populações das periferias das grandes cidades.

É nesse cenário marcado pela pobreza e pela violência, e ao mesmo tempo, pela diversidade cultural das lendas dos pescadores, das danças indígenas, da religiosidade popular, dos saberes e fazeres do povo, que se insere a proposta do Projeto Beira da Linha que tem como principal intuito é contribuir na construção da cidadania de crianças, adolescentes e jovens da referida comunidade, contribuindo na organização das pessoas e fortalecendo suas ações através do incentivo à educação, à cultura de modo geral e aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Longe de uma perspectiva assistencialista e de substituição da responsabilidade do Estado, o Projeto Beira da Linha atende cerca de duzentas crianças, adolescentes e jovens nas mais diversas atividades que vão desde o incentivo à leitura, a prática de esportes, o teatro, a música até a formação para o mercado de trabalho.

¹ A Pia Sociedade teve como fundador o Pe. Nicolla Mazza, italiano, nascido (1790-1865), na cidade de Verona, na Itália. Sensibilizado com os problemas sociais que marcaram o seu tempo decidiu ajudar aos jovens de famílias pobres que ficavam praticamente excluídos do processo educativo e destinados ao trabalho braçal. Para tanto, fundou uma obra de apoio a estes jovens afim de ajudá-los a complementar os estudos e plantando, ao mesmo tempo, na formação do serdestes jovens as sementes da solidariedade e do respeito ao outro. Com os frutos destas sementes, ele começou juntamente com muitos dos seus primeiros alunos, uma Missão na África Central, visando a revalorização da população negra. Tempos depois, um dos seus alunos, o Bem-Aventurado Monsenhor Daniel Comboni, até hoje reconhecido como grande benfeitor da África continuou este trabalho. Na Itália, a Pia Sociedade tem escolas de ensino médio e residências paraestudantes universitários em Verona, Pádua e Roma, continuando as obras mazzianastrabalhando com os mesmos objetivos (Projeto Beira da Linha: Crianças e adolescentes no caminho da cidadania, 2005, p. 7)

As atividades descritas acima são trabalhadas de modo integrado e interdisciplinar através de projetos de pesquisa que envolvem primeiramente os educandos e educadores, e partir destes, toda comunidade. São os próprios participantes que indicam os principais problemas e/ou questões que afetam a comunidade e a partir destes é que são traçados os processos de estudo e pesquisa sob os mais variados aspectos e particularidades que envolvem esses projetos temáticos. Sem perder a dimensão específica do saber envolvido e de suas particularidades próprias, os mais variados campos do conhecimento dessas atividades, tais como: o letramento, o teatro, o esporte, etc., as crianças e adolescentes vão experimentando suas curiosidades e descobertas e, gradativamente, vão se encaminhando para a realização de uma ação mobilizadora que possa envolver toda comunidade, momento em que haverá a socialização das descobertas e a devolução da pesquisa.

Esse mesmo caminho metodológico é utilizado tanto nas oficinas de teatro oferecida a todos participantes do projeto quanto ao Grupo de Teatro Miramangue, que entre os anos de 1995 e 2001, reuniu cerca de doze adolescentes e jovens da comunidade em torno do fazer teatral. É esse percurso que resultou na montagem de três espetáculos e em centenas de apresentações nas mais diversas comunidades e teatros que passa a ser o foco do presente relato.

3. O Grupo de Teatro Miramangue

Embora as oficinas de teatro, mamulengos e dança já fizessem parte do quadro de atividades do Projeto Beira da Linha desde o seu início em 1991, é só quatro anos depois que a proposta do ensino da arte viria a se consolidar a formação do Grupo de Teatro Miramangue. Até aquele momento o fazer teatral estava ligado às principais comemorações anuais do projeto e constituíam-se de curtas apresentações, as já abordadas “pecinhas”, com uma numerosa meninada (cerca de 30 crianças e adolescentes), que usavam a expressão corporal e movimentos de dança, descartando o uso das falas e dos diálogos, para encenar espetáculos baseados em musicais, como por exemplo: *Arca de Noé* de Vinícius e Toquinho, *O baile do menino Deus* e *A bandeira de São João* de Ronaldo Brito e Assis Lima.

Os ensaios aconteciam de forma intensiva nos trinta dias que antecediam as apresentações, e embora permanecesse um determinado grupo, a cada montagem era reunido um diferente elenco, quando era reconstruído um arsenal de figurinos e adereços, geralmente confeccionados com saco de papel kraft, papel crepom, cola e muita fita crepe. Ao final de no máximo duas apresentações (uma na festa do projeto e outra na igreja da paróquia), o grupo

era dispersado até o próximo chamado para uma nova montagem, cerca de três ou seis meses depois. Constituíam também o repertório de apresentações, as encenações de curtas passagens bíblicas (a anunciação à Nossa Senhora, o Bom Samaritano, a Via Sacra) ou de temas ligados ao universo de discussão da Pastoral da Criança, tais como: a desnutrição e a mortalidade infantil, o valor da alimentação alternativa, os cuidados na fase pré-natal, entre outros, geralmente utilizando o recurso da encenação das letras de músicas de cunho religioso.

Sem querer tirar o mérito estético e político que possuía a prática encontrada de montagens dessas “pecinhas”, a possibilidade de execução de um projeto de ensino do teatro de modo contínuo e sistemático representava um momento diferente para a instituição e todos envolvidos porque o teatro deixava de ser uma atividade pontual de cunho festivo para se tornar processual em que o foco não era mais o resultado final, mas o processo cotidiano de construção do trabalho e a formação crítica e estética dos seus participantes. Com esse desafio, começavam os primeiros passos do Grupo Miramangue saindo da idéia isolada de montagem de “pecinhas” para elaboração de uma proposta de ensino/vivência do teatro.

3.1. O surgimento da proposta com o *Quero educação para ser cidadão*

A motivação para criação do Grupo de Teatro Popular Miramangue surge com a realização do concurso *O adolescente por uma Escola melhor*, promovido pelo UNICEF e Fundação ODEBRECHT, que consistia na formulação de uma ação educativa por um grupo de no máximo dez adolescentes que provocasse a discussão e a mudança de atitudes em relação à escola pública, utilizando-se para isso de recursos como o teatro, a música, o vídeo, etc. A notícia fez com que um grupo com dez participantes fosse prontamente reunido com a ajuda de quatro educadores, que passou a encontrar semanalmente para estudar aspectos ligados à educação brasileira e realizar uma pesquisa nas sete escolas públicas do bairro entrevistando diretores, professores, alunos, pais e a Secretaria Municipal de Educação. Os resultariam na montagem de um espetáculo teatral para ser apresentado e debatido nas escolas envolvidas, que depois se enfrentariam numa gincana cultural, contendo tarefas que levassem a comunidade escolar a refletir e tomar posições frente a difícil situação da escola pública.

Realizados os estudos, a pesquisa nas escolas e a primeira formatação do texto enviada aos organizadores do concurso, começa o processo de montagem da peça que seria realizada independente do resultado final. A primeira etapa foi a integração do grupo, seguida de um trabalho de preparação e conscientização corporal, pois, embora já participassem de apresentações de teatro e dança, faziam isso de forma intuitiva, espontânea e esporádica.

Gradativamente, ia se retomando os aspectos levantados durante os estudos e a pesquisa de campo que foram se transformando em temas e situações para improvisações que, por sua vez, contribuíam na aproximação aos elementos da linguagem teatral, ajudavam na reflexão crítica sobre a realidade da escola na comunidade e traçava os elos para uma nova versão do texto, já que o material enviado ao concurso era excessivamente discursivo e fragmentado, sem as características próprias do texto teatral.

O trabalho colaborativo com os jogos teatrais e improvisações contribuía na elaboração de uma linguagem para a encenação construída a partir do modo de ser e de falar dos tipos humanos presentes na comunidade e na escola. A proposta do grupo foi de uma construção bem-humorada e caricatural das personagens, utilizando uma linguagem informal na representação das personagens com algumas gírias juvenis para causar identificação e comunicar mais diretamente o alunado das escolas. O velho ideal da sátira, de criticar costumes e atitudes, rindo da personagem e da situação sem saber que está rindo de si próprio. Havia uma preocupação inicial dos adolescentes com o ato de decorar o texto, pois suas encenações anteriores não envolviam a enunciação de texto, uma preocupação deixada para trás ao longo dos seis meses de trabalho porque os atores e atrizes envolvidas não decoraram, mas se apropriaram de um texto, de uma cena que a representação artística sob uma perspectiva crítica do seu próprio cotidiano em casa, na escola e na comunidade.

A montagem também envolveu a participação de educadores, que realizavam a música executada ao vivo junto aos participantes, e de algumas mães da comunidade que contribuíram na costura e preparação dos figurinos e cenários do espetáculo, que tiveram suas concepções discutidas coletivamente no processo de montagem das cenas. Em maio de 1996, a estréia do espetáculo acontece com grande sucesso na comunidade católica de São Mateus no próprio bairro e logo após participam do X Festival de Teatro Comunitário promovido SESC/PB, onde recebem os prêmios de 2º melhor espetáculo e melhor ator coadjuvante (Wilson Souto), e indicações para os prêmios de melhor figurino e cenografia. Nessa mesma semana, sai o resultado do concurso do UNICEF, tendo o grupo recebido o prêmio de Menção Honrosa por ter se destacado entre os 16 principais trabalhos dos 924 enviados de todo país.

A partir daí o grupo começa uma série de apresentações do espetáculo nas mais diversas localidades (cerca de 40 apresentações em um ano), ajudando na discussão em seminários no meio universitário, nos movimentos populares em defesa da educação pública (Movimento de Educação Popular, Movimento Nacional de Meninos(as) de Rua, Pastoral da Juventude). Apresenta-se no Festival de Teatro do Estudante promovido pelo Núcleo de Teatro Universitário (NTU) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Importante ressaltar

que muitas vezes a direção do espetáculo não acompanhou estas apresentações, estimulando uma organização interna no grupo para realizar as tarefas e sanar as eventuais dificuldades.

No ano seguinte é retomado o contato com as escolas públicas do Alto do Mateus para a realização da Gincana Cultural, quando o espetáculo é apresentado e debatido dentro do inadequado espaço de cada escola. Sem querer incentivar o lado competitivo da proposta, a gincana foi realizada num período de mobilização que levou cerca de vinte dias, em que as escolas arrecadaram roupas e alimentos para os desabrigados da chuva no bairro, pintaram na parede da escola o painel *A escola que queremos*, juntaram assinaturas para um abaixo assinado contendo os principais problemas do bairro e realizaram uma ação conjunta em benefício da própria escola. Uma grande mobilização que sinteticamente procurava refletir sobre a escola que temos e a escola que queremos, apontando aí para a necessidade da organização escolar, seja através dos grêmios estudantis ou conselhos escolares.

O espetáculo ainda continuaria sendo apresentado em muitos outros espaços e importantes eventos ao longo do ano em curso e do ano seguinte, pois, com a Campanha da Fraternidade de 1998 tendo como tema a questão da educação, o espetáculo suscitaria uma série de novas apresentações e discussões mesmo num momento que o grupo já tem um outro espetáculo no seu repertório: *Pai do Mangue*.

3.2. A continuidade da proposta com o *Pai do mangue*

Após um ano intensivo de apresentações do espetáculo *Quero educação para ser cidadão*, o grupo manifesta o desejo de montar um novo espetáculo que tratasse das questões relacionadas ao mangue, ecossistema que circunda não apenas a comunidade onde mora grande parte de seus participantes, bem como todo Alto Mateus. A idéia era retomar o processo metodológico adotado no espetáculo anterior, que partindo de uma determinada temática, no caso o mangue, possibilitasse um amplo estudo envolvendo os aspectos ambientais relacionados a preservação do mangue, passando pelo aspecto social ao tratar das difíceis condições de vida daqueles que moram na área e tiram do mangue seu sustento, até tratar também do aspecto cultural resgatando estórias, lendas e tradições ou seja toda riqueza cultural ostentada e oralmente passada pelos moradores da comunidade, e valorizada desde o início pelas atividades do Projeto Beira da linha.

Aa realização dos primeiros estudos temáticos realizados a partir de cartilhas formuladas por entidades de preservação à natureza, notícias de jornais locais a respeito da depredação do manguezal e vídeos relativos à vida e ao trabalho daqueles que moravam em

populações ribeirinhas e sobrevivem do pescado encontrado com dificuldade em meio a constante poluição das águas do mangue. Outra parte da pesquisa consistiu não em entrevistas formais com gravador como da vez passada, mas em uma série de conversas e levantamento de informações com os pescadores e pescadeiras da comunidade Beira da Linha, que se mostraram motivados à contribuição com o espetáculo, principalmente pela recuperação da auto estima e da valorização de sua fala.

Paralelamente, também estava sendo realizada uma série de vivências sobre o trabalho do ator que possibilitariam ao grupo a descoberta de uma linguagem mais elaborada em relação ao espetáculo anterior. Enquanto o primeiro valorizava a espontaneidade na fala e um exagero nas expressão dos atores, o novo trabalho construía alicerce para a realização de um trabalho corporalmente mais definido e marcado pela redução e internalização dos gestos e emoções. Para tanto, foram necessários a realização de treinamento mais intensivo e um trabalho sobre a idéia de energia e extracotidianidade dos movimentos e ações do ator, na busca da construção de uma série de partituras corporais e vocais que seriam a matéria prima para a construção do universo tratado na temática, das personagens envolvidas na história e consequentemente das cenas do futuro espetáculo.

A idéia inicial era que o grupo pudesse novamente escrever o texto da peça, porém nos levantamentos para a montagem, nos deparamos com o texto “Pai do Mangue” do teatrólogo paraibano Leonardo Nóbrega escrito em 1982 a partir de uma pesquisa realizada na comunidade de Mandacaru, como parte das atividades do Projeto Vivência, trabalho de ordem comunitário na perspectiva da educação popular realizado na década de oitenta naquela comunidade. Aliando os estudos temáticos, o levantamento com pescadores na comunidade e o laboratório de investigação corporal e vocal dos atores num trabalho de forma integrada, possibilitaria uma leitura específica e inédita para o texto montado há quinze anos com grande sucesso, noutra comunidade tão semelhante em suas diversas histórias de vida recheadas de sofrimento e grandeza humana. Embora tenha se mostrado bastante simpático à montagem do texto de sua autoria, Leonardo viria a falecer três dias antes da estréia da nova montagem, na programação do XI Festival de Teatro Comunitário do SESC.

As adaptações ao texto original foram feitas coletivamente em discussões dentro do grupo, da mesma forma que, a confecção dos adereços, cenários e de todo material de pesca utilizado em cena. A montagem que levou cerca de seis meses de trabalho intensivo foi recebida com grande aceitação por parte do numeroso público e da comissão julgadora do festival, que concedeu ao grupo os prêmios de melhor espetáculo, melhor espetáculo do júri

popular, melhor direção, melhor cenografia, melhor figurino, melhor iluminação e melhor trilha sonora, além da indicação para melhor atriz concedida à Joana Valentim.

A euforia natural com os primeiros resultados do espetáculo compensaria o cansaço do mês de maio de 1997, quando concentramos a montagem e a participação no festival juntamente com a Gincana Cultural relacionada à educação, descrita no item anterior. A referida premiação foi motivo para o recebimento de Voto de Aplausos da Assembléia Legislativa do Estado, pedido encaminhado pelo deputado Chico Lopes.

A necessidade de divulgação do espetáculo e a retomada da idéia de ação educativa levaram o grupo a formular um novo projeto, que consistia em dez apresentações e debates do espetáculo *Pai do Mangue* para escolas públicas e comunidades localizadas próximas ao mangue. Essas apresentações realizadas num teatro com todos os recursos de luz e cenografia, seriam antecedidas por uma formação dos educadores das escolas e da formulação de uma cartilha com conteúdos a ser trabalhados junto aos alunos, culminando todo trabalho com a realização de uma Gincana Ecológica com a participação das escolas e a presença de membros das comunidades participantes.

A Gincana Ecológica foi realizada com grande sucesso na Área de Lazer do SESC, no centro de João Pessoa, com a presença de cerca de 2.500 pessoas, assessoradas por uma comissão organizadora formada pelo próprio grupo, educadores, educandos e mães do Projeto Beira da Linha. Embora, envolvesse o julgamento e a competição, este aspecto não foi enaltecido, valorizando a participação de cada equipe que foram todas premiadas através de sorteio no final do evento. Estiveram presentes, além das escolas e comissão organizadora, militantes e autoridades representantes do IBAMA, REA, Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, que se comprometeram em encaminhar as denúncias e as solicitações encaminhadas pelas escolas participantes.

4. Considerações finais

O teatro com significados educacionais, dirigidos para uma prática transformadora, social e teatralmente, não deve se distanciar da verdade que é ser o teatro um produto de nossa imaginação poética. Jamais um mero instrumento de reportagem catequese. Teatro não é giz, nem quadro negro. Ele é jogo dramático que abre uma perspectiva de educação para quem faz e quem o assiste. (LOPES, 1989, p.23)

A experiência do Grupo de Teatro Popular Miramangue tem dado provas de que é possível realizar um trabalho com Teatro junto à adolescentes e jovens em comunidades

empobrecidas transcendendo a idéia de mera “pecinha”. O ensino/vivência a partir de projetos de montagens que tem como ponto de partida a discussão de um determinado tema chave como forma de leitura da realidade da comunidade e, ao mesmo, possibilidade de apreender e aprender sobre a linguagem teatral, mostra que o trabalho não nasce de idéias mirabolantes e prontas, pelo contrário, que essa pesquisa temática e de linguagem vai gradativamente dando respostas e gerando novos desafios para os seus participantes. Ela não é mera atividade para ocupação do tempo ocioso, mas possibilidade de conhecimento da realidade que o circunda, de leitura do mundo, das relações que se estabelecem entre si e de sua própria pessoa.

Esse trabalho termina por despertar a capacidade do indivíduo em se reconhecer perante a sociedade, fortalecendo/elevando sua auto-estima e tornando-a capaz de falar de sua vida e de sua realidade sem vergonhas e receios através da linguagem teatral. E com isso, reverter até mesmo a posicionamento de pessoas que moram no bairro e discriminam uma determinada parcela da população pela sua condição social, que pela valorização externa do trabalho também vai lhe rendendo seu reconhecimento. O teatro também se manifesta como a possibilidade de saída do casulo que é a comunidade em direção à descoberta de um mundo mais amplo. Em sua maioria, a motivação dos participantes para sua entrada no grupo, se deveu ao desejo de sair de casa, de romper com os limites da escola, e sair mostrando seu trabalho e seu potencial através dos espetáculos.

Também é preciso ressaltar que esse crescimento e aprendizado percebido na formação dos participantes durante o processo de montagem não se restringe a eles, pois, parte desse material e das discussões levantadas no processo, é cambiada na perspectiva teatral na forma do espetáculo. Com isso, esse aprendizado tanto na questão da linguagem teatral quanto na temática envolvida também chega aos espectadores do espetáculo. Então, o raio dessa ação não fica apenas nos poucos jovens da Beira da Linha, mas, de algum modo, é estendido para a comunidade local, para as escolas e para as mais longínquas localidades e diversos públicos por onde os espetáculos são apresentados, seja o palco do mais nobre teatro da cidade, o salão do centro de convenções, o apertado corredor da escola pública ou o campo de futebol improvisado que qualquer comunidade periférica da região.

Outra conquista do teatro, estaria na capacidade de divulgação das atividades desenvolvidas pelo Projeto Beira da Linha, pois o teatro pode alargar facilmente seu raio de atuação para dentro e para além da comunidade onde está inserido, divulgando e conquistando novos parceiros para o crescimento das atividades. Não é a toa que muitas entidades tem demonstrado um interesse exacerbado pela produção imediata, como forma de marketing barato e certo.

Enfim, é uma experiência do Grupo de Teatro Miramangue tem sido uma referência dentro desse universo de oficinas culturais em comunidades populares, cheia de avanços e de muitos limites, mas que continua na por um fazer teatral que ao mesmo promova a capacidade artística e estética dos seus participantes, aliados a uma reflexão sobre a sua realidade social e seu papel como agente transformador de uma nova sociedade. Como escrevi anteriormente: “o teatro dessa meninada, mais que um rosário de lágrimas, é celebração de vida e alegria, é brincadeira de coisa séria; é contribuir para despertar ações junto às pessoas que favoreçam a organização popular rumo a caminhada de libertação de si próprio e de todo povo.”

5. Referências

- CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LOPES, Joana. *Pega teatro*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec, 2006.