

Organização

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Rejane Reckziegel Ledur

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

Adriana dos Reis Martins

Amanda Diniz Gonçalves

Daniela da Cruz Schneider

Francione Oliveira Carvalho

Liliane Alves Chagas

Nélia Lucia Fonseca

Léxico da Arte/Educação Brasileira



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio
Rejane Reckziegel Ledur
Sidiney Peterson Ferreira de Lima
Adriana dos Reis Martins
Amanda Diniz Gonçalves
Daniela da Cruz Schneider
Francione Oliveira Carvalho
Liliane Alves Chagas
Nélia Lucia Fonseca
(organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

LÉXICO DA ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de Capa: @graphic24online | Freepik (modificado)
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

L679

Léxico da Arte/Educação Brasileira / Juliano Casimiro de Camargo Sampaio *et al.*, (orgs)
– Curitiba : CRV, 2024.
136 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-7153-1

ISBN Físico 978-65-251-7152-4

DOI 10.24824/978652517152.4

1. Artes 2. Epistemologias 3. Metodologias de ensino 4. Prática artística 5. Políticas públicas
I. Sampaio, Juliano Casimiro de Camargo *et al*, org. II. Título III. Série.

CDU 703.01

CDD 703

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – arte - 703

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV
Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Eduardo Pazinato (UFRGS)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidad
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidad
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lidia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mariah Brochado (UFMG)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Afonso Cláudio Figueiredo (UFRJ)
Andrea Aparecida Cavinato (USP)
Andre Acastro Egg (UNESPAR)
Atilio Butturi (UFSC)
Carlos Antônio Magalhães Guedelha (UFAM)
Daniel de Mello Ferraz (UFES)
Deneval Siqueira de Azevedo Filho (Fairfield
University, FU, Estados Unidos)
Jane Borges (UFSCAR)
Janina Moquillaza Sanchez (UNICHRISTUS)
João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)
Joezer de Souza Mendonça (PUC-PR)
José Davison (IFPE)
José Nunes Fernandes (UNIRIO)
Luís Rodolfo Cabral (IFMA)
Patrícia Araújo Vieira (UFC)
Rafael Mario Iorio Filho (ESTÁCIO/RJ)
Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Sebastião Marques Cardoso (UERN)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Vanise Gomes de Medeiros (UFF)
Zenaide Dias Teixeira (UEG)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	9
SOBRE A FAEB	13
<i>Roberta Puccetti</i>	
ARTE	17
<i>Afonso Medeiros</i>	
ARTE/EDUCAÇÃO	19
<i>Ana Mae Barbosa</i>	
<i>Sidiney Peterson Ferreira de Lima</i>	
ARTES INTEGRADAS	23
<i>Rosa Iavelberg</i>	
CORPOREIDADES	26
<i>Karenine Porpino</i>	
CULTURA.....	31
<i>Leda Guimarães</i>	
CURRÍCULO DE ARTE.....	37
<i>Carolina Romano de Andrade</i>	
ENSINO DE ARTES VISUAIS	40
<i>Rejane Reckziegel Ledur</i>	
ENSINO DE DANÇA.....	46
<i>Mabel Botelli</i>	
ENSINO DE MÚSICA.....	50
<i>Adriana dos Reis Martins</i>	
ENSINO DE TEATRO.....	53
<i>Joaquim C. M. Gama</i>	
ESPETACULARIDADE	56
<i>Graça Veloso</i>	

INTERCULTURALIDADE.....	59
<i>Wilson Cardoso Junior</i>	
MEDIAÇÃO CULTURAL.....	64
<i>Mirian Celeste Martins</i>	
MULTICULTURALIDADE	68
<i>Luciana Hartmann</i>	
MUSICALIDADE	72
<i>Mário André Wanderley Oliveira</i>	
OBJETO DE CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS	74
<i>Luciana Gruppelli Loponte</i>	
OBJETO DE CONHECIMENTO EM DANÇA	78
<i>Thiago Santos de Assis</i>	
OBJETO DE CONHECIMENTO EM MÚSICA.....	81
<i>Luciana Del-Ben</i>	
OBJETO DE CONHECIMENTO EM TEATRO	85
<i>Tiago Cruvinel</i>	
PEDAGOGIA DO TEATRO	87
<i>Adilson Florentino</i>	
POLIVALÊNCIA	90
<i>Maria Helena W. Rossi</i>	
TEATRALIDADES.....	93
<i>Juliano Casimiro de Camargo Sampaio</i>	
VISUALIDADES.....	97
<i>Olga Egas</i>	
REFERÊNCIAS.....	101
ÍNDICE REMISSIVO	123
SOBRE OS/AS AUTORES/AS.....	129

Apresentação

As palavras utilizadas de modo recorrente em uma área de conhecimento podem interferir em sua atualização? Eis a problemática proposta por Rita Luciana Berti Bredariolli (2019) [1] e que nos serve aqui como ponto de partida para introduzir a questão que nos trouxe até esta publicação. Palavras, termos, verbetes, vocábulos e expressões na área de Arte/Educação - e aqui já se apresenta um termo a ser colocado em questão e diálogo: do que estamos falando quando falamos em Arte/Educação? -, a escolha por utilizar uns e não outros quando desejamos nomear algo, derivam de quem somos, de nossa formação e filiações teórico/práticas/artísticas. A exposição de determinadas palavras, em articulação com outras - e com as ações - podem redefinir, em reciprocidade ao quem e ao que somos, nossos contextos, conceitos e ações. O Léxico da Arte/Educação Brasileira emerge da percepção de que a área das Artes na Educação não possuía uma obra que apresentasse e sistematizasse, de modo objetivo, os sentidos e significados dos principais termos recorrentes em produções diversas sobre o Ensino da Arte. A primeira versão do projeto, que hoje se conclui como obra publicada foi proposta por Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, na gestão da então presidenta Roberta Puccetti (Gestão 2019-2021). Tendo a proposta sido acolhida e incentivada naquele momento pela gestão, iniciaram-se debates internos à diretoria da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) para estabelecer os modos de produção, os termos necessários e os profissionais a serem convidados para a escrita. Participaram desta primeira etapa da (pré)produção, além da Presidenta Roberta e do Vice-Presidente Juliano, as Diretoras Ana Del Tabor (Diretoria de Relações Institucionais) e Eliane Andreoli (Diretoria Financeira) e o Diretor Sidiney Peterson F. de Lima (Diretoria de Relações Internacionais). O quadro de calamidade de saúde pública provocado pela covid-19 dificultou o envolvimento necessário para que o projeto fosse efetivado. Assim, foi só na gestão seguinte, presidida por Juliano Casimiro (Gestão 2022-2023), que o projeto do Léxico foi retomado, contando, naquele momento, com a participação do, então, Vice-Presidente Sidiney Peterson F. de Lima, das Diretoras Adriana Martins dos Reis (Diretoria Financeira), Nélia Fonseca (Diretoria de Articulação Política), Rejane Reckziegel Ledur (Diretoria de Relações Institucionais) e do Diretor Francione Oliveira Carvalho (Diretoria de Relações Internacionais). Em 2022, os modos de realização e operacionalização da produção do Léxico foram apresentados para serem debatidos com o Conselho Consultivo e a Rede de Representantes Estaduais da FAEB. Foram estabelecidos os doze primeiros termos que deveriam ser escritos e as/os profissionais que seriam convidadas/os a produzi-los. Naquele momento, havia sido acordado

que cada volume do Léxico deveria ter doze termos. Entretanto, em 2023, foram selecionados outros onze termos e demais profissionais responsáveis pelas respectivas escritas para também compor o primeiro volume do Léxico. Em 2024, durante a segunda gestão de Juliano Casimiro como Presidente da FAEB (Gestão 2024-2025), os materiais produzidos por cada um/a dos/as vinte e três autores/as foi compartilhado (entre autoras/es e organizadoras/es), para que, ainda durante as etapas de escrita e revisão, todas as pessoas envolvidas pudessem ter acesso aos modos como as escritas de cada colega estavam sendo pensadas e executadas. Desse modo, cada um/a dos/as autores/as e organizadores/as pode contribuir com as escritas em curso, indicando revisões nomenclaturais e conceituais necessárias, adequações temáticas possíveis, bibliografias adicionais para consulta, ampliação de abrangência dos termos passíveis de contribuir com o adensamento da escrita etc.. Ou seja, desde o (pré)projeto, os modos de sua execução até a obra publicada, o Léxico da Arte/Educação Brasileira é um material pensado e produzido coletivamente por profissionais da Arte/Educação. A coordenação de toda esta etapa de produção e revisão das escritas sobre os termos escolhidos ficou a cargo do já referido presidente da FAEB e da Vice-Presidenta Rejane Reckziegel Ledur, das Diretoras Adriana dos Reis Martins (Diretoria Financeira), Daniela Schneider (Diretoria de Relações Internacionais), Liliane Alves Chagas (Diretoria de Relações Institucionais). Durante as três gestões referidas, Amanda Diniz Gonçalves, secretária da FAEB, atuou diretamente na organização do Léxico. A importância do Léxico, que trazemos a público, é contribuir para a compreensão e reconhecimento de que determinados vocábulos nos remetem a ideias específicas e estas podem ser localizadas, desde uma perspectiva histórica, às políticas e práticas pedagógicas em Arte, de diferentes momentos da Arte/Educação brasileira. Trata-se de sistematização de um referencial para a área sobre termos dos nossos cotidianos artísticos e docentes. Como produção coletiva, escrita a muitas mãos, as significações também perpassam pelas experiências de vida, reflexões e apropriações teóricas de cada autor e autora que aceitou o desafio de se debruçar sobre as significações de cada termo. Nossa intenção não é criar um discurso homogêneo, sem discordância ou tensões entre as proposições da área, mas sim estabelecer um, dentre outros possíveis, ponto de referência, a partir do que os debates e produções da área sobre ela mesma possam partir. Sabemos que há muitos outros termos possíveis de integrar outros volumes de um Léxico como este, ou outras abordagens para estes mesmos termos. Todavia, também entendemos que estes vinte e três termos selecionados e os modos como foram abordados pelas/os autoras/es são fundamentais para se iniciar a sistematização que pretendemos apresentar a quem se interessa pela área. Em ordem alfabética, os termos selecionados

para este volume do Léxico foram: Arte; Arte/Educação; Artes Integradas; Corporeidades; Cultura; Currículo de Arte; Ensino de Artes Visuais; Ensino de Dança; Ensino de Música; Ensino de Teatro; Espetacularidade; Interculturalidade; Mediação Cultural; Multiculturalidade; Musicalidade; Objeto de Conhecimento em Artes Visuais; Objeto de Conhecimento em Dança; Objeto de Conhecimento em Música; Objeto de Conhecimento em Teatro; Pedagogia do Teatro; Polivalência; Teatralidades; Visualidades. Desejamos que esta leitura possa provocar a criação de “suspensões” sobre determinadas ideias a respeito dos termos selecionados, abrindo espaços para outros modos de entendimento, no caso de quem já tem certa intimidade com os termos. No que se refere a quem ainda não os conhece, oferecemos um ponto de vista sobre cada termo aqui apresentado. Todavia, alertamos, conforme já mencionado: não se trata de significações e sentidos fechados, mas sim possibilitar outros modos de se pensar e colocar em prática tais termos. Agradecemos a todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram conosco neste projeto e a todas as pessoas que farão este material chegar até espaços e contextos dos mais variados possíveis.

Sigamos em luta!

[1] Bredariolli, R. L B. Histórias sobre Arte, Educação e Política: articulações para construção de identidades docentes em um contexto Latino Americano. In: Lima, S. P. F.; Augustowsky, G. Instantes-já da formação docente em artes. São Paulo: Terracota, 2019, p. 96.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Sobre a FAEB

Roberta Puccetti

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) nasceu da necessidade de transformar a educação e o papel da Arte, em um período de redemocratização do Brasil após a Ditadura Militar (1964-1984). O início desse movimento ocorreu a partir da realização da Semana de Arte e Ensino realizada na ECA /USP, em 1980, com a participação de mais de 3.000 pessoas, organizada pela Profa. Dra. Ana Mae Barbosa. O evento contou com a participação de expoentes como Paulo Freire, que proferiu a palestra de abertura. Um momento em que se buscava discutir caminhos para as incertezas e dificuldades que a área de ensino da Arte passava. O fruto de todo esse movimento foi a criação da FAEB, em 1987, atendendo às necessidades de profissionais da área de Artes, visando a qualidade do seu ensino em todo país. A Federação nasce com o objetivo de congregar as associações que estavam nascendo nas diversas regiões brasileiras. Assim, constitui-se a primeira entidade civil voltada para a pesquisa e o ensino das áreas artísticas: artes visuais, música, teatro e dança, em âmbito nacional, congregando associações e uma rede de representantes estaduais em todas as regiões do país, vinculados(as) às redes de Educação Municipal, Estadual, Universidades e Institutos Federais, além de professores(as) e pesquisadores(as) de todo o território nacional. Como afirma Richter (2008: 235), sobre a FAEB

[...] ela nasce, portanto, com a finalidade de representar a luta pelo direito de acesso à arte e à cultura para todos os cidadãos brasileiros, e o fortalecimento e valorização do ensino de arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira.

Marcada por inúmeras ações e lutas, a FAEB sempre foi comprometida com a discussão conceitual, com a pesquisa e com a atuação política em prol ao ensino da Arte. Uma grande vitória dessa luta foi, em 1996, na aprovação da nova LDB, quando foi garantida no texto da Lei a obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica. Na ocasião, o Congresso Nacional, durante o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, consolidou a presença da Arte como componente curricular obrigatório na educação básica. Entretanto, outras frentes foram demarcadas como: a ampliação do quadro de professores(as) com formação específica, a qualificação da pós-graduação, a presença das quatro áreas da Arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a defesa da

democratização do acesso à(s) cultura(s) e a pressão junto a parlamentares da constituinte de 1988, na interlocução sobre o Conselho Federal de Educação, no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e para a educação básica. Em 2010, foi conquistada a inclusão dos conteúdos de Arte na matriz do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – voltada para a seleção de docentes para a educação básica. No que se referia à LDBEN/96, no Art. 26, §2º, estabelecia que “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. No entanto, este parágrafo não definia as áreas de conhecimento a serem trabalhadas no currículo. Foi então que, em 2014, com a alteração do §2º e §6º do art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Projeto de Lei nº 7.032, de 2010 – Apenso PL N°4, de 2011, foi fixada a obrigatoriedade das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro nas diretrizes e bases da educação nacional, em substituição ao termo “Arte”. Este apenso foi aprovado e sancionado em maio de 2016. Entretanto, no final de 2016, o governo publicou uma medida provisória com a pretensão de “reorganizar o ensino médio no país”. Nessa reorganização, Arte e Educação Física são excluídas do currículo. A FAEB se posicionou contra o texto em construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasília, 2017), que colocava artes visuais, música, teatro e dança como subcomponentes da área de Linguagens. Na mesma época, encaminhou ao CNE – Conselho Nacional de Educação, solicitação para que Arte fosse reconhecida como área autônoma, independente da área de Linguagens e suas Tecnologias onde atualmente está alojada. A Federação prima também pela formação de profissionais nas trocas, por meio das publicações como os boletins que, depois de 2020, transformaram-se em Revista da FAEB, que estão disponibilizados no site da FAEB no link <https://faeb.com.br/>, bem como, os anais de todos os CONFAEBs estão disponíveis no link “<https://faeb.com.br/anais-confaeb/>”. Todas essas ações da Federação fortalecem os faebianos nas lutas para reivindicar e atingir um objetivo maior que é a valorização e qualidade do ensino da Arte no Brasil. Desde 1988, a FAEB realiza o Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB), momento privilegiado de encontros, reflexões, pesquisas, troca de experiências, debates da rede internacional de profissionais da Arte/educação, que contribuem para uma ação coletiva e para as ações políticas da Arte/educação. Além desse evento tão significativo, a Federação realiza os Encontros Regionais (EnreFAEB) e o Seminário da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Dessa forma, concluímos que fazer parte da FAEB é acreditar na representação, no coletivo, na possibilidade da diferença e de fazer diferente, para transformar a nossa realidade,

coletivamente, juntos(as)! Para finalizar aproprio-me de uma fala de Paulo Freire, que representa bem a FAEB:

O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção desta superação, carrega em si um importante potencial (trans)formador que produz e é produzido pelo inédito-viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (Freitas *in* Freire, 2001: 29-30).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Arte

Afonso Medeiros

ARTE: Substantivo feminino. Contemporaneamente, a palavra “arte” mantém um senso lato e um senso stricto, ambos rastreáveis historicamente. Arte é derivada do latim *ars*, por sua vez originada do grego *techné*. Da raiz grega, permanece a ideia de arte como técnica e habilidade mecânica, de um saber artesanal ou aplicado. Da raiz latina, resultou a ideia de criação e perfeição, de um saber intelectual relativo à reflexão das coisas do espírito. Dessas fontes resulta sua mais ampla acepção no contexto histórico euro-ocidental desde o século XV: criação, técnica, habilidade, apuro, perfeição, produção fincada tanto em saberes práticos (as artes mecânicas) quanto em saberes intelectuais (as artes liberais). Foi com essa acepção greco-latina ampla, maturada por aculturações recíprocas entre os povos que margeiam o Mediterrâneo e já relacionada ao estatuto social do artista então amparado pelo mecenato e pelo colecionismo (ou seja, por um sistema específico), que tal noção de arte foi exportada no bojo do colonialismo europeu, gerando não só um mercado global de bens e serviços, como também fricções conceituais interculturais que perduram ainda hoje. Por exemplo, a diferenciação entre artista e artesão é posta nestes termos em um léxico francês: “o artesão traduz,

sob formas diversas, o pensamento do artista” (Adeline, 2014 [1885]: 33). Nesta breve contextualização, Arte é o que os europeus e os europeizados chamam “arte”, ou seja, um modo circunstanciado (e político) de produção de saberes e fazeres estéticos baseados em oposições (arte e artesanato, erudito e popular) que não deu conta de outras visões de mundo, de humano ou de natureza (Ocampo, 1985; Colombres, 2005). Por isso, aquela concepção sistematizada entre os séculos XVIII e XIX em torno do conceito de “belas artes” (enquanto ocorria a independência das colônias europeias nas Américas) resulta de uma paulatina classificação da Arte como “índice civilizatório” que relegou a produção estética/simbólica tradicional dos não europeus a um estatuto meramente artesanal, não autoral, não intelectual e exótico, restrito a um colecionismo já presente nos “gabinetes de curiosidades” desde o século XVI. Nesse ínterim, o sistema europeu da arte se amplia e se impõe com a criação das academias, dos museus, dos salões e das galerias (nessa ordem), ao mesmo tempo em que seus modos de produção estética na pintura, na escultura e na arquitetura foram sendo ensinados e praticados como justificativa “civilizatória” da colonização. Entretanto, essa imposição violenta de valores culturais não ocorreu sem resistências: os próprios artefatos produzidos pelas culturas tradicionais das Áfricas, das Américas e das Ásias

começam a impactar estética, técnica e conceitualmente a produção artística europeia enquanto as habilidades técnico-artesanais dos povos locais impunham hibridismos, mestiçagens e sincretismos estéticos – uma espécie de “Camões com dendê”, segundo observação de Castro (2022) sobre as acomodações das culturas linguísticas no Brasil. A partir desse momento da modernidade/colonialidade (nas viragens do século XIX para o XX) que já havia gerado os nacionalismos, os racialismos, os racionalismos e os individualismos, a definição da Arte torna-se extremamente complexa: de um lado, as práticas artísticas tradicionais dos não europeus são absorvidas paulatinamente pelo sistema da Arte, ainda que classificadas como “primitivas” ou “exóticas”. De outro, essa mesma concepção de “arte primitiva” ou “pré-moderna” – artesanal, mas “autêntica”, não bafejada pelo academicismo –, passa a insuflar os rumos da concepção modernista de Arte em vários recantos do planeta. Na segunda metade do século XX, ora revisando questões identitárias que os modernismos tentaram deglutir (é o caso dos movimentos tropicalistas e *black power*), ora propugnando um internacionalismo antissistêmico (mas logo absorvido pelo sistema da Arte através de bienais e similares), a chamada arte contemporânea pressupõe a exploração de novos e velhos processos, suportes, técnicas e tecnologias. De permeio, configura-se nas últimas três décadas do século XX

uma consciência crítica e uma consequente revisão historiográfica sobre a invisibilidade da produção artística dos subalternizados pelo patriarcado de alto impacto (Segato, 2021). “O artista, hoje, é um ser anfíbio, deslizando entre ismos, escolas e tendências. A arte atual é ambígua, híbrida, plural”. Esta afirmação de Moraes (2002: 12) não reflete somente a concepção moderna/contemporânea da Arte (ora em revisão), mas deve também ser atravessada pela ressignificação ou reinvenção das identidades de gênero e étnico-raciais interseccionalizadas numa peleja inter, trans e multicultural que transcenda os limites de uma história “universal” unívoca concebida por sucessivas “vanguardas” técnicas, estilísticas ou conceituais. É isso o que permite, por exemplo, esta bela definição de Achille Mbembe (2017: 290-91):

A obra de arte nunca teve por função principal simplesmente representar, ilustrar ou narrar a realidade. Sempre esteve na sua natureza turvar e mimetizar tudo, as formas e as aparências originais. [...] Na verdade, se existe um traço característico da criação artística é que, na origem do acto de criação, está sempre em jogo uma violência, um sacrilégio e uma transgressão mimadas, com capacidade, assim se espera, de fazer com que o indivíduo e a sua comunidade se desloquem do mundo tal como ele é ou

foi. [...] Assim, quer se trate da escultura, da música, da dança, da literatura oral ou do culto das divindades, relaciona-se com acordar potências adormecidas, reconduzir a festa, este canal que privilegia a ambivalência, o teatro provisório do luxo, do acaso, da energia, da activação sexual, e metáfora de uma história que há de vir. [...] É, portanto, uma arte que nunca deixou de reinventar os mitos, de desviar a tradição, de miná-la no próprio acto que parecia instituí-la e ratificá-la.

Esta percepção do historiador e sociólogo camaronês traduz magistralmente o condicionamento histórico dos conceitos que Deleuze (2013: 68), comentando Foucault, assim expressa: “O que se pode concluir é que cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode, em função de suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode, em função de suas condições de enunciado”. Desse modo, podemos afirmar que *arte*, hoje, é tanto substantivo quanto advérbio não binário.

Arte/Educação

Ana Mae Barbosa

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

A escolha por nomear uma área de conhecimento não se configura como uma atividade vazia. As palavras e seus usos são carregados de sentidos tanto em relação ao que somos como ao que nos acontece, tal como argumenta Jorge Larrosa Bon-día (2002). Nesse sentido, a pergunta que mobiliza este conjunto de reflexões é a seguinte: Afinal, do que estamos falando quando falamos de Arte/Educação? Em que tempo e espaço se cria essa nomenclatura? Que sentidos o termo carrega em tempos e espaços distintos? Ao escrever “Arte Educação”, “Arte-Educação” e/ou “Arte/Educação” estamos nos referindo à mesma coisa? Arte educação é designação utilizada na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), uma experiência artístico/educativa para crianças, adolescentes e adultos que se expandiu pelo Brasil, chegando nos anos de 1970 a contar com 144 Escolinhas espalhadas em território nacional e em outros países. Nos anos de 1970, a designação Arte educação já estava implantada no país, por meio do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) – formado pelo conjunto de Escolinhas de Arte. Naquele momento, tentaram dizer que Arte educação havia sido uma tradução errada do termo em inglês *Arte Education*. Essa tradução deveria, conforme circulou

à época, ter sido feita por alguém que não conhecia a língua estrangeira, pois a tradução certa seria Educação Artística. Esta interpretação não se confirma, pois o termo no Brasil foi criado por Augusto Rodrigues, artista brasileiro, e Margaret Spencer, uma escultora estadunidense que vivia no Brasil, ambos responsáveis pela criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948. Não se sabe o que levou os dois a cunhar o termo em nossa cultura, mas uma sobrinha de Margaret Spencer explicou uma vez que a tia era entusiasmada pelo Brasil e achava que devíamos acabar com a tendência de copiar os países desenvolvidos e criar nossa própria educação, provavelmente daí derivou a “invenção” e utilização do termo Arte educação, no contexto da EAB, no Rio de Janeiro e do MEA, em diferentes geografias do Brasil e de outros países. É importante ressaltar que, considerando a experiência da Escolinha de Arte do Brasil, o termo Arte educação, vigente naquela experiência, relacionava-se às práticas que valorizavam o processo criativo, que impulsionava crianças, adolescentes e adultos a criar em artes visuais, teatro, dança e música de modo fundamentado. Nos anos de 1970, o termo Arte-Educação surge porque a ideia de interdisciplinaridade dominava as Escolinhas, firmando-se através, principalmente, do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), um curso de formação docente, em artes, realizado na Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Criado

por Noemia Varela e Augusto Rodrigues, o Curso Intensivo foi a primeira experiência formativa, em ensino da Arte, envolvendo diferentes modalidades artísticas ministradas por especialistas em cada campo, realizada de modo regular e sequencial no Brasil. É como disciplina que o termo Arte-Educação se consolida e desempenha um papel importantíssimo para influenciar a interdisciplinaridade e a obrigatoriedade da Arte no currículo que estava para vir. Para nós, autora e autor desta parte do léxico, o hífen entre as duas disciplinas demonstrava integração e interdependência entre criatividade e formação geral criando uma terceira disciplina. No contexto do CIAE, Arte-educação era uma disciplina teórica e prática em que se discutia: Arte-educação e sociologia, Arte-Educação e filosofia, Arte-Educação e criação. Sob a responsabilidade de Noemia Varela, Laís Aderne e Ana Mae Barbosa, a disciplina foi oferecida nos anos de 1977 e 1978. A nomenclatura é tomada por Ana Mae Barbosa e Noemia Varela como uma referência para a área de ensino da Arte, em publicações e em conferências que ambas realizaram naquele momento. Quando a legislação de 1971, Lei 5.692, torna Arte uma atividade obrigatória no currículo do ensino de 1º e 2º graus, adotou o termo Educação Artística, muito criticado por ter tornado a Arte um mero adjetivo da Educação, confirmando a tendência de considerá-la apenas um adorno na escola, adorno para fazer

adorno, isto é, decorar as festas. Portanto, nos anos de 1970 temos Educação Artística e Arte-Educação como nomenclaturas utilizadas para o campo de conhecimento. Educação artística, termo que está relacionado à educação formal, à polivalência e à formação docente nas licenciaturas curta e plena. Arte-educação está relacionada à educação não-formal, às práticas e processos criativos das Escolinhas de Arte, à formação global e em direção à criatividade proposta nos currículos do Curso Intensivo de Arte na Educação. São termos que convivem, naquele contexto, mas que dizem respeito às práticas, objetivos, metodologias distintas para o ensino da Arte. Criou-se até uma oposição: os que chamavam educação artística eram considerados conservadores ou governistas, os que chamavam Arte-Educação ou Arte Educação eram vistos como progressistas. No início dos anos de 1980, Dona Noemia e eu [Ana Mae] tivemos uma ótima e longa conversa que começou no Rio de Janeiro, durante o Congresso mundial da *International Society for Education Through Art* (Insea), de 1984, e que terminou em São Paulo, durante o Congresso sobre História do ensino da Arte, realizado na Universidade de São Paulo (USP). Ela estava saindo da Escolinha, por desentendimento com Zoé Chagas Freitas, que organizara o Congresso da INSEA no Rio de Janeiro. A saída de Dona Noemia não levou o CIAE ao fim, mas colocou um ponto final em certo modo de

pensar e fazer a formação naquele curso que até então era uma grande referência na formação docente em artes. Na ECA/USP estávamos iniciando o Curso de Especialização em Arte/Educação, com carga-horária de 360 horas, e depois o de atualização de 120 horas. Como já disse um dos tópicos da conversa foi a nossa terminologia usando um hífen entre Arte –Educação para dar a ideia de múltiplo pertencimento, de interrelação, de entrosamento. O título do livro daquele congresso, realizado em 1984, traz a designação Arte-Educação, assim como o artigo de Dona Noemia no livro – A formação do arte-educador no Brasil. A essa altura já estava acadêmica e popularizada a expressão Arte-Educação ou simplesmente Arte Educação, em todo o Brasil. Com o início das licenciaturas, mestrados e doutorados em Artes, o termo Arte-Educação ou Arte Educação teve seu uso cotidiano e prático destinado a nomear a Arte na educação básica e na educação não-formal. Exemplos de uso dessas nomenclaturas também podem ser observados na linha de pesquisa de Pós-Graduação da ECA/USP, denominada “História, Crítica, Ensino e Aprendizagem da Arte” e no nome do Comitê de “Educação e Artes Visuais” da Associação Nacional de Pesquisadores em artes Plásticas (ANPAP), ambas as instituições - Pós-Graduação da ECA e Anpap - são da década de 1980, momento de maior popularização do termo Arte-Educação e/ou Arte

Educação. Nesse mesmo período surgem outras associações, como a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), isso nos permite considerar que o termo Arte-Educação, Arte Educação e/ou Arte/Educação não são termos que designam somente disciplinas ou linhas de pesquisa, mas também se relaciona a movimentos políticos, através das associações estaduais e nacional da área de artes, desde o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) que impulsionou a criação da SOBREART[1], no Rio de Janeiro, nos anos de 1970 ao Movimento Arte/Educação dos anos de 1980. A expressão Educação Artística foi imposta pela legislação da ditadura civil/militar (1964). O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ainda a usam na atualidade, assim como ainda percebemos a nomenclatura em editais de concurso para a área de Arte. Aos poucos, na contramão daquela Educação Artística polivalente, começamos a usar Arte/Educação, com a barra oblíqua, como forma de denominação da Arte como conhecimento e por entender que a simbiose que procuramos é melhor representada por este símbolo. A barra indica “relações entre si”, atravessamentos de um campo em relação ao outro em termos conceituais e práticos, ou seja, entendemos que o uso da barra - Arte/Educação - atende aos objetivos

desejados de interrelação, intersecção, atravessamentos de uma área de conhecimento e outra – Arte e Educação, Educação e Arte. Outro termo muito usado na América Latina, durante os anos de 1950 e 1980 (mas ainda utilizado atualmente, como, por exemplo, pelo *Consejo Latinoamericano de educación por el Arte – CLEA*) é “Educação através da Arte ou “Educação pela Arte”, tendo como referência o título da obra de Herbert Read, *Education through Art*, publicado em 1943. Esta pluralidade de designações demonstra a flexibilidade da Arte para dialogar com mudanças sociais e históricas de maneira transparente. Arte/Educação, como utilizamos no Brasil, é epistemologia da arte. Arte/Educação, em nosso entendimento, é arte, é educação, refere-se ao que da arte e ao que da educação são convocados para o ensino e aprendizagem. Mas, de modo ampliado, também se refere aos processos de criação, às teorias, às experiências plurais nas aulas, nas pesquisas, nas mediações culturais, que revestem esta designação, Arte/Educação, de significações do nosso próprio e de outros tempos.

Notas

[1] A expansão do Movimento Escolinhas de Arte, no Brasil e no exterior, tornou premente a criação de um organismo nacional, articulado com a INSEA [Internacional Society for Education Through Art], que

representasse o Movimento no exterior e que favorecesse o intercâmbio de seus integrantes com educadores que trabalhassem na mesma perspectiva de educação, em nível local, regional e internacional. É assim que, em setembro de 1973, foi instituída a Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte (SOBREART), que estabeleceu como projeto prioritário, na primeira reunião de sua Diretoria, a realização de um Encontro Latino-Americano para estudar os problemas relativos a esse campo no quadro regional e examinar mecanismos de articulação capazes de desencadear uma ação integrada. É nesse espírito que é realizado, na cidade do Rio de Janeiro, em 1977, o I Encontro Latino-Americano de Educação Através da Arte, promovido pela SOBREART, em parceria com a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (SOBREART, 1977: 12).

Artes Integradas

Rosa Iavelberg

As Artes Integradas ganham evidência ao serem incluídas como unidade temática do documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), representando a possibilidade de integração das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação nas produções artísticas. As unidades temáticas articulam-se às seis dimensões do conhecimento definidas no texto da BNCC: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. No referido documento as Artes Integradas estão assim descritas:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes Integradas, explora relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2018: 197).

O trabalho com as Artes Integradas pressupõe a não submissão da criação a uma única linguagem artística, abre espaço para o trabalho do(a) artista que intenciona transitar pela articulação das diferentes linguagens que elege, incluindo ou não o uso das tecnologias de informação e comunicação, para compor sua poética, fato que ganhou amplitude nas criações da arte contemporânea como, por exemplo, nas performances ou nas instalações e no cinema desde as proposições modernas. Entretanto, não podemos circunscrever as poéticas apenas às produções da denominada arte contemporânea. Elas encontram-se igualmente em festas populares brasileiras que, diferentemente das criações que não se alteram no tempo, são recriadas e atualizadas a cada edição, como, por exemplo, os blocos de carnaval de diversas regiões do Brasil e o Festival Folclórico de Parintins; e que, a depender da perspectiva, podem ser consideradas também como arte contemporânea, valendo-se de mais de uma área artística. As artes integradas podem emergir nos atos criadores dada a possibilidade intrínseca ao ser humano de exercitar a função simbólica. Contudo, antes da possibilidade de se expressar simbolicamente em um desenho, ainda enquanto garatuja, a criança já faz uso do desenho associado ao movimento corporal e ao som: rabisca, se movimenta corporalmente e emite som para que suas ações signifiquem, por exemplo, um

carro em movimento. O uso da linguagem multimodal foi documentado em vídeo na pesquisa de John Matthews (2003). Depois do modernismo da arte/educação, as formas da criação e da aprendizagem da arte das crianças foram melhor compreendidas a partir de registros videografados do conjunto de todas as ações infantis nos atos criativos, para além da visualização dos produtos (Soares, 2013). Consideramos importante incluir o cinema como uma linguagem artística que compõe as artes integradas, ele está previsto na LDBEN /1996 pela Lei no 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como componente curricular complementar, sendo obrigatória a exibição de filmes, no mínimo, por duas horas ao mês. É necessário ressaltar que nas práticas de Arte/Educação na Educação Básica é essencial não processar as Artes Integradas como ações de professores polivalentes. A polivalência foi implementada entre os anos de 1970 e 1980 e, desde então, é criticada por professoras(es), formadoras(es), pesquisadoras(es) e entidades representativas da área, em função de banalizar e deformar o ensino e a aprendizagem em Arte. A polivalência está relacionada à Lei 5692/71, da época da ditadura militar, quando Arte foi concebida como atividade e não como área de conhecimento. Educar em todas as linguagens artísticas, sem as licenciaturas específicas, significa trabalhar

superficialmente a Arte nas escolas. No documento da BNCC, o texto da unidade temática das Artes Integradas não explicita o problema da polivalência e não encontra lastro legal em nenhum documento da educação brasileira, exceto na própria BNCC, o que possibilita uma compreensão equivocada e práticas polivalentes. A consulta aos textos, sobre o tema das Artes Integradas, apresentados pela Federação de Arte/Educadores do Brasil e pelas Associações Nacionais da Área é imprescindível, pois eles deram os parâmetros para a discussão das perguntas norteadoras do seminário técnico do Ministério da Educação (MEC), realizado por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE): *Currículos da arte, urgências e interpretações para a gestão pública e para a atuação docente*, em junho de 2024. O seminário foi guiado por três perguntas e a questão 2, em especial, nos auxilia a compreender melhor o problema da polivalência no currículo da arte[1].

Questão 2 – Existem aproximações e/ou diferenças entre artes integradas e polivalência?

Interpretações possíveis para evitar um retrocesso histórico sobre a formação e a atuação docente em arte.

O referido texto, apresentado para a Questão 2, pode ser visualizado no vídeo referente à mesma no

site acima citado. Dentre os diferentes temas abordados com propriedade, destacamos a intenção de se evitar retrocesso na formação e atuação dos docentes no que se refere à polivalência, situando-a como proposição equivocada que desconsidera avanços e pesquisas tanto do campo da Arte, como da Arte/Educação. Uma ação interdisciplinar nas aulas de Arte, não se confunde com a polivalência, pois envolve uma ou mais linguagens artísticas e requer formação de professoras(es) em licenciaturas nas referidas linguagens atuando em conjunto, para que não se distancie daquilo que constitui e é próprio a cada linguagem. Como nos diz Saviani,

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente

e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009: 153).

Desse modo, devemos lutar contra a polivalência, definindo com precisão o lugar e os limites das Artes Integradas, exigindo políticas públicas para formar e valorizar as condições de trabalho necessárias às(aos) professoras(es) para assegurar o interesse pela arte/educação, o desejo de permanência nas escolas e de atualização profissional.

Nota

[1] <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/seminario-do-mec-e-cne-discute-curriculos-de-arte>, consulta em setembro de 2024.

Corporeidades

Karenine Porpino

O termo Corporeidade expressa uma compreensão de corpo fundada na complexidade do organismo vivo; contrapõe-se e tenta superar a visão dualista que marcou, fortemente, o pensamento ocidental, presente em dicotomias como; corpo/alma, natureza/cultura, matéria/espírito, racional-sensível, entre outras (Assmann, 1998). Índícios dessa visão dualista de corpo podem ser encontrados ainda no pensamento pré-socrático (Porpino, 2018) [1]. Para Abbagnano (1998) a visão de corpo como instrumento ou fruto dos pecados da alma pode ser considerada a mais difundida no ocidente, estando presente no pensamento de Platão e Aristóteles. A ideia de instrumentalidade também está presente na Filosofia Medieval, entretanto, é nesse contexto que o termo *Corporeitatis*, da tradição escolástica, segundo Nóbrega (2010), pode ser pensado como uma exceção, pois considera o corpo como orgânico, independentemente de sua relação com a alma, mas, ao mesmo tempo, predisposto a tal (Nóbrega, 2010) [2]. A ideia de separação do corpo e da alma como substâncias diferentes instituída por Descartes, século XVII, perpetuou um novo dualismo e criou o problema da relação entre ambas as substâncias. Em sua independência da alma, o corpo passou a ser pensado como máquina.

Ideia que deu fruto a muitas produções artísticas e científicas da época. Vários filósofos, ao longo da história, se dispuseram a elaborar pensamentos para uma solução do problema da relação corpo e alma, como Leibniz, Hegel, Bergson, dentre outros. A corrente fenomenológica, no século XX, sobretudo Merleau-Ponty, contribuiu com essa discussão ao retomar e aprofundar a noção de corporeidade (Nóbrega, 2010). O corpo foi pensado por Merleau-Ponty (1994) como abertura ao mundo. Vem dele a ênfase de que somos esse corpo que temos e de que a experiência sensível jamais pode ser substituída por um pensamento sobre o corpo. Ampliando o estudo das relações entre natureza e consciência, Merleau-Ponty (2000), nos últimos escritos, discute o entrelaçamento entre natureza, animalidade e corpo humano. Ele se opõe à ideia de organismo biológico como algo que pode ser comparado aos sistemas físicos. A temporalidade e a espacialidade da vida biológica a torna imprevisível e cúmplice na construção de seu ecossistema. Esta relação corpo e ambiente se dá por meio da motricidade, da estesiologia, da historicidade e da intercorporeidade. Outras discussões sobre o corpo na Filosofia abordaram a insuficiência da visão dicotômica para a compreensão do corpo, embora não tenham feito uso do termo corporeidade. Nessa linha, pode ser tomado como um exemplo o repúdio realizado por Nietzsche aos poderes

centralizadores (do Estado, da Igreja...) no que concerne ao corpo. Para o autor, esses poderes camuflam a potência do corpo e subjagam sua força criativa, sendo a Arte um tônico revigorante da mobilidade corporal por permitir um estado de alta potência transformadora (Porpino, 2018). Isadora Duncan, no campo da dança, é um exemplo emblemático das influências nietzschianas na busca por um corpo mundano e potente não redutível aos ditames da Arte de sua época (Duncan, 1989). Outra referência é a ideia de “corpo sem órgãos”, retomada por Deleuze e Guatarri (1996) a partir dos estudos de Antonin Artaud. Os autores operam sobre a crítica ao conceito de organismo e ressaltam o corpo como fluxo de intensidades errantes que não pode ser reduzido ao modelo anátomo-fisiológico. A discussão passa pela neutralização das forças de contenção, pela oscilação de seus agenciamentos para revelar o *continuum* das múltiplas conexões e intensidades corporais. Em diálogo com a História, podemos citar também a obra de Michel Foucault sobre o biopoder, a sexualidade e a estética da existência (Foucault, 1998, 1988, 1987). É importante considerar que a visão dualista de corpo e a noção de corporeidade não são atributos de épocas específicas. Há um trânsito ao longo da história, por diferentes áreas de conhecimento, haja visto que o corpo é um tema transversal (Nóbrega, 2010). A Antropologia, por exemplo,

empreendeu esforços em pensar o corpo como uma construção cultural, contrariando a ideia que o considera um dado natural circunscrito ao estudo no campo das ciências biológicas. Os estudos de Marcel Mauss (1974), nos anos 1930, sobre as técnicas corporais, é pioneiro nesse sentido, sendo o século XX palco do reconhecimento do corpo não somente como objeto das ações culturais, mas como produto e produtor da cultura. Uma possível relativização de concepções ocidentais modernas de corpo também foi permitida pelos estudos comparativos, a exemplo daqueles focados nas sociedades ameríndias, como as pesquisas com enfoque nas sociedades indígenas brasileiras empreendidas, ainda nos anos de 1970, por autores como Anthony Seeger, Roberto da Matta e Eduardo Viveiro de Castro (Maluf, 2001). Ainda na Antropologia, um uso contemporâneo do termo corporeidade, pode ser encontrado, na abordagem de Thomas Csordas (2008), cuja orientação metodológica se apoia em autores como Merleau-Ponty e Bourdieu, para propor a corporeidade como um paradigma. Neste, o foco é o corpo fenomênico, solo existencial do sujeito e da produção cultural, tendo a linguagem como modo de estar no mundo. A visão dualista de corpo, reforçada pela modernidade, e ainda presente em nossos dias, tem sido insuficiente para dar conta da centralidade que o corpo ocupa na contemporaneidade.

As experiências transgêneros, as identidades urbanas marcadas pela modificação corporal (tatuagens, piercings, escarificações, etc), a *bod-yart*, a disseminação de rituais de cura antes circunscritos a pequenas comunidades e o surgimento de novas religiosidades centrados no corpo, embora não sejam fenômenos recentes, exemplificam a necessidade atual de uma compreensão mais ampliada da experiência corporal (Maluf, 2001). O campo das artes da cena (dança, teatro, circo...) expressa, continuamente, essa interlocução entre a tradição e o contemporâneo, que envolve a presença corporal em nossos dias, uma vez que o corpo é central em sua produção, sendo, ao mesmo tempo, produto e produtor da Arte. Aqui, o termo Corporeidade pode contribuir para que se considere as experiências dos artistas ao invés de uma visão genérica, tanto do corpo, quanto da produção cênica (De Marinis, 2012). Nesse contexto, Zarilli (1995) reconhece que pensamentos como o de Merleau-Ponty e Artaud, contribuíram, sobremaneira, para a atenuação da visão racionalista de corpo e para um ensino das linguagens teatrais capaz de reconhecer o corpo como sendo a pessoa. As linguagens da arte são amplamente metafóricas. É fundamental não confundir os discursos com o que eles descrevem, a atuação do artista (Zarilli, 1995). Ou seja, os registros da experiência com a Arte jamais substituem a intensidade corporal dos

atos artísticos (Merleau-Ponty, 1994), mesmo considerando que a experiência não é inteiramente acessível ao próprio artista ou ao espectador, pois nem tudo o que acontece no corpo pode ser previsto ou compreendido (Andrieu, 2016). Nessa perspectiva, a Arte precisa ser continuamente atualizada para continuar a fazer sentido conforme o contexto. Essa provisoriedade, marcada pela instabilidade e diversidade da experiência corporal, cria a possibilidade de uma produção artística não refém de uma linguagem universal (Zarilli, 1995). Nesse caminho, também faz sentido a abordagem de corpo como poética, de Louppe (2012), que afirma que o dançar exige confiança no caráter poético do orgânico e reconhecimento de que a emergência dessa poesia corporal depende menos de uma abordagem estética prévia do que da busca do conhecimento da experiência do artista da qual despontam os estados corporais intensos suficientes à partilha. É nessa perspectiva que a autora menciona a Dança Moderna, do início do século XX, de modo geral, responsável por abrir as portas para uma diversidade de corporeidades até então invisibilizadas. Nesse contexto, vale lembrar Isadora Duncan, Rudolf Laban, Mary Wigman, Ted Shaw, Ruth Saint Dennis, e tantas outras referências artísticas daquela época, como propositores de novas expressividades do corpo, colocando-o como tema de discussão corrente, frente à ideia acabada e racionalista

presente na dança teatral dos séculos anteriores. A Dança Contemporânea, por sua vez, desbrava a polissemia, a nudez, os limites, as instabilidades, as intensidades, a multiplicidade estética dos corpos em estados de permanente reinvenção. Nesse contexto, o conceito de *soma* e de experiência, partilhado pelo campo de saberes e práticas da Educação Somática, pode ser considerado uma referência de diversas práticas contemporâneas em dança, que coaduna com a noção de corporeidade (Bolsanello, 2008; Strazzacappa, 2012). Um uso pontual do termo corporeidade pode ser visto nos estudos de Bernard (2001) no que tange a criação coreográfica como recusa aos reducionismos do conceito tradicional de corpo. Para o autor, não é possível prever, de antemão, as ações expressivas por vieses causais, utilitários e tecnocráticos, visão que atende, de sobremodo, ao Capitalismo. É nesse sentido que ele trata a corporeidade como um “anticorpo” (no sentido de recusa teórica e proteção imunitária) e a revela como trama que desvela a sensorialidade em sua materialidade e maleabilidade. Isso implica: 1) considerar um entrelaçamento sensorial e um nomadismo entre os domínios da Arte; 2) uma metamorfose nos modos de olhar e analisar a dança e o jogo teatral não limitada a uma unidade hierárquica de signos e formas, e 3) a necessidade de relações pedagógicas que levem em conta a temporalidade das experiências, suas contingências e incertezas, como meio de resguardar

a ética educativa. Pensar a corporeidade aponta para a vivência de uma temporalidade e uma espacialidade não reduzidas ao cronológico e ao geométrico, mas atualizadas no gesto que articula continuamente corpo e mundo. Nesse sentido, o termo desvela uma ação educativa capaz de reconhecer as incertezas e a polissemia do corpo com todas as suas instabilidades sensoriais e múltiplas conexões contextuais (Porpino, 2018). É também no campo da Educação (Assmann, 1994; Nóbrega, 2005), que a discussão sobre a corporeidade pode trazer contribuições para pensar o campo artístico e seu ensino. No Brasil, o termo pode ser encontrado tanto no singular (corporeidade), quanto no plural (corporeidades), se considerarmos as produções acadêmicas na área de conhecimento Artes [3]. É possível observar a diversidade de interlocutores abordados, como também de áreas de concentração como: Artes Cênicas; Teatro, Dança e Performance; Ensino de Artes, dentre outras. O termo no plural é encontrado a partir de perspectivas diversas, ora como modos diferentes de compreensão ou abordagem da noção de corporeidade, ora acentuando modos de ser ou práticas cênicas e educativas contemporâneas, ora para reforçar a multiplicidade expressiva dos corpos existencializados, ou, ainda, dando ênfase às expressões da diversidade corporal ou configurações estéticas, morfológicas e de gênero historicamente invisibilizadas, dentre outras. Nesse último caso, é comum a adjetivação que dá

ênfase a essas expressões do corpo, comumente marginalizadas, pouco estudadas ou despercebidas. Essa diversidade de expressão do termo aponta para a corporeidade/corporeidades como um amplo campo de experiências e reflexões, e seus diversos desdobramentos epistemológicos, estéticos, históricos e sociais. Por fim, faz jus considerar, que um uso inadvertido do termo corporeidade, ou corporeidades, tão somente como sinônimo de corpo, sem se valer do perfil polissêmico e polimórfico do corpo e da oposição à visão dicotômica aqui apresentada, pode também favorecer o dualismo que o termo propõe repudiar.

Notas

[1] Referência ao pensamento de Parmênides, filósofo pré-socrático, cuja discussão ontológica está fundada na verdade lógica de cisão entre o ser e o não ser.

[2]. Nóbrega (2010) considera que talvez possamos reconhecer o termo *Corporeitatis*, apresentado pelo filósofo Duns Scott, como uma primeira elaboração do termo Corporeidade, retomado posteriormente na filosofia de Merleau-Ponty, no século XX. Com base em Nicolesco (1999), a autora considera que a teoria escoltista, da tradição escolástica, pode ser atualizada pela lógica do terceiro incluído.

[3] Aqui foram considerados o Banco de Teses da Capes (<https://>

catalogodeteses.capes.gov.br/), como também os Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (a partir de 2017).

[4] Aqui as áreas de Concentração mencionadas estão grafadas conforme encontrado no Banco de Teses da Capes.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Cultura

Leda Guimarães

Termo de caráter polissêmico e mutante em função da complexidade e amplitudes de seu uso. Para efeito de situar um lugar na produção do verbete com um termo tão complexo e, ainda, situar o lugar de quem elabora, esclareço que parte de uma arte/educadora. Proponho dois pontos fundamentais para começo dessa conversa: O primeiro, refutar o antigo sentido de cultura como verniz ou ilustração, uma vez que essa concepção revela um caráter elitista da compreensão de que pessoas cultas são aquelas que estudaram (se ilustraram), tornando-se socialmente mais valorizadas. O segundo ponto é entendermos a lição de Alfredo Bosi (1992) de não usarmos a palavra no singular, pois cultura sempre será plural. Com essa passagem do “singular para o plural”, estaremos atentos à diversidade de manifestações e sentidos, mesmo dentro de um mesmo contexto. Assim, também nos afastamos da ideia de cultura como um conjunto de saberes, costumes, ações que identificariam determinada região, local ou formas de vida de um povo. Nesse conjunto, estariam as chamadas culturas nacionais ou regionais, tais como cultura brasileira, cultura deste ou daquele lugar. O perigo dessa concepção é o de nos isolarmos numa relação de “isto pertence” e/ou “isto não pertence”, deixando de

perceber dinâmicas de trocas culturais que acontecem de forma contínua. Roque de Barros Laraia no seu livro referencial “Cultura: um conceito antropológico” (2001) faz este exercício de afastar os determinismos biológico (inatismo) e geográfico (etnocentrismo) e, nos leva a refletir sobre a diversidade cultural, como a cultura condiciona a visão de mundo, interferindo inclusive no plano biológico, e como os indivíduos mesmo dentro de um grupo específico, não participam desse grupo de forma padronizada. Anterior aos Estudos Culturais, o filósofo socialista italiano Antonio Gramsci, no início do século XX, associou a luta política à luta cultural na formação humana. Gramsci compreendia como parte da formação política da classe operária o direito universal à cultura, sua organização e seu processo de difusão. Numa revisão fundamental, o autor se distancia da ideia do intelectual orgânico responsável pela educação do povo e passa a compreender camponeses e operários como críticos e produtores de conhecimento. Para Vieira (1999: 56), não se trata de uma retórica populista, mas de uma revisão que amplia o conceito de cultura (sem recusar a ideia de bem universal), de tal forma que esta “não representa mais algo produzido por um conjunto seleto de intelectuais e dependente de determinada iniciativa política para ser distribuída, de cima para baixo, para os vários setores populares”. A emergência dos Estudos

Culturais, em meados do século XX, provoca a desconstrução da concepção fechada de cultura como erudição, propiciando uma proliferação de derivações de acordo com as especificidades e interesses de estudiosos ou de agentes interessados em demarcar um determinado campo: cultura erudita, cultura popular, cultura universitária, cultura operária, cultura digital, cultura cibernética, cultura juvenil, cultura quilombola, cultura marginal, cultura negra, cultura indígena, cultura dominante e cultura subalterna, dentre tantos outros termos bi combinados, em que a segunda parte indicaria a circunscrição da primeira. Isso para não falar de alta e baixa cultura, dicotomia muito em voga nos anos sessenta do século passado para tentar distinguir de forma dicotômica campos de valores e consumo de determinados produtos culturais. Outros termos combinados parecem indicar campos de estudos com definição das especificidades de cada área. É assim com a Cultura Visual, campo de investigação no qual, segundo Ricardo Campos (2013: 20/21), pauta-se pela “natureza construída do olhar e das formas de expressão e comunicação visual”, tendo como interesse convergente de vários interesses o “entender a imagem, o olhar e a visualidade enquanto construções humanas, social e historicamente situadas” (Walker; Chaplin, 1997 apud Campos, 2013). Para Alice Fátima Martins (2012: 177),

a cultura visual “vem se instituindo como campo de fronteiras difusas, demarcado muito mais por esboços inacabados, referências dialogais (por vezes, vociferações) do que propriamente por marcos conceituais precisos, delineadores, que possam resultar em alguma instalação minimamente confortável”.

Ana Mae Barbosa (2011: 2) pluraliza esse termo afirmando: “Prefiro usar a expressão *culturas visuais* para falar da cultura visual ligada ao ensino da arte. Tanto em educação como em arte, pluralizar é preciso, se pensamos dialeticamente e operamos multiculturalmente”. Já articulando desdobramentos políticos, Barbosa nos apresenta as noções de cultura visual do cotidiano e cultura visual do povo, fugindo do termo cultura popular, o qual ela considerava uma forma hegemônica de nomear os outros. Esses termos articulados são território em disputa, nem fixos nem imutáveis. A noção de “cultura popular”, por exemplo,

tem tido interpretações e usos diversos ao longo dos últimos dois séculos, suscitando debates que vão do campo das ciências sociais às artes, passando pela comunicação, filosofia, política, educação, estudos culturais e tantas outras áreas interessadas no estudo das atividades humanas (Abib, 2019: 1).

Outros binômios se articulam a partir da indicação de um movimento, uma ação, como, por exemplo: culturas de resistência, culturas marginais e/ou subalternas, podendo uma determinada articulação terminológica já indicar um campo político e de luta por significação e visibilidade social. Por exemplo, encontramos cultura quilombola como um espaço de trocas e compartilhamento de conteúdo simbólico-afetivos que se dá em relação a um contexto social, cultural e político específico, com ênfase nas particularidades dos sujeitos que a constituem. A saber, pessoas que vivem em comunidades quilombolas, de caráter pluriétnico, uma vez que reunia pessoas escravizadas no Brasil de diferentes origens do continente africano que fugiam dos locais onde eram subjugados. Assim, as atuais comunidades quilombolas podem reivindicar, a partir de suas raízes de resistência, uma cultura própria que se dá na luta pela sobrevivência de suas formas de vida ligadas ao cooperativismo, na interação com a natureza, no direito à memória de suas ancestralidades e na luta pela demarcação e titulação dos seus territórios. Na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, em Pernambuco, o reconhecimento de uma cultura quilombola levou à luta pelo reconhecimento oficial de um sistema de educação próprio em diálogo com a história, tempos e ritmos da comunidade. Nessa direção, Nêgo Bispo propõe sua *cosmopercepção*, que é

constituída a partir de sua formação quilombola e, com ela, defende as comunidades rurais, seus territórios, símbolos e modos de vida. Dessa forma, o pensamento de Nêgo Bispo é construído apontando conhecimentos e epistemologias que são formulados a partir da sua vivência em comunidades negras rurais ou afro-pindorâmicas. Tal denominação foi cunhada por Nêgo Bispo em substituição a termos nomeados pelos colonizadores (Silva, 2023). No discurso de posse na Academia Brasileira de Letras (ABL) em 2024, Ailton Krenak afirmou: “Venho para cá para trazer línguas nativas do Brasil para um ambiente que faz a expansão da lusofonia”. Com isso, critica o etnocentrismo e o desprezo dos não indígenas pela cultura e o conhecimento dos povos originários brasileiros. Ou seja, Krenak afirma a existência da cultura desses povos, ressaltando a importância do ensinamento oral, passado entre as gerações das comunidades nativas. Aqui temos uma contraposição entre a cultura ocidental, letrada, atrelada à escrita, base da concepção tradicional de cultura (no singular), e uma gama de culturas baseadas na oralidade. Outro termo articulado que vale a pena mencionar é o de Cultura Material, seguido de Cultura Imaterial. Apesar dos termos se apresentarem no singular, podemos de pronto pensá-los no plural. Cultura Material e Cultura Imaterial são termos ligados à noção de patrimônio. O primeiro está associado a elementos materiais, concretos, palpáveis,

considerando a materialidade (física) dos mesmos; já o segundo termo remete a formas não tangíveis das expressões culturais, como um conhecimento, um saber, um modo de ser. Por exemplo, edifícios e objetos podem ser considerados cultura material, enquanto saber fazer o doce de Cora Coralina, em Goiás, ou a vocalização do aboio nordestino podem ser considerados exemplos de cultura imaterial. Também não podemos esquecer o termo Culturas Híbridas (atentem para o plural), cunhado por Nestor Garcia Canclini no livro homônimo, que trouxe importantes contribuições para, a partir de um olhar latino-americano, sairmos de uma concepção estática de cultura para desconstruir dualidades como, por exemplo, o massivo, popular e culto, “nos provocando a pensá-las sem fronteiras na contemporaneidade no contexto do processo de globalização” (Canclini, 1998: 201). Lembremos que os processos de apropriação cultural se deram, em sua maioria, de forma violenta como processos de dominação, conforme posto na produção decolonial de autores e autoras latino-americanas. Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Dignolo, María Lugones, Arturo Escobar, Silvia Rivera Cusicanqui e Ramón Grosfoguel, Rita Segato, dentre muitos outros e outras, nos oferecem uma perspectiva crítica para compreendermos como as violências epistemológicas provocaram aniquilamentos, apagamentos, silenciamentos dos modos de

saber dos colonizados. A decolonialidade busca tensionar os campos da Arte e da cultura, construindo outras narrativas, visibilidades, subjetividades e reconhecimentos que passam por pensarmos o território como suporte dessas interseccionalidades. As resistências aos processos de colonização revelam como as culturas não são estáticas e, sim, frutos das relações sociais. Nestes processos de trocas, se afetam e se hibridizam. Retomando a referência inicial feita aos estudos culturais, são diversos os autores que abordam a questão da cultura como centralidade da vida humana. Para Raymond Williams (1979), um dos fundadores dos Estudos Culturais da escola britânica, cultura é a prática cotidiana vivida envolvendo sujeitos e relações sociais que carregam tensões, conflitos, inovações e mudanças reais e constantes. É inegável que a virada cultural promovida pelos estudos culturais na Inglaterra provocou novos olhares sobre a cultura popular e os fenômenos cotidianos. Em diversos campos de estudo, inclusive o da Arte e da educação, passamos a compreender que as culturas (no plural) dizem respeito a todos os fazeres, saberes e viveres pelos quais as pessoas se constituem em seus lugares, nas suas cidades, nas suas terras, nos seus grupos. Dizem respeito à maneira como as pessoas trabalham, produzem, pensam as mais diferentes profissões/ações que compõem a vida de cada local com suas dinâmicas que incluem

movimentos de tradição e rupturas, de acomodações e de resistências. Segundo Clifford Geertz (1978), a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, através do qual os indivíduos dão sentido às suas ações. Ela ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados. Para este autor, cultura é um sistema simbólico que os seres humanos criam para dar sentido às suas vidas e ao mundo ao seu redor. Para interagirmos com as questões de Geertz sobre cultura, podemos partir do seu argumento de que a cultura não é algo inato aos seres humanos, mas, sim, algo que é aprendido e transmitido de geração em geração. Cultura como um texto que precisa ser lido e interpretado para entender as normas e valores de uma sociedade, bem como os significados subjacentes a esses valores. Para Stuart Hall, é justamente na esfera cultural que se dá a luta pela significação. Portanto, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado e as lutas pelo poder passam a ser cada vez mais extremamente simbólicas. A cultura, portanto, na perspectiva de Hall, é um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio. Em suas palavras, “[...] não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez

mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural” (Hall, 1997: 20). No Brasil, os Estudos Culturais se fortalecem a partir de questões pertinentes à realidade brasileira com Tomaz Tadeu da Silva, Marisa Costa Vorraber, Rosa Hessel Silveira, Maria Lúcia Wortman e Alfredo Veiga Neto, dentre outras pessoas ao seu redor. Para Silva Junior (2023: 6), estas produções promoveram no Brasil importantes mudanças de perspectivas educacionais girando “uma chave epistemológica nas mais diferentes áreas de interesse teórico da educação: currículo, didática, filosofia da educação, metodologias de pesquisa, dentre outras”. Mudanças que também impactaram a área da arte/educação. Diante dessa breve e desafiadora apresentação, parece-nos impossível elaborar um verbete com o termo “cultura” que possa oferecer uma síntese para adentrar no “conceito”. Além de impossível, é também uma tarefa inglória, pois as exclusões serão em maior número do que as citações, com mais erros que acertos. Assim, este foi um exercício de apresentar algumas linhas de reflexão em torno de uma palavra que na contemporaneidade é posta como central, com suas articulações, deslizamentos e, até mesmo, via negação do próprio conceito, como quando Nêgo Bispo proclama: “Nós não temos cultura, nós temos modos – modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de

vida” (Santos, 2023: 10, 11, 23). Pensando possibilidades colocadas neste verbete, termino com outra afirmação de Nêgo Bispo para nos colocarmos em estado de abertura com tantas possibilidades de pensar, nomear e articular a palavra cultura: “o mundo é grande e tem lugar pra todo mundo. O mundo é redondo exatamente para que as pessoas não se atropelem” (Santos, 2023: 54).

Currículo de Arte

Carolina Romano de Andrade

As primeiras ideias de um currículo de Arte trazem em sua gênese a fricção de dois campos de saberes: a Arte e a Educação. Em um primeiro momento essa união tinha a finalidade de atribuir à Arte um aspecto funcional, aumento de habilidades e aptidões humanas para serem aplicadas no trabalho e na vida social. O entendimento de um currículo de Arte no Brasil, no século XIX, estava relacionado, especialmente no ensino do desenho (Barbosa, 1978). Nesse período, o pensamento para incluir a Arte no currículo escolar foi impulsionado pelo reconhecimento do seu valor intrínseco para o desenvolvimento dos estudantes. Esse princípio foi uma das razões fundamentais que levaram Rui Barbosa, responsável por diversas reformas no ensino, a sustentar seu pensamento liberal em relação ao ensino da Arte, afirmando que "[...] estava a favor da revolução industrial, tendo no desenho o objetivo de abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional" (Barbosa, 1978: p. 43). Rui Barbosa via a Arte aplicada à indústria como uma oportunidade para a população ter uma ampla iniciação profissional, algo que acreditava ser essencial para acompanhar a revolução industrial em curso. Em 1971, pela Lei nº 56927/71, a Arte foi incluída no currículo escolar sob

a designação de Educação Artística, sendo considerada apenas uma 'atividade educativa' e não uma disciplina (Brasil, 1998: 28). Essa categorização refletia um entendimento limitado sobre a importância da Arte no contexto educacional da época. Com a LDB nº 9.394/96, que revogou as disposições anteriores, o ensino da Arte passou a ser reconhecido como um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, com o intuito de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. No entanto, a forma como a Arte é abordada nos currículos e a sua real inserção nas práticas pedagógicas ainda suscitam debates sobre seu valor e papel no ensino (Brasil, 1996). A partir da LDB 9.394/9, os documentos que balizam a construção curricular passam a apresentar um conjunto de diretrizes e princípios que orientam a elaboração dos currículos de Arte nas escolas brasileiras e estes se relacionam diretamente com os interesses das políticas dominantes. Essas pistas iniciais nos fazem refletir sobre o currículo de Arte, sob uma perspectiva conceitual apresentando um constructo que traz um debate teórico, social e histórico com suas tensões, usos e significados que estão diretamente relacionados com a própria conceituação de currículo, no campo da educação. Nesse sentido, Corazza (2001) nos convida a pensar o currículo como um ambiente impregnado de linguagem, onde encontramos convenções, fluxos,

interrupções, pensamentos e uma diversidade de elementos linguísticos. Assim, o currículo não é apenas um documento ou um plano de estudos, mas uma estrutura complexa que regula o que é ensinado, como é ensinado e como os conteúdos são organizados na prática educativa, voltados para o desenvolvimento integral do indivíduo. O currículo representa um território delimitado que orienta o conhecimento a ser abordado pelos professores e pelos centros de educação. Nesse sentido, ele funciona como um plano designado pela escola para guiar tanto o ensino dos professores quanto a aprendizagem dos estudantes (Sacristán, 2013). Assim, o currículo pode ser visto como uma seleção organizada dos conteúdos a serem aprendidos, que direciona a prática didática ao longo da escolaridade. Macedo (2006) disserta que o currículo emerge como um conceito crucial no campo dos estudos educacionais, pois é exclusivo das instituições educacionais, como escolas, faculdades e universidades. Essas instituições assumem a responsabilidade de disponibilizar conhecimentos dos quais os indivíduos têm direito de acesso, empregando especialistas (professores) para tornar esse conhecimento acessível a todos, embora com variações nos níveis de acesso e compreensão por parte dos estudantes. A questão central, então, é: que conhecimento deve ser parte desse currículo? Não no sentido absoluto de uma verdade única,

mas sim no sentido de "o melhor conhecimento que temos em qualquer campo" (Young, 2014: 197). E no campo das artes,

Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?", "Qual a função da arte na sociedade?", "Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?", "Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?" e "Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo? (Brasil, 1998: 22).

Essas questões não são fáceis de se responder. Como apontou Iavelberg (2010), há falta de clareza entre muitos/as professores/as, diretores/as e gestores/as sobre como planejar e implementar o currículo de Arte. Isso perdura até hoje e impacta no estabelecimento de um currículo comprometido em promover a interação crítica com a complexidade do mundo. E que respeite as diferenças culturais, o compartilhamento de saberes, produções e o fazer artístico. A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu a fixação de conteúdos mínimos para o ensino. Com a intenção de assegurar a formação básica comum e respeitar os valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais. Esses princípios foram posteriormente reunidos e delineados na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), um documento que estabelece conteúdos mínimos denominados nominados como objetos do conhecimento para os currículos escolares em todo o país. A transição para essa referência normativa ensejou uma mudança no entendimento da área de conhecimento Arte. Essa deixou de ser vista como uma área autônoma, conforme apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte) de 1998, para ser agrupada na área de Linguagens. Com a homologação da BNCC, ocorreu um significativo processo de reelaboração dos currículos em âmbito estadual e municipal. Segundo Apple (1982), o currículo é um normatizador de práticas e conteúdos, imbuído das ideologias do contexto social, político e cultural. Nesse sentido, a BNCC reflete uma visão curricular que se alinha aos interesses mercadológicos e profissionalizantes, muitas vezes pautados em discursos neoliberais em que a Arte tem pouco espaço. A Arte, incorporada na BNCC como uma Linguagem, pode ser interpretada como uma ferramenta para o letramento e habilidades específicas de cada linguagem artística. Essa visão se opõe ao ideal da experiência poética e da autonomia da área (Mendes André, 2017). O currículo de Arte, conforme apontado, é um constructo complexo e em transformação. Carrega muitas divergências e convergências, refletindo não só os princípios artísticos educacionais, mas também variadas perspectivas.

Estas estão relacionadas aos seus fundamentos, experiências, valores e formas de organização. É importante ressaltar que a construção curricular em Arte também é moldada pelas configurações políticas, sociais, culturais e econômicas, sendo um reflexo dinâmico das demandas e ideologias da sociedade em que está inserido (Sacristán, 2013). Barkan, citado por Hausman (1965), define o currículo de Arte como um conjunto de objetivos comuns, que não faz mais do que traduzir as características essenciais de um campo artístico em experiências de aprendizado. Dessa forma, uma construção curricular em Arte deve despertar sensibilidade nas relações artísticas e nos processos de comunicação presentes nas obras. Além disso, incentivar uma atitude investigativa nos processos de trabalho e observação, assim como o reconhecimento das qualidades estéticas nas obras de arte e na vida cotidiana. Para tanto, Barkan ressalta a necessidade de os professores estarem imersos nas ricas tradições do seu patrimônio artístico, como artistas e críticos. Bem como, entender as dinâmicas presentes quando os estudantes se envolvem nas ações artísticas. Longe de encontrar uma única concepção para definir currículo de Arte, sua aceção passa por um comprometimento em promover a interação crítica com a complexidade do mundo, incentivando o respeito às diferenças culturais e o compartilhamento de saberes focados no desenvolvimento

integral do sujeito. Ademais, elevar o fazer artístico como forma de expressão e criação, valorizando os conhecimentos, processos e técnicas acumulados em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essa abordagem de currículo contribui significativamente para contextualizar os saberes e práticas artísticas, permitindo compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos em interação com a arte e a cultura. Dessa forma, o desafio e a responsabilidade do currículo de Arte são imensos, para ser um espaço dinâmico que não se limita apenas a ensinar técnicas e habilidades artísticas, mas também busca desenvolver sensibilidade estética, pensamento crítico e capacidade criadora das/os estudantes (Brasil, 2017).

Ensino de Artes Visuais

Rejane Reckziegel Ledur

O ensino de Artes Visuais diz respeito ao campo de conhecimento da Arte que possui a centralidade na visualidade, no estudo das modalidades artísticas que são percebidas pelo sentido da visão, que “tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos” (Barbosa, 2002: 17-18). Objetiva, assim, compreender o modo como a gramática visual se estrutura, o contexto dos materiais, das propostas artísticas e das pesquisas dos artistas. Propõe a pensar criticamente sobre como as imagens são produzidas pelos/as artistas e percebidas por quem as visualiza, que é quem interpreta e recria a imagem a partir dos seus significados em diferentes contextos históricos e culturais. A área das Artes Visuais, além das formas tradicionais - como desenho, pintura, gravura, escultura, arquitetura, cerâmica, cestaria, entalhes -, inclui outras modalidades e manifestações artísticas que resultam das transformações estéticas do século XX [1] e dos avanços tecnológicos da contemporaneidade. Compreende, assim, as artes gráficas, os quadrinhos, a fotografia, o cinema, a televisão, a moda, o audiovisual, a arte digital, a holografia, a publicidade, a instalação, a

vídeo arte, a performance, entre outras manifestações visuais, respeitando suas particularidades e possibilidades de intersecções com outras linguagens e áreas de conhecimento. As modalidades artísticas revelam-se de diferentes maneiras no campo da visão, “mas, todas se compõem de expressões e representações da vida, materializadas em formas visíveis que podem ser estáticas e em movimento, bi e tridimensionais” (Ferraz; Fusari, 2010: 75). O ensino das Artes Visuais visa, portanto, o entendimento de como as formas artísticas são construídas, suas representações e significados, sendo necessário compreendê-las por meio de um percurso sensível [2] e cognitivo de análise que considere tanto as percepções como os conceitos e suas relações compositivas, contextualizadas no cotidiano das culturas e no processo de produção das obras/imagens. O estudo dos elementos das visualidades, como superfície, espaço, volume, linhas, texturas, cores e luz, observados em exercícios de análises visuais, são meios que nos permitem perceber os efeitos expressivos como movimentos, direções, ritmos, simetrias, assimetrias, contrastes, tensões, proporções etc., que resultam da articulação desses elementos nas composições artísticas. No entanto, para a leitura do discurso visual na contemporaneidade, faz-se necessário compreender a significação que esses elementos conferem à imagem em diferentes contextos (Barbosa, 2002). Sendo

assim, “conhecer as artes visuais é saber produzir e refletir estética e artisticamente sobre as imagens visuais, o que implica um envolvimento cognitivo, perceptível e sensível com as formas dessas imagens” (Ferraz e Fusari, 2010: 79). Ao longo da história do ensino da Arte no Brasil observa-se que foram utilizadas diferentes nomenclaturas para nomear o ensino e aprendizagem do campo das visualidades no ensino formal, como: Artes e Ofícios, Belas Artes, Desenho, Educação Artística, Artes Plásticas, Artes Visuais e Cultura Visual. Como veremos a seguir, estas distintas nomeações sofreram influências das concepções estéticas e tendências pedagógicas de cada época, sendo também orientadas pela legislação educacional vigente em cada período. Estudos sobre o ensino da Arte e sua história (Barbosa, 2008, 2002, 2001; Fusari e Ferraz, 2010) remontam o início do ensino da Arte no Brasil ao Período Colonial (1549-1808), em que se desenvolve um modelo artístico nacional baseado na transformação do Barroco trazido de Portugal pelos jesuítas. Realizado de modo informal nos mosteiros, tinha como característica o ensino em oficinas de artesãos, reforçando o conceito de “Artes e Ofícios”, que ocupava “uma posição subalterna em relação aos outros saberes, inclusive aos considerados artísticos” (Nascimento, 2008: 28). A partir de 1808, com a transferência da família imperial portuguesa para o Brasil, começou

um novo ciclo na Arte em consonância com a política cultural colonialista da Coroa. Foi introduzido, assim, no país o conceito de “Belas Artes” que teve origem no século XVIII na Europa para nomear um conjunto de manifestações artísticas de natureza visual e plástica (desenho, pintura, escultura, arquitetura etc.) consideradas superiores às demais por pertencerem à nobreza e por reproduzirem o belo, reforçando uma visão eurocêntrica de Arte e cultura. Em meados de 1816, em função da chegada da Missão Artística Francesa, instituiu-se o ensino formal de Arte com a criação da Escola Real de Artes e Ofícios no estado do Rio de Janeiro, que foi chamada, a partir de 1826, de Imperial Academia e Escola de Belas Artes. Os modelos impostos pela Missão Francesa influenciaram, posteriormente, o ensino da Arte nas escolas secundárias e elementares particulares com atividades de desenho do retrato, desenho do natural, cópia de estampas e apresentação de modelos para imitação pelos/as estudantes. Com a predominância de uma teoria estética mimética, de concepção neoclássica, o ensino da Arte evidenciava aspectos intelectualizados do desenho, como “a linha, o contorno, o traçado e a configuração” (Ferraz; Fusari, 2010: 26). O ensino do Desenho passou então a ocupar um espaço de relevância na sociedade brasileira no século XIX pela relação com o progresso industrial, tendo uma função utilitária no preparo técnico de indivíduos para

o trabalho, tanto nas fábricas quanto nas atividades artesanais. Pela percepção da relação análoga estabelecida entre o ensino do Desenho e o trabalho para as classes menos favorecidas, já nas primeiras décadas do século XX, conhecimentos artísticos elementares de desenho são incluídos no currículo da então educação básica, como o desenho de ornatos e o desenho geométrico, que passaram a ser consideradas “linguagens” úteis para determinadas profissões. No início do século XX, o ensino da Arte é influenciado pela pedagogia experimental, com atenção para a expressão infantil, por meio do desenho, e para a valorização da livre expressão da criança, como instrumento de investigação de seus processos mentais, condenando os modelos impostos à observação. A partir do final dos anos de 1940, os conceitos da livre expressão e do respeito à produção infantil da Escola Nova são adotados pelo Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil. [3] Autores como John Dewey (1859-1952), Viktor Lowenfeld (1903-1960) e Herbert Read (1893-1968) influenciaram o trabalho de professoras e professores de Arte de tendência escolanovista no Brasil. No entanto, essa tendência pedagógica teve pouca aplicação no currículo escolar tradicional, em que prevaleciam os trabalhos manuais, o canto orfeônico e a manutenção do desenho geométrico, mas contribuiu para construir as bases para a inclusão das atividades artísticas na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é a normativa que orienta e regulamenta o sistema educacional brasileiro desde 1961. A versão da LDB 5692/71 incluiu o ensino da Arte no currículo das escolas brasileiras com a denominação de Educação Artística, tornando obrigatório o ensino de artes plásticas, das artes cênicas e da música (no 1º e 2º graus) como atividade educativa e não como uma disciplina. Para a formação do profissional que iria atuar na escola foi criado em 1973 o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, a ser realizado em dois anos, numa perspectiva polivalente, podendo ser feito depois em mais dois anos a Licenciatura Plena em Educação Artística, que visava conferir especialização em artes plásticas, artes cênicas, música ou desenho como preparação de professores e professoras para atuar no segundo grau. Essa LDB introduz no ensino da Arte a denominação de Artes Plásticas, fazendo referência à plasticidade e maleabilidade dos materiais para além da sua disposição de assumir uma dada forma. O termo surge no Brasil no século XX, apropriado do francês *Arts Plastiques*, como uma noção que pudesse atender às demandas da Arte e do ensino daquele período, em reação às engessadas e formais escolas de Belas Artes (Dias, 2011). Nos anos 1980 teve início uma grande mobilização nacional dos professores de Arte em torno da compreensão da disciplina como área de

conhecimento no currículo escolar. A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa no início da década de 1990, contribuiu para esse objetivo ao enfatizar a natureza epistemológica do conhecimento da Arte, considerando três ações básicas do ensino e aprendizagem das artes visuais: o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização. A LDB nº 9.394/96 determinou a obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica, propondo que as artes visuais, a dança, a música e o teatro sejam as linguagens que constituem o componente curricular da Arte (Brasil, 2016). A expressão Artes Visuais passa, então, a ser usada oficialmente para nomear o território das visualidades, fazendo referência aos novos meios tecnológicos de produção de imagens. “Por isso que as artes visuais é [sic.] uma classificação que busca abarcar todas as possibilidades de construção da imagem em que o visual é priorizado e de certa forma até em detrimento a outros sentidos” (Dias, 2011: 48). Nos anos finais da década de 1990, são lançados pelo governo federal os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da Arte (Brasil, 1997/1998), que reforçam a legislação vigente, considerando a especificidade das quatro áreas artísticas como área de conhecimento e expressão no currículo das escolas com vistas à formação artística e estética dos estudantes. Na especificidade das Artes Visuais, os PCNs explicitam a necessidade de

uma educação centrada no saber ver e perceber as múltiplas expressões visuais que favoreçam compreensões mais amplas e críticas sobre o mundo. No início deste século XXI, perspectivas teóricas críticas e pós-críticas de educação direcionam o ensino da Arte para uma perspectiva multiculturalista, que destaca o papel central que a língua e as representações (raça, classe e gênero) desempenham na construção de significados e identidades, opondo-se à padronização e uniformização definidas e impostas pelos grupos sociais dominantes (McLaren, 1997). Nesta perspectiva teórica, o ensino de Artes Visuais passa a considerar a necessidade de incluir os saberes e fazeres da cultura popular, da arte do cotidiano, da arte indígena e africana, assim como apontam para o universo da cultura visual, adentrando no mundo simbólico e visual dos estudantes na contemporaneidade. O termo Cultura Visual inclui “o mundo das imagens, que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver, que vai bem além das categorias da história da arte tradicional” (Dias, 2011: 50). Na contramão dos avanços da legislação atual, que determina a obrigatoriedade das quatro linguagens da arte no currículo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, implementada em 2017, por meio de normativa federal, reforça a institucionalização da polivalência no ensino da Arte ao afirmar que “cada uma das quatro linguagens artísticas

do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma *unidade temática*” (Brasil, 2017: 197), descaracterizando a especificidade de cada linguagem como área de conhecimento no currículo escolar. Na atualidade, a área de conhecimento das Artes Visuais também vem sendo fortemente atravessada pelo pensamento decolonial, voltado para o que Walter Dignolo (2008) chama de “desobediência epistêmica”, que problematiza a produção de saberes desde outras histórias, outras culturas, outras artes, excluídas pela visão hegemônica eurocêntrica e estadunidense da Arte e Educação no contexto latino-americano. O Congresso Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero” [4], idealizado e organizado por Ana Mae Barbosa e realizado no SESC Vila Mariana em São Paulo, no ano de 2019, problematizou essas questões ao buscar (re) pensar criticamente a colonialidade intelectual que opera sobre as epistemes latino-americanas. Como bem observou Moura (2019: 321), “se erigiu uma cegueira em relação às expressões artísticas, aos/às produtores/as e à produção artística latino-americana – não exclusivamente visual – e uma consequente ausência destes/as entre os conteúdos a serem ensinados/aprendidos nas aulas de arte”. São esses os desafios que recaem sobre os/as professores/as das Artes Visuais na atualidade de ressignificar

os conhecimentos, objetivos e metodologias de ensino da área de forma crítica e inclusiva, considerando as lutas e representações das distintas culturas, gêneros, raças e etnias de se fazerem representadas no currículo escolar.

Notas

[1] Inserem-se neste os contextos as rupturas estéticas da arte moderna como o Impressionismo, o Expressionismo, o Fauvismo, o Cubismo, o Futurismo, o Abstracionismo, o Dadaísmo, o Surrealismo e a Pop-art.

[2] O sensível é o que pode ser percebido pelos sentidos; aquilo que tem a capacidade de sentir; tem bom senso; tem capacidade de empatia (Abbagnano, 1998: 872). Compreende-se neste texto que o domínio da sensibilidade inclui os termos sensação, percepção, estesia e estética.

[3] Augusto Rodrigues é um dos criadores da Escolinha de Arte do Brasil (1948), a primeira das experiências artístico/pedagógicas que influenciou, por sua proposta educacional, a abertura de Escolinhas congêneres em território nacional e estrangeiro. O Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil emerge, portanto, do desejo das/dos profissionais que trabalhavam em sintonia pelo objetivo de “educação através da arte”, que foi a base filosófica do movimento.

[4] O conteúdo deste evento está publicado na Revista GEARTE, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/94450>.

Ensino de Dança

Mabel Botelli

Existe um leque muito amplo de abordagens sobre o ensino da Dança, definidos em diferentes momentos históricos, sociais, culturais e geográficos. Diversos sentidos e funções são atribuídos, múltiplos são os imaginários sociais construídos sobre ela, o que influencia o alcance, as possibilidades e restrições de sua prática. Frente ao seu vasto universo, é preciso sinalizar e delimitar que a Dança aqui tratada é pensada para a Educação e, neste foco, é considerada Linguagem Artística e Área de Conhecimento. Acompanhando esta visão, podemos dizer que a Dança é a manifestação subjetiva, materializada através do corpo e do movimento, por meio do que o sujeito dançante expressa seu mundo interno, sensações, emoções, sentimentos, intuições, imagens, ideias, conhecimentos. Comunica-se em um diálogo e fluxo constante com o mundo externo e a partir dessa relação cria com autoria crítica e reflexiva. Assim, quem dança, transforma a si mesmo, ao outro e ao mundo compartilhado. Para acompanhar com mais pertinência o lugar de onde se fala da Dança no âmbito da Arte/Educação aqui investida, é importante ter a referência de artistas/pesquisadores que alicerçam essa forma de abordagem e que, em contrapartida, desenvolvem propostas que se contrapõem à captura do corpo,

frequente no capitalismo. Aqui é apresentada e defendida a Dança como prática ontológica vivida por meio de processos metodológicos a partir dos quais são produzidos movimentos e gestos sensíveis, criadores e libertadores. Entre os séculos XIX e XX, Isadora Duncan (1877-1927) e Rudolf von Laban (1879-1958), destacaram-se, ajudando a ver as forças do processo humanizador e criador. A partir de meados do século XX, na América Latina, podemos mencionar também profissionais precursores da defesa da importância da Dança como linguagem artística, com fim em si mesma. Visto a impossibilidade de indicar todos, aqui me remeto a quatro profissionais que se tornaram notáveis referências na Dança: as brasileiras Angel Vianna (1928 -) e Helenita Sá Earp (1919-2014); e as argentinas Patrícia Stokoe (1919-1996) e Perla Jaritonsky (1940 -). Ancoradas/os nessas/es autoras/es e nas múltiplas leituras críticas e reflexivas sobre Dança/Educação, podemos afirmar que o ensino da Dança se sustenta na dimensão ética, no respeitar-se, respeitar o outro, seus modos de ser, seus pontos de vista e o processo dançante de cada um. Concebe-se o ser humano como uma unidade indivisível em suas áreas psicológica, sensitiva, motora, cognitiva, afetiva, criativa, social. Busca-se formar pessoas conectadas com a sua realidade. Almeja-se que a/o estudante viva experiências significativas, que seja protagonista de suas realizações.

Valoriza-se a iniciativa do aprendiz, como ser criativo e a quem se oportuniza espaços para criar. Exercita-se a consciência de que se aprende na partilha com o outro, no intercâmbio com os demais, na cooperação. O desenvolvimento da singularidade ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da consciência social. Assim, a Dança participa das redes necessárias para a formação integral do ser humano. A Dança está centrada no empoderamento da subjetividade. Nesta direção, ativa-se ampla gama de processos e, na aprendizagem, o praticante recebe orientações do educador para alargar a percepção, aguçar a sensibilidade, exercitar a curiosidade, construir conhecimento pelas vias sensorio-motoras, despertar a atenção sensível para o corpo, a consciência do e pelo movimento. Na mesma direção, aplicam-se procedimentos que contribuam para construir a imagem corporal, conhecer e expandir as qualidades do movimento, ampliar a expressividade livre e crítica, aprimorar a imaginação, a capacidade de simbolizar, a intuição e a memória. Também, busca-se desenvolver as capacidades criativas, comunicativas, reflexivas e as múltiplas inteligências; exercitar a autonomia, a flexibilidade, a determinação e a cooperação. Ainda, busca-se dilatar sua capacidade de registros, evitando expectativas, sugestões e racionalizações que perturbem a autenticidade da experiência e que tragam estereótipos que limitem as possibilidades de criação.

Procura-se que o educando adquira maior contato consigo mesmo, com o outro e com o entorno, assim como, desenvolva a capacidade de cuidar-se e cuidar dos próximos, ampliando a empatia. Um processo de autoconhecimento, centrado no ser humano e suas relações. Dançar provoca modos diferentes de sentir-se e de perceber o mundo e agir. Ana Mae Barbosa (2020) foi precursora da defesa da Arte como Área de Conhecimento, afirmando o significado da Arte que supera o conceito instrumental e que deixa assim de ser apenas uma ferramenta ou ornamento para outras áreas de conhecimento (Barbosa, 2020). Com este reconhecimento, o valor da Arte passa a ser e estar em si mesma. Sobre esta base, criou a Abordagem Triangular para o Ensino da Arte; seus pilares são o fazer artístico, a leitura e a contextualização. No âmbito da Dança vinculada à Educação os três eixos estão presentes e interligados. O 'fazer' em Dança está relacionado a vivências práticas, ao desenvolvimento de um percurso de criação, à produção artística. Podemos diferenciar nesta vertente o 'como' fazer e o próprio 'dançar'. O 'como' envolve experiências de aprendizagem a partir de técnicas direcionadas à conscientização do movimento que geram sutilezas expressivas e aquelas que investem na aquisição de habilidades em busca de eficiência, que ampliam o vocabulário da dança. O próprio 'dançar' se dá experienciando a improvisação e a composição coreográfica.

Pesquisas de danças com diferentes matrizes estéticas podem constituir-se em centros de interesse para viver o ‘como’, reelaborando-as em criações individuais e coletivas. As ‘leituras’ implicam percepção, apreciação, análise, interpretação, avaliação das produções artísticas em Dança e dos processos da criação, construindo-se argumentos e ponderações. Nestas incluem-se as obras e criadoras/es reconhecidas/os em diferentes tempos e espaços, as manifestações das comunidades tradicionais e dos povos originários, aquelas vinculadas ao contexto local, assim como as das/os próprias/os educandas/os. Podem ser contemporâneas, tradicionais, populares, urbanas, tanto locais quanto do mundo. A capacidade de leitura é nutrida pelos estudos realizados para a contextualização. Elaborações de registros das leituras contribuirão para a partilha, ajudarão a conhecer diferentes pontos de vista e oportunizarão novas análises mais aprofundadas e sutis. As leituras também abraçam o sensibilizar-se frente à obra, as reflexões sobre certo estranhamento, assim como desfrutar o prazer de fruir. A ‘contextualização’ em Dança implica pesquisar sobre produções artístico-estéticas; conhecer seus autores, localizá-los no tempo e geograficamente, o que envolve obras das/os artistas e manifestações de danças nas diferentes culturas e períodos, próximos e distantes, na sua compreensão histórica, cultural, social e ecológica. Os métodos de trabalho aqui investidos

se caracterizam pela pesquisa do movimento. Opõem-se a movimentos mecânicos, com padrões estereotipados, a corpos adestrados, que respondem a códigos impostos. Propõe-se uma pesquisa que ofereça liberdade e considere as histórias e memórias pessoais, corporais. Afirma-se e investe-se no direito à diversidade. Enfatiza-se a aceitação e acolhimento dos diversos corpos, defendendo que diferentes corpos criam distintas danças, e que todo ser humano tem possibilidades de dançar, sejam quais forem suas capacidades e limitações. Com isso, a Dança se volta para uma democracia do corpo, a aceitação sem preconceito de gênero, raça, etnia, idade e singularidades corporais. A valorização da diversidade abre espaço para experiências de inclusão, base da vivência coletiva em dança. Pesquisas de movimento, experiências sensorio-perceptivas, aprendizagem de técnicas, improvisação e composição são múltiplas maneiras de viver a Dança e buscar suas intensões. Os temas a abordar emergem de centros de interesses. Valoriza-se também o ensino de vocabulários corporais e de sequências e coreografias, que contribuem para enriquecer a linguagem, incorporando o desenvolvido em culturas distintas, deixam de ser vividos como códigos impostos, situando-se como aprendizagens significativas. Assim, podem-se gestar produções artísticas autorais singulares e coletivas. Da prática devem emergir “corpos lúdicos, cheios de

explorações inéditas, nas quais as concepções de certo ou errado esmaecem e o sujeito brincante, explorador de seu corpo, toma lugar” (Almeida, 2011: 11). As combinações dos movimentos são quase infinitas. Os elementos da Dança a entrelaçar comportam ampla diversidade contando com diferentes focos: o corpo e o movimento (partes do corpo, pele, tato-contato, tónus, apoios, deslocamentos, etc.), o espaço (linhas, planos, trajetórias, níveis, etc.), as valências físicas (flexibilidade, força, equilíbrio, coordenação, etc.), o tempo (duração, velocidade, ritmo, etc.), as qualidades do movimento (definidas pelas combinações e variações dos fatores fluência, peso, espaço, tempo), as ações básicas (flutuar, deslizar, chicotear, retorcer, entre outras, diferenciadas pela combinação das polaridades dos fatores peso, espaço e tempo) e cada um com múltiplos desdobramentos e possíveis relações entre si. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que incluem, pela primeira vez na história do Brasil, em documento oficial a Dança inserida na área da Arte. Em maio de 2016 podemos apontar uma nova conquista: pela primeira vez em uma Lei Federal, a 13.278/16, a Dança é citada com nomeação própria, diferenciando-a do modo anterior, em que estava incluída dentro das Artes Cênicas. Isto acarretava dificuldades na compreensão do que é a Dança, já que as Artes Cênicas, no imaginário social, estão

fortemente associadas ao Teatro e poucas vezes à Dança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão em vigor foi publicada em 2017, define o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação Básica Brasileira. Nesta, a Dança é reconhecida com seu nome próprio como linguagem do componente curricular Arte. Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Dança, apesar de nomeada como linguagem da Arte, é registrada como unidade temática, a partir do que a sua valia como área de conhecimento pode ser erroneamente contestada. Já na BNCC para a Educação Infantil sua presença é difusa nos campos de experiência e no Ensino Médio integra a área de Linguagens, junto das outras áreas da Arte, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Estrangeira. Ainda se faz imperativo o reconhecimento da Dança no âmbito da Arte/Educação como Área de Conhecimento, com sua gramática própria. Por sua importância e contribuição no desenvolvimento da expressão singular, da criatividade, da comunicação, do pensamento e das inteligências múltiplas e da sociabilidade, na formação integral de toda e qualquer pessoa, a Dança - como prática ontológica, democrática e de liberdade - precisa ser considerada direito de todos. Sobretudo no Brasil, onde o corpo/dança se expressa pelos entretecimentos de múltiplas matrizes culturais, inscrevendo resistência, ginga, brincadeira, gestualidade e textualidades

diversas no Ser Brasileira/o, é fundamental que na educação a Dança não seja subtraída. Como ato político poético, é preciso que este direito de saber e fazer Dança adentre as entranhas dos múltiplos “Brasis”.

Ensino de Música

Adriana dos Reis Martins

A referência ao termo Ensino de Música é feita por autores que discutem a inserção da música na educação e como ela contribui para a formação humana. Para compreender esse processo, é necessário recorrer à história e analisar como essa integração ocorreu ao longo do tempo. Na Grécia Antiga, a educação incluía a aprendizagem de música, especialmente relacionada aos modos e ritmos, em um período em que a música estava ligada à educação geral, e muitas culturas reconheciam a sua importância para a formação dos cidadãos. Na Idade Média, a música era ensinada principalmente nos mosteiros e estava fortemente ligada à tradição religiosa. Durante o Renascimento e o Barroco (séc. XV a XVIII), houve um aumento na formalização do ensino de música, com o aparecimento de conservatórios e academias de música na Europa, onde os músicos podiam receber um estudo mais estruturado (Fonterrada, 2008). No Brasil, o ensino de música tem seus primeiros registros com a criação das primeiras escolas, em 1549, realizadas pelos jesuítas, como parte do processo de colonização. Durante o Império, a música já fazia parte do sistema educacional brasileiro. O Decreto nº 1.331, de 1854, é o primeiro documento que menciona o ensino da música em território

nacional, integrando-a ao regulamento para a reforma dos ensinos primário e secundário no Rio de Janeiro. Durante a transição do Brasil Império para a República, foi promulgado o Decreto nº 981/1890, que regulamentou os ensinos primário e secundário no Distrito Federal, então localizado no Rio de Janeiro, capital da recém-formada República. Esse decreto estabeleceu a inclusão dos seguintes elementos no currículo escolar: exercício graduado de solfejo, conhecimento e leitura das notas, conhecimento das notas, compassos e claves, elementos da arte musical, escala musical (Brasil, 1890). Nos séculos XIX e XX, surgiram escolas de música mais especializadas, e o seu ensino formal se tornou mais acessível para as pessoas (Loureiro, 2003). No mesmo período, o ensino da música, na Europa, passava por transformações significativas, influenciado pelo movimento escolanovista, com músicos e pedagogos que desenvolveram propostas inovadoras, como Edgar Willems (1890-1978) na Bélgica, Jacques Dalcroze (1865-1950) e Maurice Martenot (1865-1950), na França, Carl Orff (1895-1982), na Alemanha, Maurice Martenot (1898-1980), Zóltan Kodály (1882-1967), na Hungria. Na América do Sul, temos a argentina Violeta Gainza, uma figura fundamental na educação musical. Suas contribuições para a área transformaram a forma como entendemos e ensinamos música. No Brasil, esse movimento ganhou

corpo graças a intensas mudanças no plano político, social e econômico, que culminam com a Revolução de 30. João Gomes Júnior e Villa-Lobos introduziram uma nova perspectiva, alinhada com o ufanismo patriótico, que começou na Primeira República e alcançou seu ápice durante o Estado Novo. O Decreto nº 19.890, de 1931, estabeleceu a organização do ensino secundário no Brasil, tornando obrigatória a inclusão da música como disciplina nos 1º, 2º e 3º anos, com ênfase no canto orfeônico. Posteriormente, em 1934, o Decreto nº 24.794 reconheceu a importância educativa do canto e da música (Brasil, 1934). Em 1942, durante a era Vargas, o Decreto nº 4.993 instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base (LDB), de nº 4.024, foi introduzida a definição de “atividades complementares de iniciação artística” na Educação Básica, porém sem menção ao canto orfeônico. Em 1971, o governo militar promulgou a Lei nº 5692/71, que tornou obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. A falta de professoras/es com a formação específica para atuarem na Educação Básica, fez com que surgissem, em 1973, os cursos de formação de professoras/es com a criação dos cursos de Licenciatura (curta duração) em Educação Artística e de Licenciatura

(longa duração) em Educação Musical e Artes Plásticas (Penna, 1990). A LDB, (nº 9.394/1996), contribuiu para a obrigatoriedade do ensino da Arte. Em seu art. 26 § 2º, diz: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). Aqui vemos uma ambiguidade, pois não estabelece a que linguagem a palavra arte se refere. Portanto, em 2008, por meio da Lei nº 11.769, a inserção da música passou a ser conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, mas não exclusivo. Em maio de 2016, foi promulgada a Lei nº 13.278, que tornou obrigatória a inclusão, no currículo escolar, de quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Com a LDB de 9.394/96, foram publicados documentos que norteiam o ensino para Educação Básica, sendo esses: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e II, e um específico para o Ensino Médio (Brasil, 1996). A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, representou um marco na educação brasileira. No entanto, a análise do documento revela uma lacuna significativa em relação ao ensino de música. Essa falta de especificidade dificulta a organização curricular e a formação de

professores, além de gerar divergências interpretativas entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Apesar de todas as questões que cercam a BNCC em relação à inclusão do ensino de música no currículo, é importante ressaltar que a música está presente em todos os segmentos da educação, que deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade, o que propõe uma ação pedagógica embasada na decolonialidade. Para Queiroz (2023), a decolonialidade musical envolve uma prática ampliada da música, entendendo esse fenômeno como uma rede complexa de relações humanas, culturais e sociais comprometidas com a reação, ruptura e transgressão da lógica e da hegemonia da colonialidade. Conceber e praticar caminhos decoloniais na música nos direciona a práticas musicais diversas, ativistas, não universalistas, comprometidas com a desconstrução dos pilares da colonialidade na cultura e na sociedade, e com o estabelecimento de novas construções de relações culturais. Ao pensar no ensino de música é importante destacar Keith Swanwick (2003), um educador musical contemporâneo, que propõe um modelo pedagógico que busca desenvolver a musicalidade de forma integral. Seu método, conhecido como C(L)A(S)P, enfatiza a importância de uma abordagem

multifacetada que engloba composição, estudos literários sobre música, apreciação musical, aquisição de habilidades e performance. Essa perspectiva holística permite que os alunos se envolvam ativamente com a música em diversas dimensões, promovendo um aprendizado significativo e prazeroso. Ao integrar diferentes aspectos da experiência musical, Swanwick busca desenvolver não apenas músicos habilidosos, mas também indivíduos mais críticos e reflexivos em relação à arte sonora.

Ensino de Teatro

Joaquim C. M. Gama

Teatro e Ensino estão amalgamados, não só no sentido estrito relacionado à escola, mas também porque a educação e a aprendizagem são vocações intrínsecas ao Teatro. Afinal, ainda vamos ao teatro para vivenciar uma experiência humana, para refletir sobre a existência das pessoas e suas trajetórias. Não se pode dizer também que o Teatro e sua vocação pedagógica chegaram ao Brasil apenas com a colonização europeia e a presença dos jesuítas, já que os humanos são dotados de imaginação dramática e ela sempre se manifestou nos rituais, nas festas, nas brincadeiras, nos folguedos e nas contações de histórias dos povos originários e da população negra. Como já apontou Oswald de Andrade (1929), a antropofagia cultural criou um vasto repertório ímpar, que determinou a maneira como fazemos, criamos e entendemos o Teatro no Brasil. Parafrazeando o ator, dramaturgo e encenador José Celso Martinez Correa (1937-2023), “a antropofagia nos uniu e nos fez únicos”. Dentro dessa perspectiva, o ensino de teatro, no Brasil, está envolto por experiências de artistas e educadores, as quais foram fundamentais para as diretrizes curriculares na Educação Básica. Sob a influência da criação das escolas ou conservatórios teatrais, o século XX trouxe marcos importantes para o

ensino de teatro na Educação Básica, os quais foram atingidos por meio do trabalho incansável de docentes, definidos por tendências pedagógicas e leis voltadas à educação, como, por exemplo, a disseminação das propostas da *Pedagogia Nova*. Tais marcos foram vivenciados e praticados de maneira singular em diversas regiões do Brasil, impossibilitando limitar a visão do ensino do teatro a uma única linha metodológica. A partir da Lei de Diretrizes e Base de 1971, a Educação Artística tornou-se obrigatória nas escolas e a modalidade Artes Cênicas passa a ser contemplada nos planejamentos das/os docentes. Justifica-se assim a função educacional do teatro, contextualizada nos currículos, por meio de suas contribuições para o equilíbrio psicológico e emocional das/os estudantes, auxiliando-as/os na obtenção de um corpo mais expressivo, livre para criar e se relacionar com as outras pessoas. Em lugar de enfatizar a linguagem e a encenação, as/os docentes modernos deveriam dar maior importância ao processo (Gama, 2002). A alteração do aspecto exibicionista para o aspecto expressivo e educacional teve como referência autoras/es internacionais e nacionais. A atriz Maria Alice Vergueiro (1970), na época em que trabalhou como professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, instituição pioneira no Brasil na área de pesquisa acadêmica voltada às discussões acerca do teatro na educação,

foi responsável por apresentar às/aos graduandas/os livros que foram traduzidos e passaram a ser norteadores do trabalho desenvolvido em escolas. Forma-se assim, dentro da universidade, um grupo de pesquisa interessado em propor procedimentos teatrais, jogos e formas de abordar o teatro na sala de aula (Mate, 2010). Se, por um lado, as novas propostas do ensino de teatro romperam com as produções vinculadas às comemorações festivas instauradas pela educação colonial e trouxeram uma proposta cênica mais viva e participativa para dentro das escolas, como também mais vinculada com a elaboração de experiências produzidas pelas e pelos estudantes; por outro lado, parecem ter sido excluídos dos planejamentos objetivos específicos da área teatral. No entanto, com a promulgação da nova LDB 9394/96 e com a publicação das Referências Curriculares Nacionais – RCN (Brasil, 1998a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998b), a área de Arte ganha outros contornos e, especificamente, o Teatro na Educação ganha novos rumos. A ênfase instrumental, a visão tecnicista da Educação Artística e o espontaneísmo na vivência teatral na sala de aula são deslocados para a aprendizagem de competências e habilidades. A área passa a ser denominada como Teatro e não mais como Artes Cênicas, objetivando destacar os princípios estéticos, éticos e técnicos dessa área do conhecimento. O direito ao acesso

a essa área artística, assim como o seu desenvolvimento, passariam a ser garantidos nos currículos escolares, dentro do componente denominado Arte. O mais importante não era mais a aprendizagem de técnicas teatrais e os métodos dos artistas, mas sim entender como esses elementos se relacionavam com as produções atuais, como eles se articulavam com a formação estética das/os discentes, na vida cotidiana, com as notícias de jornais e com a evolução histórica, política e tecnológica das pessoas. A epistemologia do teatro na educação nas redes de ensino, público ou privado do país, inicialmente, teve como fundamento princípios formulados pela psicologia e pela educação. Hoje, com as diversas pesquisas acadêmicas, questões históricas e estéticas do teatro fornecem parâmetros e indicadores para a teoria e prática educacional (Koudela, 2007). Ampliam-se as perspectivas de ensino e a formação das/os docentes de teatro, como, por exemplo, as propostas voltadas à Pedagogia do Espectador (Desgranges, 2003). Abre-se dessa maneira um diálogo amplo e cada vez mais estreito entre o teatro produzido na e pela escola com as proposições de artistas da cena. Essa mudança de paradigma apresenta caminhos para duas perspectivas sobre o teatro na escola: Pedagogia do Teatro e Artista Docente (Gama, 2016). Os dois termos buscam incorporar as novas dimensões da pesquisa que vem sendo realizada na área do teatro e da

educação. Dentro desse âmbito, surge a formação da/o artista-docente. Ou seja, alguém que além de voltar os seus objetivos para a formação das/os estudantes, também está atento à sua formação, tanto artística como docente. Além de saber ensinar Teatro, conhece arte e sabe produzi-la. Dentro da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (criada em 21 de abril de 1998), especificamente dentro do Grupo de Trabalho – GT voltado a essa área, inúmeros trabalhos estão registrados e é possível perceber a dimensão continental do Brasil, as complexidades para a concretização das propostas educacionais, as dificuldades com relação à contratação de especialistas em ensino do Teatro e as preocupações em atender as diretrizes definidas pela Lei nº 10639/2003, cuja decolonização do currículo de Teatro precisa ser contemplada (Gama, 2017). A BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento normativo e que tem direcionado as reflexões sobre o ensino de teatro, destaca que a aprendizagem teatral na contemporaneidade deve articular saberes e fenômenos artísticos, envolvendo práticas de criação, leitura, produção, construção, exteriorização de formas artísticas, contemplando assim a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções, as subjetividades e a diversidade cultural brasileira. O diálogo com as propostas cênicas que ocorrem para além dos

muros da escola são campos férteis de fruição estética e inspirações para as criações das/os estudantes. É fundamental que o ensino de teatro esteja estruturado num currículo menos prescritivo e mais crítico, capaz de articular a urgência de novos paradigmas culturais, e não abrir mão das discussões sobre o acirramento das identidades e da necessidade de elas existirem e coexistirem. Não devemos esquecer que tal diversidade cultural determina também muitas formas de ensinar e criar. Por isso não devem ser excluídas propostas desenvolvidas em diversas regiões do Brasil. Existem hoje muitos “Ensinos”, assim como muitos “Teatros” pelo país afora, sendo praticados por artistas, pesquisadoras/es, sejam nas escolas de Educação Básica, em Centros Culturais ou em Casas de Cultura.

Espetacularidade

Graça Veloso

O Léxico espetacularidade é citado no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2024) como “substantivo feminino, qualidade do que é espetacular” (Dicionário). Assim, considerando este vínculo, poderia ser a palavra associada somente a espetáculo. Ocorre que, com a criação da Etnocenologia, nova Etnociência das artes do corpo e do espetáculo, em Colóquio Internacional, na Maison des Cultures du Monde, em Paris, em 1995, o termo adquiriu uma outra noção, associada a estados de corpo e comportamento. E isto advinha de uma formulação de Michel Maffesoli, que dizia: “O homem só existe no outro, seja este outro a tribo de afinidade, a alteridade da natureza ou o Grande Outro que é a divindade” (Maffesoli, 1998: 12). Espetacularidade era uma distinção de outra maneira de se mostrar para esse outro, a Teatralidade. Teatralidade e espetacularidade, nos dizeres de Bião (2009a: 34-36), se diferenciam pela dimensão da consciência mútua entre o atuante e seu espectador: “Teatralidade [...] De fato, toda interação humana ocorre porque seus participantes organizam suas ações e se situam no espaço em função do olhar do outro. [...] A consciência reflexiva de que cada um aí presente age e reage em função do outro pode existir de modo claro ou difuso ou

obsuro, mas nunca de modo explicitamente compactuado – ou convencionalmente explicitado o tempo todo. [...] Espetacularidade, como qualidade ou procedimento de espetáculo [...] aí, e então, de modo – em geral – menos banal e cotidiano, que no caso da teatralidade, podemos perceber uma distinção entre atores e espectadores. Aqui e agora, a consciência reflexiva sobre essa distinção é maior e – geralmente – mais visível e clara”. Ocorre porém que esta Etnociência das artes do corpo e do espetáculo também se afirma por estar em permanentes transformações, e, no caso aqui tratado, sua ampliação para terras brasileiras trouxe novas e significativas abordagens para o léxico. E, novamente por proposições de Armindo Bião, Espetacularidade, ao mesmo tempo que se modificou, ampliou seu espectro de noções. E, propondo deixar o termo Teatralidade no campo em que é mais tradicional, dos Estudos Teatrais, se aproximou de outras abordagens. Armindo Bião diz: “eu próprio sugeri, posteriormente, organizá-los [os recortes de pesquisa da Etnociência] em três subgrupos: artes do espetáculo, ritos espetaculares e formas cotidianas espetacularizadas pelo olhar do pesquisador. Mais recentemente, eu atribuiria a esses três conjuntos ou subgrupos, a condição de serem, respectivamente, objetos substantivos, adjetivos e adverbiais. Uso aqui, por minha própria conta, três classes gramaticais: substantivo, adjetivo e

advérbio. Assim, [Espetacularidade substantiva seria] no âmbito do primeiro conjunto de objetos, o que se compreende, em língua portuguesa (também em outras línguas, mas provavelmente de modo mais explícito, sobretudo, naquelas lingüisticamente aparentadas ao português), como as diversas “artes do espetáculo”. [...] o teatro, a dança, a ópera, o circo, a música cênica, o happening, a performance e o folguedo popular [...] realização reconhecível por todos como “arte”, em seu sentido mais gratuito e simplificado. Sua função precípua seria o divertimento, o prazer e a fruição estética [...] também seriam objetos de interesse da Etnociência o que denominei de ritos espetaculares, ou, dito de outra forma, aqueles fenômenos apenas adjetivamente espetaculares. [Que também poderia ser definido como aquele grupo que, percebido de fora, pode ser considerado como espetacular, mas que pode prescindir de espectadores para acontecer, o que seria impossível nos espetáculos]. É o campo dos rituais religiosos e políticos, dos festejos públicos, enfim, dos ritos representativos ou comemorativos [...]. Nesse grupo, ser espetacular seria uma qualidade complementar, imprescindível decerto para sua conformação, mas não substantivamente essencial. [...] Finalmente, [espetacularidades] adverbiais seriam aqueles pertencentes ao terceiro grupo: os fenômenos da rotina social que podem se constituir em eventos, consideráveis, a depender

do ponto de vista de um espectador, como espetaculares, a partir de uma espécie de atitude de estranhamento que os tornaria extraordinários para um estudante, um estudioso, um curioso, um pesquisador, enfim, um grupo de interessados em pesquisá-los (Bião, 2011). Ao nos remeter à noção de estética, ainda no colégio da Etnocenologia somos levados a mais uma ressignificação. Estética, na tradição branca europeia, sempre esteve associada ao conceito de ver. Ao pensar nos princípios de beleza, tradicionalmente estabelecidos no império da visão, espetacularidade é, geralmente, uma referência ao que é captado por este recorte dos sentidos humanos. Ocorre que, no mesmo movimento de ampliação dos significados do léxico, também aqui houve uma contribuição de pesquisadores e pesquisadoras brasileiras para outra noção: o deslocamento de cosmovisão para cosmopercepção. Segundo Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2024: 308-309), “O olhar é uma invenção para diferenciar [...] O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, captura o privilégio da visão ocidental. É eurocêntrico usar isso para descrever as culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma forma mais inclusiva de descrever os conceitos de mundo, pelos diferentes grupos culturais”. Estética e espetáculo, por este sentido e significado, tornam-se maneiras singulares e mais ampliadas de percepção

do fenômeno espetacular. Faz, inclusive, um movimento de aproximação do diverso, que são, em suma, maneiras de compreender a vida, na totalidade de suas existências plurais. Assim, Espetacularidade deixa o conforto dos conceitos dicionarizados para habitar as incertezas paradoxais, como um termo recorrente no colégio da Etnocenologia, essa nova maneira de abordar os estudos sobre as artes do corpo e do espetáculo e as pedagogias cênicas.

Interculturalidade

Wilson Cardoso Junior

Interculturalidade é um termo desenvolvido pelos movimentos indígenas da América Latina, que surgiu nos anos de 1970, ligado ao desenvolvimento da educação escolar indígena para qualificar as modalidades educativas bilíngues [1]. A partir dos anos 1980, sua carga semântica ganhou maior amplitude e passou a ser utilizada para compreender demandas por outros direitos como saúde, meio ambiente saudável e seguro, alimentação adequada, proteção e desenvolvimento de seus conhecimentos e gerência de seus recursos naturais e sociais, entre outros (Nascimento, 2014). Dessa forma, seu significado extrapolou o contexto educacional e linguístico para se referir também às práticas culturais e políticas públicas. Enquanto lógica de ação política, social e educativa, ela compreende um conjunto de propostas de convivência democrática e criativa entre grupos sociais de culturas diferentes em sociedades multirraciais ou em sociedades que comportam comunidades linguísticas distintas, buscando a interação e sem anular a diversidade entre elas. Em vista desse entendimento, interculturalidade se distingue de multiculturalismo, pluriculturalidade e pluralismo cultural quando esses termos são tomados apenas para caracterizar a formação multicultural

de cada contexto específico – local, regional, nacional ou internacional –, atendo-se a descrever realidades de coexistência entre diferentes grupos socioculturais, sem indicar relações entre eles. A necessidade de distinção de sentidos não se limita apenas aos termos polissêmicos relacionados anteriormente. A polissemia é uma das questões prementes relativa a essa temática e requer atenção constante ao contexto de enunciação da palavra interculturalidade. Existem disputas de sentidos entre concepções e propostas em torno dela que variam quanto a sua capacidade de promover ou de obstaculizar processos de questionamento e desconstrução da hegemonia do padrão monocultural existentes nas sociedades contemporâneas, especialmente naquelas que foram colonizadas por países europeus. No campo educacional brasileiro essa temática ganhou projeção com a centralidade adquirida pela dimensão cultural nos estudos sobre educação referenciados no campo dos Estudos Culturais, especialmente nas últimas décadas do século XX. Ela se tornou oficialmente relevante pela denominação Pluralidade Cultural, que foi dada a um dos temas transversais proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Desde então, temos tanto o olhar da diversidade cultural, pelo exotismo e pelo folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças.

Com atenção a essa variação de sentidos, a educadora Vera Candau [2] busca potencializar sua proposta de educação intercultural crítica [3], articulando-a a concepções e práticas de(s)coloniais. Por essa via, ela define uma visão que confronta a geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento e de distribuição do poder; reivindica direitos epistêmicos e significa a inter-cultura como interepistemologia e pluriversalidade das cosmologias não-ocidentais, em contraposição a uni-versalidade ocidental colonizadora. Sua proposição entende que a construção de subjetividades descolonizadas e interculturais passa necessariamente pelo questionamento e desconstrução da educação monocultural, profundamente implicada com a marginalização sócio-política e cultural de populações indígenas e afro-descendentes na América, desde que passou a ser regida pela lógica da colonialidade por meio de instituições imperiais, e depois pelas instituições republicanas criadas nos séculos XIX e XX. No ensino da Arte no Brasil, o termo interculturalidade passou a ser empregado no período compreendido entre os anos 1980 e o início do século XXI, no contexto do ensino da Arte, na perspectiva pós-modernista em Artes Visuais, a partir da Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, quando a relação entre Arte, educação e culturas tornou-se paradigmática. Foi adotado primeiramente por Ana Mae Barbosa, em seu livro

Tópicos Utópicos (1998), com a justificativa dele significar a interação entre as diferentes culturas e se contrapor aos termos multiculturalidade e pluriculturalidade que foram associados à ideia de coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade. Em 2003, Ivonne Richter publicou o livro Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais [4], que se tornou um marco da perspectiva intercultural no ensino da Arte no Brasil. Seu trabalho apresentou uma abordagem de análise da relação da escola com o referenciamento cultural e artístico de estudantes e seus familiares, questionando o currículo colonizado de artes visuais, centrado na arte erudita (essencialmente eurocêntrica) e com pouca importância dada às artes populares. Com Richter e Barbosa abriu-se uma via para o entendimento da colonialidade da arte (Sanchez; Brandão, 2014; Mignolo, 2010; Palermo, 2009) que, ocidentalmente, foi implantada no Brasil pela colonização europeia, com forte presença na educação nacional por meio de uma blindagem conceitual da arte eurocêntrica que, não raramente, continua orientando de forma colonizadora os currículos escolares no país (Victorio Filho, 2008). Contudo, a despeito do pioneirismo de ambas, Carla Rodrigues [5], em estudo realizado em 2013 sobre documentação referente ao ensino da Arte no Brasil, chamou atenção para o fato de que tanto nos discursos da academia

quanto nos discursos da política e da didática pouco se considera a diferenciação entre os termos pluralidade cultural, multiculturalidade e interculturalidade, sendo necessário ter atenção aos enunciados, pois os sentidos entre eles são bastante fluidos. Quanto ao termo interculturalidade, Rodrigues destaca a existência de certa unanimidade em torno do sentido de interação genérica entre diferentes construções culturais, sem indicação de modos sobre como acontecem ou podem acontecer as inter-relações desse tipo. A questão do diálogo, por exemplo, tão associada às interações em questão, pode apontar para diferentes caminhos, sendo possível dialogar para a transformação ou manutenção dessas relações. Diálogos em nome da interculturalidade, que não se predis põem a discutir as relações de poder que produzem e sustentam preconceitos, discriminações e estereótipos entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, podem significar a diferença como um complicador do diálogo. E não raro surgem propostas dialógicas desse tipo, realizadas em nome do desenvolvimento de competências em vários códigos culturais, a fim de priorizar o reconhecimento das semelhanças entre grupos culturais distintos. Essa concepção se aproxima da lógica assimilacionista baseada na política de universalização da escolarização, sem que se coloque em questão o caráter monocultural

presente em sua dinâmica (Candau, 2009). O escritor palestino Edward Said tem palavras muito oportunas diante desse quadro: “Não estou de forma alguma a tentar sugerir que seja errado privilegiar a abordagem da Europa e do Ocidente; o problema é não ter consciência de que é isso que se está fazendo” (Said, 2001: 38) [6]. Em outras palavras, nesse contexto referenciado teoricamente, em nome da defesa de uma arte/educação intercultural, e até mesmo decolonial, existe a possibilidade de encobrir conflitos gerados por relações desiguais de poder entre culturas distintas, em processos que levam à destruição, assimilação ou diminuição das diferenças. Ou seja, a ausência de clareza, e consequentemente de coerência, sobre os sentidos em disputa favorece à lógica da interculturalidade funcional ou neoliberal, que propõe a integração entre diferentes sem tocar nas causas da assimetria sociocultural, sem recuperar a memória dos excluídos, sem visibilizar os conflitos interculturais do presente como efeito de uma violência estrutural, de raízes históricas profundas (Tubino, 2004). O que, por outro lado, dificulta o enfrentamento à hegemonia do eurocentrismo nesse campo de ensino. O baixo investimento teórico associado à interculturalidade de baixa intensidade conduz a um excessivo referenciamento à visão das pioneiras, que ainda tomavam a interculturalidade em sentido absoluto, fruto de um momento

histórico de discussão ainda incipiente sobre essa temática, quando a relativização, o questionamento e a desestabilização da visão etnocêntrica dos conteúdos de artes visuais eram, de fato, um grande avanço. Entretanto, junto aos seus méritos temos as limitações de um tempo em que ainda se gestava a Lei 10.639, de 2003, e que, junto com a Lei 11.645, de 2008, veio a formar a primeira legislação antirracista da educação brasileira. Essa conquista legal foi e tem sido fundamental para o aprofundamento das implicações entre relações interculturais e relações de poder na educação nacional. Hoje, decorridos mais de 20 anos das leis antirracistas da educação brasileira, e apesar da unanimidade (quase uma obviedade) em torno da presença de múltiplas culturas nos currículos de Arte, perguntas importantes se apresentam para o aprofundamento da interculturalização no ensino da Arte no Brasil: Os conteúdos presentes nas escolas ainda são homogêneos e privilegiam conhecimentos do norte global em detrimento de saberes/sabenças e fazeres indígenas, quilombolas e camponeses, indispensáveis para se desbravar novas lógicas e rotas pedagógicas no ensino da Arte, que estejam comprometidas com a descolonização das relações de dominação e submissão cultural histórica a que fomos submetidos nesse país? O que temos construído para termos um ensino intercultural/de(s)colonial da Arte que se contraponha à concepção

monocultural hegemônica e colonialista fundamentada pelo universalismo ocidental e orientada para a formação de “identidades forjadas em branco”[7] centrada na história da arte de raiz única - linear e ocidental - que sufoca as possibilidades do ensino da Arte participar ativamente de redes de relações e trocas (educacionais, socioculturais e políticas) não hierarquizadas de saberes, pensamentos, estéticas, memórias e sensações? Entretanto, trabalhos como os de Heimbach (2008), Macedo (2013), Barros e Daltro (2015), Candau e Cardoso Junior (2018), contribuem para discutir, a partir do ensino da Arte, o peso e os efeitos da colonização e sua perpetuação pelo capitalismo mundial - moderno, colonial, patriarcal e eurocêntrico; investindo contra a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica e o esquecimento de processos históricos não europeus; questionando as desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual. Esse parece ser um caminho promissor para a recuperação da promessa de entrelaçamento entre interculturalidade e descolonização contida na denominação Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil, que foi o nome dado inicialmente por Ana Mae Barbosa à sistematização da Abordagem Triangular, realizada a partir do Museu de Arte Contemporânea da USP, entre os anos de 1987

e 1993, a fim de reconstruir o ensino da Arte no país (Barbosa, 1995). Promessa essa que, no tempo presente, problematiza as razões que historicamente tem sustentado o ensino da Arte no Brasil, não para revitalizá-las, mas para reinventá-las pela transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes pela via da in-surgência, re-existência e re-vivência – tal como propõe Catherine Walsh (2009) - a partir daqueles/as que sofreram a submissão e a subalternização histórica e que buscam alternativa à globalização neoliberal e à racionalidade europeia.

Notas

[1] Foi antecedida pela noção de biculturalidade, muito relacionada a políticas de assimilação cultural voltadas para “alfabetizar e “civilizar” povos inteiros” (Moya, 2007).

[2] Vera Candau é uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre educação e interculturalidade, assim como Reinaldo Fleuri. Para maior compreensão da rede de conceitos na qual se insere a educação intercultural crítica sugerimos acessar o audiovisual Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau, uma produção do CINEAD-LE-CAV / UFRJ: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>

[3] Candau assinalou as três principais perspectivas presentes na base de diversas proposições educacionais

que relacionam educação escolar e as múltiplas culturas: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e multiculturalismo interativo ou interculturalidade (Candau, 2009). Ela adota a perspectiva do multiculturalismo aberto e interativo – que posteriormente passou a denominar apenas por interculturalidade crítica, referenciada em Catherine Walsh e Fidel Tubino.

[4] A publicação de Ivone Richter derivou de sua tese de doutoramento, defendida em 2000, e teve Vera Candau como uma de suas referências. Ao adotar o termo interculturalidade ela se diferenciou de sua orientadora, a inglesa Rachel Mason, adepta da terminologia multiculturalismo, e autora da obra *Por uma Arte-Educação Multicultural* (Mason, 2001).

[5] Em seu estudo de mestrado, Rodrigues analisou vasta produção acadêmica e documentação do campo do ensino da Arte, do período de 2008 a 2012, compreendendo anais das reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Artes 1º e 2º ciclos; PCN – Artes 3º e 4º ciclos) e o Boletim do Arte na Escola.

[6] A citação é uma tradução nossa da versão em espanhol apresentada a seguir:

“De ningún modo intento sugerir que sea incorrecto privilegiar el enfoque de Europa y Occidente; el problema es no ser consciente de que eso es lo que está haciendo” (Said, 2001: 31).

[7] Expressão utilizada por Macedo (2013) em referência a hegemonia cultural dos homens brancos.

Mediação Cultural

Mirian Celeste Martins

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!
Eduardo Galeano (2002)

O seu olhar melhora o meu...
Arnaldo Antunes e Paulo Tati (1995)

O olhar é a janela da alma, disse o poeta. A percepção, entretanto, penetra por todos os sentidos no agenciamento de todo o corpo pensante e recheado de memórias. O corpo entra em com(tato) com o mundo. Os gregos criaram o termo *Aisthesis* que pode ser traduzido como estesia ou estética. Sensibilidade à flor da pele em oposição à anestesia, mas também incluída com letra maiúscula como área de estudo da Filosofia. Para Rancière (2021:7) o termo não traduz a “recepção” das obras de arte, pois “Trata-se do tecido de experiência sensível no seio do qual são produzidas” como “modos de percepção e regimes de emoção, categorias que as identificam, esquemas de pensamento que as classificam e interpretam”. A mediação

cultural seria então a provocação desses modos de percepção e regimes de emoção? Por caminhos da filosofia, da antropologia social, da comunicação, da estética, da arte, da educação, são inúmeras as camadas de compreensão e vivência da mediação cultural. Difícil definir com precisão suas origens, mas aqui podemos ampliar aspectos que se condensaram em um verbete (Ibram, 2018) como conceito (também utilizado na advocacia), função e ação. Aqui, ampliam-se os atravessamentos, as superposições entre as diversas linhas de força. A Arte em si é mediadora por natureza. Os cantos, as caçadas, os desenhos nas rochas pré-históricas, por si só, teciam as culturas das pessoas inseridas em territórios tão desiguais nas suas diversidades e riquezas. E continuam a provocar estesias, seja por encantamento, estranhamento ou curiosidade. A cultura incorpora a Arte entre seus valores. O poderio e a força da realeza geraram no oriente e no ocidente as coleções e gabinetes de curiosidade como testemunhos de vitórias. Os encontros com estes “guardados” dirigiam-se à elite, mas a música, o teatro, a dança, os contos de tradição oral faziam parte das festas palacianas, assim como das tabernas, das feiras populares. Como produtores e consumidores da Arte e da cultura na vida cotidiana a Arte continua seu caminho com outros aparatos e possibilidades também digitais, comemorando vitórias e fortalecendo as lutas frente às deformidades e

injustiças sociais históricas, aos desafios da vida contemporânea, mas nem sempre acessíveis ou oportunizados. Ainda para elite? A formalização de espaços especiais para encontros com a Arte nasceu das coleções palacianas e dos gabinetes de curiosidades que originaram os primeiros museus. O público não era bem recebido, aponta Suano (1986): Sir Ashton em 1773 publicou em jornais ingleses que resolveu “recusar acesso à classe baixa”, exceto quando acompanhados de um bilhete de um nobre do círculo de suas amizades. No Museu Britânico, criado em 1753 e aberto ao público em 1759, os funcionários ofereciam uma rápida visita e eram descorteses e impacientes. Quase um século depois, o inglês John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentou projeto a uma comissão parlamentar, para “que se desse função mais educativa ao museu” (Suano, 1986: 39), apresentando os objetos com visão crítica e não puramente expositiva. Entretanto, a tarefa era ainda apenas apresentar, ensinar, explicar. Era a crítica que tinha importante papel no sistema de arte como intérprete e explicadora. Por outro lado, em *Problemas da Estética*, Pareyson (1994: 173) afirma que “A interpretação é sempre, ao mesmo tempo, revelação da obra e expressão do seu intérprete”. Um intérprete com seu capital cultural singular que pode ser melhor compreendido recorrendo à Bourdieu (apud Setton, 2012) e seu conceito de *habitus*,

como subjetividade socializada, um sistema de esquemas individuais constituídos socialmente, que evidencia como o contexto nos forma, nos fazendo desejar a prática cultural ou nem sentindo sua ausência. Diz Bordieu em texto com Darbel (1969: 69): “O que é raro não são os objetos, mas a propensão em consumi-los, ou seja, a ‘necessidade cultural’ que, diferentemente das ‘necessidades básicas’, é produto da educação”. Necessidade cultural como produto da educação, nos torna mais humanos! A perspectiva de compreender cada pessoa como um ser inserido em sua cultura, na direção do que propõe Vigotski (2009), como intérprete e, hoje, também como participante da obra contemporânea, traz, uma outra camada de compreensão: a mediação. “A mediação supõe o exercício da linguagem favorecendo os processos de abstração e generalização do pensamento, que, segundo Vigotski, tem, como função, o intercâmbio social e o próprio pensamento generalizante”, amplia Alice Bemvenuti (2004: 167). Na mediação, a linguagem e dispositivos atuam no que Vigotski (2009: 331) chama de “zona de desenvolvimento imediato que determina um campo de transições acessíveis à criança”, mas que podemos extrapolar para qualquer pessoa, sob qualquer circunstância. Neste sentido, a pedagogia da escuta e a pedagogia da pergunta de Paulo Freire e tantos outros estudiosos, oferece ao conceito de mediação cultural uma atitude e

uma ação que vem se delineando desde os anos de 1980 no Brasil. Assim, das linhas de força desta incompleta história emerge a compreensão de mediar como um estar em relação, um “estar entre muitos”, instaurando espaços de encontros, com suas tensões, controvérsias, convergências, interrogações ampliadas... Mas, como ativar processos de leitura, de fruição, de com(tato) com a cultura historicamente produzida, com produções artísticas, com manifestações culturais? Se na Primeira Bienal em São Paulo em 1951 se percebeu a necessidade de “explicadores”, logo depois se iniciam cursos de História da Arte para os denominados monitores. Na 18ª Bienal, as crianças ocuparam o terceiro andar e na 24ª foi criado o primeiro material educativo. De lá para cá, projetos foram sendo instituídos, não só nas Bienais internacionais como em museus, salas de concerto, de dança, nas conversas após os espetáculos de teatro etc., ampliando os espaços e os modos de gerar encontros. A arte contemporânea inserida no giro educacional e na arte participativa ativa os espectadores, fruidores, participantes, coautores, para além da contemplação. Problematizam-se os termos. Não mais monitores para as funções de mediadores, educadores de museu, de instituições culturais... Abrem-se novas discussões, mas a ação mediadora é ainda um desafio que se espraia no atendimento aos públicos, às pessoas com deficiências, idosos,

professores, crianças, adolescentes, ... Recursos vão sendo criados, como textos em braille e vídeos, mediadores em Libras, audiodescrição etc. Entre o acolhimento, o percurso e a finalização de uma visita a uma exposição, da presença em teatros, museus, centros culturais, de uma expedição pedagógica (e não excursão), pelas ruas ou pela natureza, um amplo espectro se anuncia e exige cada vez mais pesquisas. O sensorial, a interação e a provocação parecem ser “três matérias-primas da educação nem sempre visíveis, mas muito potentes. Matérias primas provocadoras e alimentadoras de perguntas que continuarão a reverberar em nós” (Martins, Demarchi, 2016: 138). Três matérias-primas a produzir frestas no já estabelecido, seja em instituições culturais, em escolas, em grupos de pesquisa. Um conceito que venho buscando deste o meu primeiro texto em 1997. Curadoria educativa; objetos propositores; nutrição estética; materiais educativos; jogos para crianças, famílias e estudantes; sites; grupos de pesquisa... são muitas os temas, as ações, os estudos a serem aprofundados. O contemplador deu a vez ao espectador criativo, como denomina Desgranges (2003: 178), capaz de, frente a vários produtos culturais, formular critérios, valores e juízos. “O sujeito da contemplação adquire, assim, condições de relacionar múltiplos signos propostos, formulando novos lances, concebendo jogadas surpreendentes, produzindo

conhecimento. E é dos fios dessa produção que ele poderá tecer a trama de um novo futuro”. Para isso é preciso não só oferecer encontros com Arte e cultura, pois a fruição há de ser estimulada, provocada, vivenciada, mas também é preciso criar o desejo pela experiência estética, a “necessidade cultural” preconizada por Bourdieu já citado. Para Thierry de Duve (2011: 51) a palavra “arte” não é um conceito: “é uma coleção de exemplos – diferente para cada um”. Se concordamos com De Duve, qual seria o papel da mediação cultural na ampliação de coleções de exemplos abertos, decoloniais e antirracistas? As histórias individuais de encontros com a Arte evidenciam o papel de pais, avós, tios, professores, amigos, que no passado foram mediadores no encontro com a Arte e a cultura. Assim, na escola, nas instituições culturais e na vida, mediadores culturais são fundamentais para ir além da apresentação ou explicação, buscando a aproximação, o acesso, provocando estesias, seja por encantamento, curiosidade e estranhamento. A experiência sensível e estética frente ao universo da Arte, mediada pela própria Arte, é mesmo um “regime de emoção” e nos faz mais humanos e empáticos, pois “a emoção não diz ‘eu’” (Didi-Huberman, 2016:30) implica uma relação com um outro e por isso a partilha coletiva e ampliada de saberes e estesias. Estratégias de mediação são fundamentais para romper barreiras e esticar horizontes também decoloniais

e antirracistas e que valorizem as mulheres apagadas pelas histórias oficiais, pois as estesias não de ser ampliadas provocando a socialização das percepções, a superação de preconceitos, o desejo de conhecer mais, a compreensão das dores, dos questionamentos, das epifanias da humanidade.

Multiculturalidade

Luciana Hartmann

Multiculturalidade indica a coexistência de diferentes culturas na mesma sociedade, sem que estas necessariamente se relacionem ou acessem direitos e recursos de forma igualitária. Enquanto Multicultural é um termo qualificativo, que descreve as características de uma sociedade marcada pela convivência de diferentes comunidades culturais, Multiculturalismo é um termo substantivo, que remete às estratégias e políticas adotadas para administrar os “problemas da diversidade” (Hall, 2003). Embora historicamente muitas sociedades, impérios e nações tenham se constituído de forma multicultural, em função de migrações e deslocamentos de grupos humanos pelos mais diversos motivos, os primeiros usos da fórmula “sociedade multicultural” aparecem notadamente no Hemisfério Norte, em países anglo-saxões, após a Segunda Guerra Mundial, com a emergência dos conflitos étnico-raciais ocasionados pela independência das ex-colônias europeias, dos embates linguísticos franco-ingleses vividos no Canadá (Journet, 2002) e das lutas pelos direitos civis das populações subalternizadas, como os afro-americanos nos Estados Unidos (Bhabha, 1998). O multiculturalismo, portanto, antes de ser um movimento teórico, surge como plataforma prática que contesta preconceitos e discriminações. Os usos do termo

multiculturalismo passam necessariamente pelo debate sobre os conceitos de cultura, alteridade, identidade, diversidade e desigualdade. O prefixo “multi”, adicionado ao conceito de cultura, ao mesmo tempo que visa contemplar a diversidade social do ponto de vista étnico-racial, de gênero, classe, religião, etc., corre o risco de enquadrar as culturas como entidades fechadas, essencialmente constituídas, harmoniosas, equilibradas, “não-contaminadas”, tornando o diálogo entre estas impossível (Duschatzky e Skliar, 2011). As crises e polêmicas que frequentemente envolvem o multiculturalismo demonstram o conflito entre histórias de organização social (e de formação dos próprios Estado-Nação) marcadas pelo etnocentrismo e pela eliminação do outro ou sua escravização – a negação de sua alteridade (Candau, 2012) – e os impactos inegáveis da globalização. Pode-se abordar a alteridade a partir de três versões discursivas: “o outro como fonte de todo o mal”, que impele à xenofobia, sexismo, racismo, homofobia, etc; “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” (multiculturalismo), que corre o risco de fixar os sujeitos em uma identidade estática e “o outro como alguém a tolerar”, que pode levar à indiferença (Duschatzky e Skliar, 2011). O termo “multiculturalismo” é polissêmico e pode ser adjetivado de diferentes maneiras: conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário, entre outros. Para Stuart

Hall, “Assim como há distintas sociedades multiculturais, também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos” (Hall, 2003: 53). O autor aborda especialmente cinco tipos de Multiculturalismo: 1. Liberal: busca integrar os diferentes grupos sociais o mais rápido possível à sociedade dominante; 2. Pluralista: concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades, dentro de uma ordem política comunitária; 3. Comercial (ou “de butique”): propõe, a partir do reconhecimento público da diversidade dos indivíduos, que as diferenças culturais sejam resolvidas no consumo privado, evitando assim a redistribuição do poder e dos recursos; 4. Corporativo: pode ser público ou privado e busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro; e finalmente o 5. Crítico ou “revolucionário”, este proposto por McLaren (1997), que prioriza o debate sobre poder, privilégios, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Já a pesquisadora brasileira Vera Candau (2013) observa três principais perspectivas presentes nas proposições educacionais que relacionam educação escolar e as múltiplas culturas: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e multiculturalismo interativo. Ela adota a perspectiva do multiculturalismo aberto e interativo – que posteriormente passou a denominar de interculturalidade crítica, em

diálogo com Catherine Walsh (2009). Esta polissemia, portanto, demonstra que o simples uso do termo não significa adesão a políticas igualitárias, ou seja, auxiliar uma minoria a conservar sua língua e suas práticas culturais, por exemplo, não melhora necessariamente sua condição econômica nem sua capacidade de dialogar com a maioria (Journet, 2002). Como criticam Kincheloe & Steinberg já na introdução de seu livro *Changing Multiculturalism*, “o multiculturalismo significa tudo e ao mesmo tempo nada” (1997: 1 – tradução nossa). Neste sentido, é fundamental encarar as relações de poder que envolvem os encontros entre diferentes grupos sociais/identitários. O multiculturalismo pode se tornar conservador quando o debate sobre a diversidade não é acompanhado do debate sobre as desigualdades, opressões e injustiças econômicas e sociais. A escola, neste sentido, é um espaço privilegiado para que estas contradições sociais se manifestam, pois se coloca como uma “zona de contato” entre diferentes culturas (Pratt, 1999) ou um “espaço ecológico de cruzamento de culturas” (Candau, 2013). No entanto, a questão multicultural ainda se faz pouco presente nos currículos escolares, que têm sua constituição marcada por uma perspectiva universalista (monocultural e monoepistêmica), focada na produção e reprodução dos valores, códigos e epistemologias das culturas dominantes. Duschatzky e

Skliar (2011) assinalam três “traduções” pedagógicas do multiculturalismo: 1. A diversidade é abordada pela ótica folclórica, que promove uma trajetória “turística” por costumes de povos e culturas; 2. A diversidade é reduzida ao déficit e passa a ser acionada para nominar os “pobres” ou sujeitos com “necessidades especiais” (privados de algo); 3. A diversidade pela perspectiva relativista, que reivindica as especificidades locais. Para tentar escapar destas armadilhas, a escola, como instituição que acolhe e vivencia cotidianamente as riquezas, dilemas e embates gerados pelos encontros entre as diferenças, seria um *lócus* especial para buscar respostas práticas e efetivas contra as discriminações e desigualdades. No Brasil, o campo da Arte/Educação tem sido pioneiro nesta discussão. Ainda que sem fazer uso específico do termo, podemos pensar nas iniciativas de Abdias Nascimento no Teatro Experimental do Negro, na década de 40 do século XX, e no trabalho de Augusto Boal com o Teatro do Oprimido, a partir da década de 70, como exemplos de ações artístico-educativas engajadas no respeito e valorização das diferentes culturas e na redução das desigualdades sociais. Relacionando o conceito de forma mais direta ao espaço escolar, Ana Mae Barbosa vem defendendo desde a década de 80 a inclusão e valorização da herança artística e estética dos alunos, na relação com a comunidade

e o ambiente (Barbosa, 1991). Já Ivone Richter propõe que o trabalho com a multiculturalidade no ensino da Arte se baseie na ampliação do próprio conceito de Arte, de um sentido mais restrito e excludente para um sentido mais amplo, de experiência estética. Para ela, a educação multicultural envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais e pressupõe que a diversidade seja considerada como um recurso, uma riqueza, em vez de um problema (Richter, 2002). No entanto, é importante salientar que ambas, embora referências importantes no debate brasileiro sobre o Multiculturalismo, defendam o uso do termo Interculturalidade para a lida pedagógica com sujeitos e grupos socioculturais diferentes em convívio em determinada realidade concreta, como é o caso da escola (Barbosa, 1998; Richter, 2003, 2008). Salas de aula culturalmente diversas demandam não apenas mudanças curriculares, mas também professores devidamente preparados e amparados institucionalmente. Representando um avanço no debate, na época em que foram lançados (final da década de 90) os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte, têm com um de seus focos a diversidade cultural e propõe como tema transversal a Pluralidade Cultural. O termo “Multiculturalidade”, porém, não é utilizado nos textos dos diferentes níveis de aprendizagem, e sim “Pluriculturalidade”: “O estudo pluriculturalista considera como os

diversos grupos culturais encontram um lugar para Arte em suas vidas, entendendo que tais grupos podem ter necessidades e conceitos de arte distintos. O sentido pluriculturalista amplia a discussão sobre a função da arte e o papel do artista em diferentes culturas, assim como o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade. Essas discussões podem contribuir para o desenvolvimento do respeito e reconhecimento de diferenças.” (PCN, 1998: 42). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996) somente em 2013, com a Lei 12.796, incluiu entre os princípios do ensino, no artigo 3º: XII - consideração com a diversidade étnico-racial. As políticas públicas em educação, ainda que com algum atraso, tem procurado acompanhar as demandas pela garantia dos direitos de todos os estudantes, com suas especificidades identitárias e culturais. Atualmente novos movimentos educacionais se apresentam, nos quais novos léxicos também são buscados. As pedagogias performativas são um destes movimentos que têm se debruçado sobre as possibilidades criativas/estéticas/expressivas que emergem de salas de aulas multiculturais, valorizando especialmente o que cada sujeito pode aportar ao processo de ensino-aprendizagem (Hartmann, 2014, Icle, 2010; Pineau, 2010). Já a “Pedagogia da Encruzilhada” enriquece ainda mais o debate ao apostar, com base em epistemologias afroreferenciadas, nos cruzamentos

(ou “cruzos”) que mobilizam a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos: “No cruzo marcam-se as zonas de conflito, as zonas fronteiriças, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência.” (Rufino, 2019: 80). Como afirma João Maria André (2012), a única forma de conciliar uma política da igualdade com uma política da diferença é na relativa quebra da neutralidade do Estado, por meio de reconhecimento das culturas minoritárias e de intervenções/reparações efetivas. Resta saber se o conceito de Multiculturalidade, com todas as suas contradições, seguirá sendo operativo.

Musicalidade

Mário André Wanderley Oliveira

O termo “musicalidade” abarca um complexo conjunto de atributos que podem ser apresentados e reconhecidos por seres humanos, em suas mais diversas formas de engajamento com música, em um dado contexto histórico, social e cultural. Diversos desses atributos – que compreendem sensibilidades, disposições, esquemas de percepção e associação, bem como capacidades cognitivas, motoras e expressivas – têm norteado os objetivos do ensino formal de música no Brasil e no mundo. Esse enfoque tem permitido, àqueles/as que têm a oportunidade de estudar música formalmente, o desenvolvimento da musicalidade subjacente à chamada música ocidental, sobretudo a música erudita europeia produzida do século XVII ao início do século XX (Queiroz, 2020). Compreendida – numa perspectiva etnocêntrica – como universal, essa música tem norteado a formação musical nas mais diversas instituições de ensino do mundo, em um processo que se inicia na musicalização – visando ao desenvolvimento, sobretudo em crianças, dessa musicalidade específica; mas, por sua hegemonia, tomada como geral – e se ramifica nas mais distintas trajetórias formativas e profissionais da área de música. As pessoas musicalizadas no/pelo/para esse sistema eurocentrado são, geralmente, consideradas,

inequivocamente, musicais. Já as pessoas não musicalizadas nesse universo podem, por sua vez, ser consideradas inaptas não apenas para fazer música, mas para estudá-la formalmente, sobretudo após a infância – ainda que tenham, notadamente, musicalidades outras, desenvolvidas, exercidas e reconhecidas em outros contextos socioculturais. Quando uma pessoa considerada musical tem o seu processo de musicalização não explicitado – por desconhecimento ou por omissão de informações –, sua musicalidade tenderá a ser explicada com base na crença do “talento nato”: um presente da natureza (herança biológica) ou um dom divino (dádiva divina), algo com que a pessoa simplesmente nasce. Explicações calcadas nessa crença descartam a possibilidade de se compreender a musicalidade por meio de uma biografia desveladora de oportunidades, experiências e aprendizagens correntes em interações sociais e/ou com tecnologias disponíveis em contextos culturais e históricos específicos. Essa crença, ainda presente mesmo entre docentes de música, tem sido problemática por razões diversas, sendo duas delas centrais. Primeiro, ela tende a creditar à natureza/biologia ou à(a) divindade(s) a existência de pessoas “pouco musicais” e de pessoas “muito musicais” – ou mesmo de pessoas “não musicais” e pessoas “musicais” – em vez de responsabilizar, por tais “desníveis”, sociedades que não oferecem

acesso e condições de permanência ao estudo formal de música a todas as pessoas. A capacidade para a música está mais vinculada à cultura e menos a aspectos biológicos (Blacking, 1973; Cuervo et al, 2017; Hallam, 2006; Peretz, 2006; Sloboda, 2008; Maffioletti, 2011); sendo assim, é o ambiente que, efetivamente, propicia ou mina o desenvolvimento de qualquer musicalidade. Segundo, a crença no talento ou dom subvaloriza ou desconsidera musicalidades não vinculadas à música erudita europeia, marginalizando as relações que a maior parte das pessoas têm, em seu cotidiano e em seu contexto sociocultural, com música(s). Essa mesma crença leva a maior parte das pessoas a acreditar que não “levam jeito para a música”. Considerar a existência de musicalidades, em sua pluralidade, é, pois, considerar as múltiplas formas com que seres humanos se relacionam com música(s) em diferentes tempos e espaços. Conforme o etnomusicólogo britânico John Blacking (1973), não existe uma única musicalidade, mas sim musicalidades, que refletem a diversidade cultural e a riqueza de expressões humanas ao redor do mundo, podendo o ser humano, inclusive, ser fluente em mais de uma tradição musical (Hood, 1960). É importante, portanto, repensar e ampliar a noção de musicalidade nos currículos educacionais de música, buscando incorporar perspectivas mais sócio, histórica e culturalmente diversas e inclusivas. Isso

envolve reconhecer não apenas contribuições da tradição erudita europeia para a musicalidade humana, mas também valorizar e integrar as diversas formas de expressão musical presentes em diferentes culturas, permitindo assim uma educação musical mais rica, abrangente e culturalmente sensível.

Objeto de Conhecimento em Artes Visuais

Luciana Gruppelli Loponte

O que se conhece em Artes Visuais? O que podemos conhecer por meio das Artes Visuais? Para avançarmos em possíveis respostas, poderíamos nos conformar com as definições de dicionário: “denominação genérica das artes cuja mensagem é comunicada basicamente ou em primeira instância pela visão (p.ex., pintura, gravura, escultura, desenho, fotografia, cinema e, p. ext., a videoarte, a arte digital, o paisagismo, o desenho industrial etc.)” (Houaiss, 2024: 2024). Essa noção amplia o que entendíamos como artes plásticas, que se referia principalmente às disciplinas mais tradicionais de criação de formas visuais como o desenho, escultura, pintura, gravura, arquitetura etc.. Até pouco tempo, os cursos de graduação em Arte no Brasil adotavam a denominação “artes plásticas” para caracterizar seus cursos de licenciatura e bacharelado. A principal associação da área, a ANPAP, criada em 1987, chama-se Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas, ainda que seu estatuto amplie o escopo de atuação, denotando, de certo modo, a historicidade e mutabilidade da área de conhecimento. Assim, a associação congrega “pesquisadores, centros e instituições para

promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas e visuais” [1]. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em 1996, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente Arte (Brasil, 1997) e o termo Artes Visuais aparece com força, delimitando as especificidades de cada uma das linguagens, juntamente com Teatro, Dança e Música. A publicação deixa bem claro que o caráter fluido do que se chamava anteriormente Educação Artística, caracterizada pela polivalência e pela ausência de contornos definidos, estava sendo abandonado. É um dos primeiros documentos oficiais do Brasil em que a Arte é tratada como um “objeto de conhecimento”. No documento, o conhecimento artístico é tomado como produção, fruição e reflexão. Anos antes, havia sido publicado o livro de Ana Mae Barbosa, “A imagem no ensino da arte”, em que a defesa da Arte como uma matéria, e não como uma atividade, é bem delimitada, possuindo “um domínio, uma linguagem e uma história” (Barbosa, 1991: 6) [2]. Apenas em 2007, é publicado pelo Conselho Nacional de Educação um parecer que fornece diretrizes para a criação de cursos de graduação em Artes Visuais. Tais cursos, de licenciatura e bacharelado, 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” (Parecer CNE/CES nº. 280/2007). Esta indicação é reforçada pela publicação da Resolução nº. 1, de 16 de janeiro de 2009, que “Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências”. Há uma mudança de discurso evidente que se manifesta na presença de cursos de artes visuais em todo o país, deixando em segundo plano a denominação de artes plásticas, mais restrita e limitadora. Além disso, os cursos das outras áreas (dança, música e teatro), passam a ter suas próprias diretrizes, demarcando as especificidades do conhecimento artístico. A centralidade da visão na definição do que se pode conhecer em artes visuais é, no entanto, constantemente desafiada. Se, por exemplo, para Dondis (1991: 4) [3], em uma era pré-internet, era a força cultural do cinema, da fotografia e da televisão que nos daria certa “urgência do ensino de alfabetismo visual”, a complexidade da visualidade e da sua produção contemporânea, com a atualização e criação de novas ferramentas de produção de imagens, como as proporcionadas pela inteligência artificial, nos trazem outras dimensões para tais questões. As definições de dicionário transbordam a todo instante, incluindo as noções em torno do que se pode chamar de “alfabetização ou alfabetismo visual”,

como bem aponta Hernández (2009: 207). O autor assume que vivemos e produzimos em “um novo regime de visualidade”, e toma a noção de cultura visual como uma “coleção de aportes intelectuais sobre as práticas visuais”. Alfabetizar-se visualmente, nesta direção, distancia-se de uma leitura de códigos visuais de caráter universal, como apontava Dondis (1991) mas, a partir de uma diversidade de práticas e de interpretações críticas, aproxima-se de “posicionalidades subjetivas e das práticas sociais do olhar” (Hernández, 2009: 207). Não basta aprender a ver a partir do domínio de certos códigos pré-determinados. Importa pensar criticamente como vemos e de que modo as interpretações sobre o que vemos afetam a maneira como pensamos o mundo em que atuamos. As definições clássicas do que pode se chamar de artes visuais são confrontadas ainda pela atual produção artística contemporânea, tensionando os alcances do conceito. No âmbito do que se considera artes visuais, o papel da visão e do próprio espectador é deslocado. Nem sempre é o produto final o que mais importa, mas o processo de realização de uma obra, o pensamento e conceitos envolvidos. O/a espectador/a, em geral, é cada vez mais convocado/a a fazer parte do que se produz artisticamente, “observar a arte não significa ‘consumi-la’ passivamente, mas tornar-se parte de um mundo ao qual pertencem essa arte e esse espectador” (Archer, 2001: 235). O

que consideramos Arte hoje, escapa dos limites do que já estabelecemos como artes visuais, misturando elementos, valores artísticos distintos, mesclando fórmulas e constituindo “dispositivos complexos, instáveis, maleáveis, sempre em transformação” (Cauquelin, 2005: 127). Basbaum (2007) alerta, a este respeito, que já não é mais possível pensar a arte contemporânea a partir da noção de certa “pureza visual”, pretensamente autossuficiente e deslocada de outras áreas. Sem negar a potência própria da visualidade, é necessário levar em conta o campo da Arte como um território híbrido, o que implica em considerar a produção artística “sob o duplo signo dos campos visual e verbal, enfatizando o entrelaçamento dos dois campos” (Basbaum, 2007: 41). Como exemplo, poderíamos citar a obra “Quando a fé move montanhas”, de Francis Alys [4]. Uma ação colaborativa registrada em vídeo, envolvendo dezenas de pessoas na periferia do México, com alto impacto político, cabe em uma definição clássica do que entendemos como Artes Visuais? Levando em conta todas essas transformações, cabe ainda ressaltar que o campo da história e crítica das artes visuais não é neutro, asséptico e universal como aparentavam os grandes compêndios de “História Universal da Arte”, com letras maiúsculas para disfarçar determinada história muito particular que assume uma perspectiva masculina, branca e eurocêntrica como a grande

referência para qualquer outra narrativa. A narrativa euro ou branco-centrada tem sido confrontada há décadas por histórias plurais como as traçadas por perspectivas feministas (Pedrosa, Carneiro, Mesquita, 2019), por perspectivas que colocam em relevo a Arte dos mundos negros (Lafont, 2023; Santos, 2019) e por abordagens decoloniais (Ver-gès, 2023; Paiva, 2022). Não é mais possível defender o conhecimento em artes visuais como um conhecimento autônomo, acabado, codificado e aplicável em qualquer parte do mundo da mesma forma. Também não se pode reduzir a compreensão de artes visuais ao estudo da imagem em um sentido estrito. O “objeto de conhecimento em Artes Visuais” é complexo e supera a nossa capacidade de ver simplesmente, relacionando-se, sobretudo, com o pensamento e com a disposição de expandir nossas formas de conhecer.

Notas

[1] Ver em <https://anpap.org.br/anpap/sobre-a-anpap/>

[2] A primeira edição do livro foi publicada em 1991. Nesta primeira edição, o termo usado continua sendo artes plásticas e é apresentada a chamada “metodologia triangular” (termo revisto posteriormente) abrangendo a história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico.

[3] O livro de Dondis exerceu grande influência na definição do campo e na constituição dos cursos de artes plásticas e artes visuais no Brasil. O livro, originalmente publicado em 1973 nos Estados Unidos, teve a sua primeira edição brasileira publicada apenas em 1991.

[4] Ver aqui: <https://francisalys.com/when-faith-moves-mountains/>

Objeto de Conhecimento em Dança

Thiago Santos de Assis

Tratar de objeto de conhecimento em Dança requer a indexação do vocábulo a um contexto. Neste caso, o espaço universitário. *Lócus* onde o termo é empregado com recorrência e atualiza seus sentidos no fluxo do tempo. A relação da Dança com a Universidade tem sido estruturante para a sua afirmação como área autônoma de conhecimento, com propostas de investigações e delimitações epistemológicas próprias. Dança se configura pela potência de organizar argumentos no corpo, em sua ampla gama de possibilidades comunicacionais. Assim, a rigor, os conhecimentos em Dança são corporificados. Dançar é, nesta direção, pronunciar-se no mundo a partir da perspectiva de que não há forma de conhecer que prescindia o corpo. Portanto, este é o seu imediato objeto de conhecimento. Rastrear os fluxos históricos que aproximam a Dança da Universidade é reconhecer, por meio desta aproximação, a motivação pela qual o presente termo vem compor este léxico e passa a dizer respeito à inter-relação Arte-Educação. Sanches Neto (2012: 29), explicitou feito histórico ao registrar que: “no ano de 1956 na Universidade da Bahia nasceu o primeiro curso de dança em nível universitário do país”. Diante

desse registro, vê-se que a relação entre Dança e Universidade se desenrola no Brasil há pouco mais de seis décadas. Se observada de forma linear, pode-se inferir que essa relação não está distante do próprio processo histórico de implantação tardia da Universidade no país. Segundo Fávero (2006: 22): “cabe assinalar que [...] a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal”. Isso só acontece em 1920 por meio do Decreto n.º. 14.343. Porém, deve-se considerar o lapso entre o surgimento dessa Escola na UFBA e o da segunda instituição a ofertar formação acadêmica em Dança, pois não houve disseminação de uma cultura universitária na área, como aconteceu com outros cursos de graduação. Pereira e Souza (2014: 19) assinalam que: “é possível perceber que a trajetória deste curso de graduação, apesar do tempo, não seguiu uma linha uniforme [...] A exemplo disso, um hiato de 28 anos [...] entre a criação do primeiro e do segundo curso de graduação em dança no país”, referindo-se à Faculdade de Artes do Paraná em 1984. As décadas de 1980 e 90 marcam a tímida ampliação da formação universitária em Dança, com o surgimento de outros cursos: Centro Universitário da Cidade (1985); Universidade de Campinas (1985); Universidade Metropolitana de Santos (1986); Faculdade Paulista de Artes (1991); Universidade Federal do Rio

de Janeiro (1994); Universidade Anhembi Morumbi (1998); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Segundo Santos (2016: 20): “até o final dos anos noventa, existia um total de 8 cursos superiores em dança, sendo um contingente importante, mas ainda inexpressivo em termos de uma melhor distribuição desses cursos para a proporção geográfica do Brasil”. Nunes (2016: 47) afirma que esses cursos “foram responsáveis por uma mudança significativa no cenário da Dança produzida no Brasil, não só na produção acadêmica como também na produção artística” e segue lembrando que antes desses cursos muitos/as profissionais da Dança acabavam por optar por outras áreas, fato que pode ajudar a compreender o traço (inter)/(multi)/(pluri)/(trans)disciplinar que se reconhece como inerente à discussão sobre objeto de conhecimento em Dança. A partir dos anos 2000, tem-se, por uma série de fatores que vão desde políticas públicas para a Educação Superior à efervescência de novas concepções que mexeram com as tradicionais matrizes científicas das universidades, um crescimento exponencial de Cursos de Graduação em Dança. Segundo Assis (2018: 40), a considerar dados do Censo da Educação Superior (INEP): “em 2017 são 49 cursos em funcionamento em todas as regiões brasileiras, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos”. Soma-se a esse universo a implantação de Cursos de Pós-Graduação,

com o Programa Acadêmico da UFBA, em 2006, com a abertura do primeiro Mestrado em Dança e em 2019, igualmente, o primeiro Doutorado em Dança, além do Programa Acadêmico da UFRJ, em 2019, com Mestrado em Dança. Agrega-se, por fim, os Mestrados Profissionais em Dança da UFBA (2019) e da Angel Viana (2020). À luz dessa conjuntura, sobre às aproximações entre a Dança - como área de conhecimento - e a Universidade, que se fluem considerações sobre o verbete objeto de conhecimento em Dança. Espera-se de um léxico, em alguma medida, que cumpra com a definição de um termo. Contudo, atenta-se ao paradoxo presente na ação de definir, que traz a reboque a exclusão daquilo que não se alcança com a própria definição. Assim, as linhas que seguem buscam caracterizar o termo objeto de conhecimento em Dança, deixando espaços porosos para os pares. Então, propõe-se retomar que o objeto imediato de conhecimento em Dança é o corpo – e desta singularidade vazam arranjos infinitos, tais como são as suas possibilidades no *continuum* das relações com o ambiente –. Para Katz; Greiner (2005: 132): “O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois, toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas”. Ao situar o corpo como imediato objeto do conhecimento em

Dança, compreende-se que, seja lá qual for a motivação e recorte da investigação artística e/ou acadêmica, é sempre por meio do corpo que se aciona às dimensões políticas, filosóficas, estéticas, poéticas, pedagógicas e afins. A experiência é corpo. Conhecer passa, mesmo que à revelia daquele que conhece, pelo corpo. A ação cognitiva de conhecer em Dança se distancia da perspectiva cartesiana, em seu caráter dicotômico e dual, em que binômios como teoria /prática, pensar /fazer, sujeito / objeto se supõem apartados. Santos (2002: 19), salienta que: “Todo o conhecimento científico é autoconhecimento [...] tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real”. Ao situar o corpo como imediato objeto do conhecimento em Dança, afirma-se que não se trata de um corpo *outro* (Kilomba, 2019), fantasmagórico e distante de seu estado de humanidade. Aqui, incluem-se corpos-que-dançam em suas diferenças, não apenas aqueles já considerados por uma perspectiva monorreferencial e estéril: branco, hétero, “jovem”, *cis* e sem deficiência. Considera-se, também, corpos de pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+, com deficiência, idosas e afins que fazem de suas experiências, sempre corporificadas, desdobramentos para a sistematização do conhecimento de suas danças pelos muitos enquadramentos artístico-acadêmicos. Corpos que não figuram os livros de uma pretensa e universal História

da Dança Ocidental, mas que fazem das ausências históricas de suas representações o fôlego por conhecer. Ao pensar o corpo como imediato objeto de conhecimento em Dança, reconhece-se a (inter)/(multi)/(pluri)/(trans)disciplinaridade como traço que resulta da alternância, sempre fronteira e deslizante, de um esforço declarado por novas formas de compreender na área. É de se considerar a natureza do corpo ser/estar um resultado provisório de acordos contínuos entre os mecanismos que promovem as trocas de informação (Katz, 2006: 1). Aquino (2008) elabora minucioso mapeamento que configura a produção científica em Dança, até o surgimento do primeiro Mestrado Acadêmico na área, e identifica que naquela altura já havia 664 trabalhos, entre dissertações e teses, com a Dança como especificidade da pesquisa. Segundo a autora, os trabalhos se espalham por diferentes áreas, com destaque para Educação Física, Educação e Comunicação. É possível refletir que este êxodo dos profissionais da Dança, para outras áreas de conhecimento, pode ter marcado, pelos seus cruzos, à constituição de dimensões epistemológicas que se tornam próprias. Reflexões da área que se corporificam e reconhecem à inexistência de fronteiras rígidas no corpo, resultando em coerências que se estabelecem a partir da perspectiva da complexidade como condição e não escolha. O caráter (inter)/(multi)/(pluri)/(trans)disciplinar passa a ser

uma aposta epistêmica, em constante dilatação, nos modos de lidar com o objeto de conhecimento em Dança. Portanto, objeto de conhecimento em Dança, a considerar o corpo como instância imediata e o processo de constituição e amplificação da área na Universidade, é um terreno de possibilidades que está em expansão. Uma expansividade que reconhece desejos comuns: Corpo é sistema complexo; Dança é organização de argumentos no corpo; todas as pessoas podem dançar; Dança é área autônoma do conhecimento; Dança como forma de intervenção socioprofissional; Dança é Arte – é o gesto embebido por uma intencionalidade artística –; é política.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Objeto de Conhecimento em Música

Luciana Del-Ben

Definir conceitualmente a expressão “objeto de conhecimento em música” é tarefa cercada por dificuldades, pois são distintos os entendimentos sobre a natureza da música. Como afirma Bowman (1988: 16), “A palavra ‘música’ não é o nome de qualquer entidade ou ‘coisa’ única para a qual possamos apontar no mundo; nem existe um único modo de ela ser ou um único fim a que serve. Como ‘música’ é uma abstração, ela pode ser razoavelmente interpretada de muitas maneiras – cada uma parcialmente válida, nenhuma absoluta ou incondicionalmente válida”. Também é preciso considerar que a área de música se configura como um conjunto de subáreas, disciplinas ou campos, cada um com seus próprios objetos e referenciais. No campo da educação musical, ao qual se alinha este texto, consolidou-se um amplo debate sobre, de um lado, uma perspectiva estética, que entende a música como experiência estética, e, de outro, uma perspectiva pragmática, mais diversa, por acolher distintas definições de música, como, por exemplo, prática, concebida como “um modo de ação humana fundamentalmente social e cooperativo que se orienta por disposições claramente éticas” (Bowman, 2017:

20); práxis social, já que “[o] valor de toda música surge e é experienciado como sociabilidade musical” (Regelski, 2022: 27); fato social, isto é, “um fato cultural inscrito em uma dada sociedade” (Green, 1987: 91 apud Souza, 2004: 8); ou linguagem, entendida como modo de interação social (Nassif Schroeder, 2009; Del-Ben; Pereira, 2019). Independentemente da perspectiva, com frequência, discussões sobre a natureza da música estão associadas às discussões acerca de seu valor na/para a vida das pessoas e na/para a sociedade. Explicitar o significado ou importância da música, o que ela faz com/para as pessoas, individual e coletivamente, se configura como base para a construção de justificativas para a educação musical. Parte dessas justificativas envolve discutir o que é conhecimento musical, que é “um dos fatores de justificação do ensino e aprendizagem em música” (Cardoso, 2020: 18-19). Nesse sentido, é recorrente a afirmação de que a música deve ser tratada como área de conhecimento, talvez como resposta às perdas da área, na educação básica e no ensino superior, decorrentes da polivalência instaurada no Brasil com a educação artística na década de 1970. Tal afirmação também parece se sustentar na visão de que “a introdução de uma disciplina no currículo está vinculada a finalidades utilitárias e pedagógicas, mas sua consolidação depende de sua vinculação a uma tradição mais acadêmica”, em que se busca “formar os

estudantes na maneira de pensar e agir característica de uma dada disciplina acadêmica ou científica” (Lopes; Macedo, 2011: 9). Definir o que seria essa maneira característica envolve discutir a natureza do conhecimento musical. Três autores se destacam nesse empreendimento: Bennett Reimer, Keith Swanwick e David Elliot, que abordam os diferentes modos de conhecer música, chamados de tipos de conhecimento (Cardoso, 2020). Reimer (1970) concebe a música como um modo básico de conhecer a si mesmo e ao mundo, cuja particularidade é se caracterizar como conhecimento não conceitual, que é objetivado por meio dos elementos da música, os quais podem ser compreendidos especialmente por meio da escuta de obras. O conhecimento de tipo não conceitual, irreduzível ao discurso, é tomado como sinônimo de “saber de” um fenômeno, enquanto o conhecimento de tipo conceitual é discursivo, entendido como sinônimo de “saber sobre um fenômeno” (Cardoso, 2020: 73-74). Já Swanwick (1979) defende que, para conhecer música, é preciso entrar em relação direta com música, o que acontece por meio de três atividades: composição/criação, execução/performance e apreciação/escuta, que podem ser aprofundadas por meio de outras duas atividades, quais sejam, os estudos sobre música e o treinamento de habilidades. O conhecimento que se constrói a partir dessas atividades é classificado pelo

autor em quatro tipos: conhecimento proposicional, saber como (ou conhecimento procedimental), conhecimento por familiarização – considerado central para se conhecer música – e conhecimento atitudinal (Swanwick, 1994). Elliot (1995: 39), por sua vez, parte de um entendimento de música mais complexo, não mais centrado na relação com obras ou em atividades musicais: música é “essencialmente, uma forma de atividade humana intencional”, que envolve, necessariamente, quatro dimensões: um sujeito que age/faz, algum tipo de ação/fazer, algo que é feito e o contexto em que o sujeito faz o que faz, que abrange “o conjunto de ideias, associações e circunstâncias que envolvem, moldam, delimitam e influenciam algo e a nossa compreensão desse algo” (Elliot, 1995: 40). A ação ou fazer musical é, portanto, “essencialmente, uma questão de conhecimento procedimental”, cuja construção é auxiliada por outros quatro tipos de conhecimento musical: formal, informal, impressionista e supervisorio (Elliot, 1995: 53). As tipologias são distintas, mas todas evidenciam uma particularidade do conhecimento musical, que é a sua dimensão prática, procedimental, não discursiva. Esse entendimento fortaleceu o que alguns filósofos da educação musical chamam de virada prática (Regelski, 2002). Entretanto, como alerta Bowman (2017), a virada prática só fará sentido se a prática for tratada numa dimensão ética e política, e não somente epistemológica.

É preciso reconhecer que os sentidos que se produzem nas práticas musicais não existem de forma autônoma, pois elas são construídas em relação com as esferas social, cultural, econômica, histórica, estética, ética e política. Práticas não são simplesmente atividades ou comportamentos, mas modos de ação humana, coletivos e cooperativos. As ações que as configuram “são intencionais – [porque] direcionadas para alcançar determinados fins”, que são sua razão de ser, os quais, por serem coletivamente definidos, estão “sempre sujeitos a negociação e renegociação” (Bowman, 2017: 21). É justamente essa natureza prática que dificulta nomear o que se conhece quando se conhece música. Como indica parte da literatura e dos materiais didáticos da área de educação musical, ao ser tratada como objeto de conhecimento, a música, não raramente, acaba reduzida a seus elementos ou componentes sonoros, quando não aos parâmetros do som, à notação musical – aspectos da teoria da música – e a aspectos de história da música (Pereira, 2016). Também é possível observar que atividades musicais, também não raramente, são tratadas como recursos ou pretextos para abordar elementos musicais e suas combinações, aspectos mais facilmente objetiváveis. Mas, por mais que seja possível e necessário objetivar componentes sonoros e suas combinações, eles não são suficientes, mesmo porque a escolha desses

componentes e das relações entre eles é sempre vinculada a tradições específicas e à intenção de produzir determinados sentidos em contextos também específicos. As críticas a esse modo reduzido de explicitar o que se conhece em música não são recentes (ver, p. ex., Souza, 2004; Subtil, 2005), principalmente por seu afastamento dos modos como as pessoas, especialmente, crianças e jovens, se relacionam com música. Perspectivas inspiradas em campos como a sociologia, a antropologia e a etnomusicologia contribuíram para desestabilizar essas visões e levar a área a reconhecer e incorporar outros saberes, relativizar saberes e fazer a crítica de valorações e hierarquizações, bem como reconhecer as dimensões não sonoras das muitas relações que as pessoas estabelecem com músicas, no plural. Essas perspectivas têm contribuído para que a integridade da música seja respeitada, como atividade humana intencional, situada e socialmente construída, e para que o conhecimento musical seja percebido na sua complexidade – ou na sua multidimensionalidade – e como uma relação do sujeito, que é sempre um sujeito social e situado. Não há, portanto, como nomear o que se conhece ou se pode conhecer em música de modo genérico ou universal, porque, embora os modos de conhecer possam ser os mesmos, práticas musicais distintas podem ter particularidades ou especificidades. É possível, entretanto, identificar dimensões do

conhecimento musical que emergem de diferentes práticas, que se materializam em atividades – e suas respectivas ações e produtos – de compor/criar, improvisar, arranjar, executar/performar, escutar/apreciar e de refletir sobre essas atividades, ações e produtos, e sinalizam o que seria objeto de conhecimento em música: uma atividade musical é ação intencional de um sujeito ou sujeitos sociais e históricos, construída a partir de uma prática de referência e dirigida a interlocutores – os diferentes participantes dessa prática, próximos ou distantes, presentes física ou virtualmente –, que resulta de uma conjunção de elementos ou componentes sonoros, além de meios, suportes, estratégias, recursos, procedimentos, técnicas, códigos, convenções, regras, sistemas, constituídos e compartilhados social e historicamente, que são escolhidos, relacionados, organizados e estruturados no tempo, tendo em vista produzir certos sentidos, de acordo com uma situação e finalidade específicas, num contexto também específico, com seus valores, significados, usos e funções, suas condições de produção, circulação e recepção.

Objeto de Conhecimento em Teatro

Tiago Cruvinel

Os objetos de conhecimento em Teatro, para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), estão relacionados aos contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação. De modo geral, sobre contextos e práticas, refere-se aos ambientes e situações em que o teatro é produzido e experimentado. Isso inclui o estudo da história do teatro, o reconhecimento de diferentes formas teatrais ao longo do tempo e em diversas culturas, além de um olhar sobre as condições sociais e políticas que influenciam a criação teatral. A prática teatral também envolve o contato direto com a produção teatral, seja como espectadora, espectador ou participante ativo, considerando diferentes modos de encenação e performance em contextos variados. Já os elementos da linguagem tratam dos componentes fundamentais que compõem a linguagem teatral, como o corpo, a voz, o espaço, o tempo, a cenografia, a iluminação, o figurino e os adereços. Esses elementos são as ferramentas que atrizes, atores, criadoras e criadores utilizam para construir e comunicar significados no teatro. O estudo desses elementos ajuda as/os estudantes a compreender como cada aspecto contribui para a construção da cena e a comunicação

de emoções, narrativas e ideias no contexto teatral. E, por último, os processos de criação envolvem as etapas e métodos de criação de uma obra teatral, desde a concepção da ideia inicial até a montagem e apresentação de uma peça. Os processos de criação abrangem a improvisação, a escrita dramática, a composição cênica e a experimentação de formas expressivas. Isso inclui, ainda, o trabalho colaborativo entre atrizes, atores, diretoras, diretores, dramaturgas, dramaturgos e outros profissionais envolvidos no teatro, enfatizando a importância da criação coletiva e do desenvolvimento de habilidades criativas. De maneira específica, o objeto de conhecimento em teatro desempenha um papel fundamental no desenvolvimento tanto do conhecimento teórico quanto da prática teatral, enriquecendo nossa compreensão do fenômeno teatral em sua totalidade. Ele abrange uma vasta gama de aspectos, que vão desde as técnicas de atuação e a história do teatro do Norte e do Sul Global até as teorias teatrais, os gêneros dramáticos, os estilos de encenação e até mesmo o teatro amador. No Dicionário do Teatro Brasileiro (2006: 40), observa-se que “o que pode caracterizar o ator no teatro brasileiro é [...] a atribuição de diferentes acepções de fundo histórico a esse signo primordial”. Isso evidencia que o ator e o personagem que ele desempenha estão intrinsecamente conectados com o contexto da época, refletindo

não só os preconceitos existentes, como atores brancos que representavam personagens negros de forma caricatural (blackface), mas também as discussões atuais sobre atores cisgêneros que interpretam personagens trans (transfake). Historicamente, a atuação masculina dominou o teatro, com mulheres sendo proibidas de atuar e, posteriormente, as atrizes sendo estigmatizadas como prostitutas. Esse reflexo da sociedade de sua época permanece um ponto crucial de análise. Na contemporaneidade, o ensino de teatro aborda questões urgentes da sociedade, como o patriarcado, o racismo, as questões de gênero e sexualidade, o capacitismo, entre outros. Nesse contexto, surge a necessidade de desconstruir o sistema em uma perspectiva crítica sobre gênero e sexualidade no teatro realizado na contemporaneidade. Isso implica em repensar o sistema como uma crítica aos discursos de matriz cisheteronormativa, os quais excluem corpos que escapam da crença de que o gênero de pessoas cis é mais legítimo do que pessoas trans, aliados à misoginia (York, 2020), resultando no apagamento das artistas trans e travestis no teatro. Além disso, é fundamental considerar as perspectivas do transfeminismo (Nascimento, 2021) e do afrotransfeminismo (Passos, 2022) como objetos de conhecimento em teatro no contexto contemporâneo. Estes movimentos visam ampliar e diversificar as perspectivas no estudo do teatro,

reconhecendo a importância de abordagens que desafiam as normas e preconceitos arraigados na sociedade. Como sintetizado por Andrio Lecheta (2023: 13), “O teatro é um acontecimento, uma vivência e, portanto, uma relação atravessada por diferentes vozes sociais que se confrontam e produzem sentidos. Um efervescente contexto educacional para construir um problema de pesquisa”. Os métodos de interpretação e encenação também desempenham um papel central na formação do objeto de conhecimento em teatro. Técnicas variadas, como o Método de Stanislavski, a Biomecânica de Meyerhold, o Teatro Épico de Brecht, entre outros, oferecem diferentes abordagens para a preparação das atrizes e dos atores e a construção da cena. Essas metodologias não só influenciam a atuação das atrizes e dos atores, mas também auxiliam a maneira como o espetáculo é percebido pelo público. Sobre o público, para Flavio Desgranges (2019), o evento teatral depende essencialmente da participação ativa do espectador, que cria novos sentidos durante a experiência. Esse ato do espectador vai além da simples coleta de informações ou compreensão de mensagens; ele se realiza como produção de sentidos e invenção de linguagem. Ainda segundo Desgranges (2019: 87), “a posição do espectador em um evento teatral, assim concebida, muito se aproxima da própria posição do artista”. O objeto de conhecimento em teatro

na atualidade também é percebido em sua perspectiva interseccional (raça, gênero, sexualidade e classe social), buscando não apagar o contexto histórico no qual o teatro ocidental europeu foi construído (cis, hetero, branco), mas sim analisar o fenômeno a partir das diferentes vozes sociais (mulheres, negros, indígenas, LGBT-QIAPN+ e pessoas com deficiências). Isso significa que os gêneros teatrais produzidos por mulheres pretas periféricas do Sul Global, por exemplo, devem ser resgatados e incluídos na “História Mundial do Teatro” (Margot Berthold, 2004) como objeto de conhecimento teatral, contribuindo para a construção de diferentes teorias teatrais e estilos de encenação. A história dos sujeitos invisibilizados e marginalizados não só reflete a realidade de forma crua, mas também oferece novas perspectivas sobre a criação teatral, enriquecendo o objeto de conhecimento em teatro com uma multiplicidade de narrativas e experiências.

Pedagogia do Teatro

Adilson Florentino

Pedagogia do Teatro trata-se de um vocábulo-conceito constituído por dois campos distintos de conhecimento, a saber, o campo de estudos e práticas teatrais e o campo de estudos da educação, no qual a pedagogia está inserida. Cabe observar que o referido termo composto origina-se e assume sentido e valor no campo da arte dramática. Deste modo, o campo da educação empresta ao teatro o seu arcabouço epistêmico, principalmente no que concerne às concepções de pedagogia, didática e metodologias de ensino. A pedagogia pode ser concebida a partir de uma concepção educacional “problematizadora” que promove a reflexão, o pensamento crítico e que incentiva o estudante a questionar e desafiar os sistemas dominantes, bem como as crenças e as práticas que as produzem. Seu objetivo fundamental é gerar no educando um modelo de compreensão e apropriação da realidade que o rodeia, na perspectiva do pensamento crítico, em que a intenção é que os sujeitos se percebam em relação ao outro; seu motivo fundamental é combater as desigualdades e promover a equidade e a inclusão social no contexto escolar, de modo a consubstanciar teorias e práticas educacionais transformadoras, tais como depreende-se das leituras de autores como Freire (1997) e McLaren (1997). Seguindo os rastros

desse desiderato, reside na produção bibliográfica nacional das últimas décadas a preocupação em demonstrar que a Pedagogia do Teatro deve orientar as/os artistas e as/os docentes à elaboração de uma concepção crítico-criativa, na qual o teatro possa promover nas pessoas a abertura de pensamento para um novo mundo decolonial, emancipatório, transcultural e emergente dos movimentos sociais, bem como das lutas de resistência contra a opressão capitalista moderna. Na circunscrição do debate inter/transdisciplinar, a Pedagogia do Teatro aponta a necessidade de construir seu estatuto como um campo/área de conhecimento, uma linha de pesquisa ou uma disciplina cujo objeto é a educação teatral, em toda a sua complexidade e diversidade. Conforme depreende-se das leituras das/os autoras/es Koudela & Almeida Junior (2015) e Pupo & Veloso (2022), o escopo de abrangência da Pedagogia do Teatro é pluridiverso, pois concerne desde os processos de formação da/o estudante da educação básica até mesmo aos processos de criação cênica. Assim sendo, o referido vocábulo em questão não está restrito apenas aos processos de ensino-aprendizagem do teatro no contexto escolar, mas também refere-se tanto aos processos de formação de educadoras/es e demais profissionais relacionados à arte dramática, como ao trabalho da cena. A Pedagogia do Teatro assume um caráter polifônico e polissêmico; reúne diferentes vozes,

pois não representa um bloco monolítico de conhecimento. Uma das suas relevantes ênfases de pesquisa recai sobre o contexto escolar. A escola é aqui concebida como o espaço no qual as/os estudantes vivenciam um tríplice processo de aprendizagem: o jogo, a descoberta e a invenção (Herwitz, 2011). A aprendizagem teatral abre as vias do conhecimento, de modo a permitir a investigação da realidade sócio-cultural, o diálogo horizontal com o outro e a projetar as condições para a vivência de relações interpessoais inclusivas. Neste sentido, a Pedagogia do Teatro contribui nos processos de construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades meta-cognitivas. O teatro, como as demais artes, é constituído por um sistema simbólico; vale dizer que o teatro é uma linguagem do pensamento (Vigotsky, 2001). A Arte emerge como um fenómeno especificamente humano, produzido nas múltiplas determinações histórico-sociais, nas quais se tecem a dimensão multifacetada da pessoa humana como intérprete do mundo. Em vista disso, para Vigotski (2001), o comportamento humano só pode ser explicado a partir da reação estética submersa no campo artístico, pois a Arte representa o social em nós. A perspectiva inter/transdisciplinar e transversal constitui uma atitude crítica e emancipadora, produzida em função da ruptura com o paradigma científico dominante, ao assumir um novo paradigma ainda em construção

(Bachelard, 1990). Na perspectiva de multidimensionalidade da Pedagogia do Teatro, há no Brasil diversos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Artes Cênicas, de caráter acadêmico, que possuem linhas de pesquisa voltadas para as relações entre o teatro e a educação; destaca-se o Programa de Mestrado profissional em Artes (PROFARTES), voltado para a formação continuada das/os professoras/es de Artes, entre eles o de Teatro/Artes Cênicas; testemunha-se a expansão dos Cursos de Licenciatura em Teatro, ofertados nas universidades e instituições públicas e privadas em quase todo o território nacional. Desde o ano de 1998, a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), constituída de diversos Grupos de Trabalho (GT), manteve inicialmente o GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação que atualmente passou a denominar-se GT Pedagogia das Artes Cênicas. Ao longo do século XX, a genealogia histórica da Pedagogia do Teatro foi estabelecida sob a influência de diversos territórios vinculados à tradição teatral e sob a majestosa batuta de encenadores como Stanislavski, Meyerhold, Lecoq, Copeau, Brecht, entre outros (Serrano, 2004). Assim sendo, desde o início do século XX, o eixo de preocupação dos referidos encenadores converge para um ponto fulcral, a saber, a fundação da arte teatral sob bases científicas, de modo a dissipar os mitos do talento

e da inspiração do ator. Por isso, criaram as escolas de formação de atores pela aplicação de um sistemático e rigoroso método pedagógico. No entanto, o presente vocábulo testemunhou historicamente uma diversidade de abordagens que, na visão latino-americana de García-Huidobro (1997), aponta para a insipiência de sistematizações teórico-metodológicas dos processos educativos em teatro. Essas reflexões servem para elucidar que há uma densa materialidade na produção das pesquisas relacionadas ao campo da Pedagogia do Teatro. Se a dinâmica das pesquisas produzidas neste campo remete irremediavelmente para outras áreas disciplinares e estéticas, cabe verificar sob quais medidas e com que estatuto o presente vocábulo em questão dialoga com outros saberes disciplinares. Há no próprio termo Pedagogia do Teatro a instauração de uma dualidade estatutária que deve ser problematizada no percurso histórico e epistemológico das pesquisas em Teatro (Florentino, 2009). Sob a égide de uma perspectiva pós-colonial, a Pedagogia do Teatro está comprometida com a complexidade do processo formativo dos estudantes, permitindo-os performar /atuar suas existências, subjetividades e corporeidades no drama da vida.

Polivalência

Maria Helena W. Rossi

Polivalência é um substantivo que indica a qualidade ou caráter do que é polivalente. Por sua vez, polivalente é um adjetivo que caracteriza (a) quem tem variadas capacidades; atua em diversas funções: pessoa polivalente; (b) aquilo que serve para usos ou funções variadas; versátil, multivalente, multifuncional: objeto ou ambiente polivalente. Etimologicamente, polivalência tem duas origens: *polys* (do grego), que significa muitos, e *valens* (do latim), que significa valer; que tem potência, eficiência. Em sentido amplo, polivalência é um conceito propagado pelo discurso neoliberal [1] e deve ser compreendido “no universo mais amplo da crise que atingiu o capitalismo nos inícios da década de 1970” (Antunes, 2019: 8). A polivalência tornou-se um meio para harmonizar o mundo da produção à nova lógica capitalista influenciada pelo toyotismo. Uma das premissas dessa modalidade produtiva é a desespecialização dos trabalhadores, sua multifuncionalidade, flexibilidade, conhecida por polivalência. O sistema capitalista é dinâmico e de uma forma ou de outra influencia o mundo da educação; e o sistema educacional é, historicamente, um dos interesses do capital, que, assim, interfere nas políticas públicas em educação. A ideia toyotista da polivalência

profissional chegou ao Brasil na virada para a década de 1970, quando o país vivia uma nova reestruturação produtiva (Alves, 2000: 103), migrando para o sistema educacional com a Lei 5692/71. As artes plásticas, as artes cênicas e a música constituíam a Educação Artística, que se tornava obrigatória nos currículos do 1º e do 2º graus a ser ministrada por professores polivalentes nas linguagens da Arte. Antes mesmo da implementação da Lei 5692/71, a interdisciplinaridade estava sendo debatida internacionalmente em diferentes contextos de pesquisa e de educação, questionando a “fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento decorrentes de epistemologias positivistas” (Thiesen, 2008: 546). No sincronismo da emergência dos dois conceitos – a polivalência, no mundo da produção, e a interdisciplinaridade, na epistemologia pedagógica – a polivalência se sobressaiu e se disseminou na educação básica. A literatura educacional menciona dificuldades epistemológicas e metodológicas de professoras/es na compreensão de conceitos como polivalência, interdisciplinaridade, integração, currículo integrado. Pouco se aborda esses conceitos em cursos de formação inicial e educação continuada, e em textos legais e infralegais não há clareza conceitual. A partir dos anos 1990, as políticas públicas para o ensino da Arte vêm apresentando posições divergentes em relação à polivalência. A LDB

9.394/96 especifica que as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituem o ensino da Arte (Lei 13.278/16) e aponta “a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica”. Na primeira década deste século, as diretrizes curriculares para formação de professoras/es de Arte da educação básica evidenciam as especificidades de cada área artística, deixando claro que a formação inicial para o ensino da Arte se dá pelas licenciaturas específicas. Apesar disso, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – transformou as artes visuais, a dança, a música e o teatro em unidades temáticas, desprezando seu caráter de área específica de conhecimento como componente curricular, num evidente retrocesso em relação aos desafios e avanços anteriores. E, ao incluir a unidade temática artes integradas para explorar relações e articulações entre as linguagens e suas práticas, o documento reforça a histórica ambiguidade entre polivalência e interdisciplinaridade na sala de aula. No contexto em que textos legais e infralegais dão abertura para a indefinição epistemológica, a “integração” dos conhecimentos é defendida sob diversos argumentos, a favor e contra a polivalência. A defesa da polivalência critica a divisão da Arte em diversas linguagens (e/ou áreas e subáreas) e questiona a existência de limites rígidos entre os conhecimentos artísticos: se o mundo das artes

mostra hibridismo, mestiçagem, inter-relação de diversas linguagens, campo expandido, seria pertinente que as artes assim fossem abordadas em sala de aula. Os argumentos passam pela defesa de correspondência entre os modos de produção da Arte na contemporaneidade e o da educação em Arte – argumento também usado pela defesa da interdisciplinaridade no ensino da Arte. Há também as alegações de cunho financeiro, pois o Estado não poderia arcar com a contratação de vários professores para ministrar as cinco unidades temáticas previstas na BNCC. Além disso, “não há professores de Arte suficientes” (Fonseca da Silva; Alvarenga, 2018: 1022) para atender à totalidade das/os estudantes brasileiros, que têm direito à educação em artes. Nesse contexto, a legitimação – explícita ou subentendida – da polivalência se faz presente em políticas públicas, materiais didáticos, instâncias governamentais, editais de concursos públicos para professoras/es de Arte, universidades, escolas, comunidade escolar, educação não formal e informal. Por outro lado, as críticas à polivalência enfocam a redução quantitativa e qualitativa dos conhecimentos específicos de cada área artística, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, resultante da docência polivalente. Professoras/es cuja formação inicial é em uma das licenciaturas de artes não teriam condições de abordar adequadamente as especificidades do conhecimento artístico.

Na educação infantil e nos anos iniciais a polivalência é difundida e praticada, apesar das críticas, devido à sua maior adequação aos processos de desenvolvimento cognitivo da criança, que ainda não constrói o conhecimento a partir de disciplinas isoladas. É também legalmente defendida nos anos iniciais, conforme o artigo 31 da Resolução CNE/CEB 7/2010: “os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes”. Já ao redor dos 11 anos, a criança tem mais facilidade de entender o mundo como um sistema de relações complexas e, então, a interdisciplinaridade deveria substituir a polivalência, atendendo ao preceito de que a educação deve ser estruturada em correspondência com o desenvolvimento dos estudantes: o “processo de educação deve ser análogo à forma de pensamento do aluno [...] isomorfismo e analogia da organização do ensino em relação à organização do pensamento deveria ser um princípio epistemológico para o ensino das artes” (Barbosa, 1984: 89-90). Embora Fazenda (2023: 15) reconheça que interdisciplinaridade é “um conceito extremamente polissêmico e, portanto, possível causador de equívocos em sua compreensão e consequente aplicação”, na literatura sobre teorias curriculares e epistemologias pedagógicas é a interdisciplinaridade

– e não a polivalência – a resposta para superar a fragmentação na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo dos conhecimentos (Thiesen, 2008: 545). Isso porque a polivalência não contempla o equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese, que garante o enriquecimento mútuo das matérias envolvidas no processo: “A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador” (Japiassu, 1976: 65-66). Como salientou Barbosa (1984: 68-116), a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao estudante uma visão integrada do conhecimento; é ela/e que deve construir a síntese, a partir do trabalho de uma equipe de professores especialistas com conhecimento horizontal das demais áreas envolvidas do projeto. Enquanto a polivalência, ao reunir disciplinas/matérias sem o devido aprofundamento, pode levar à pulverização dos conteúdos específicos de cada linguagem, a “interdisciplinaridade é uma defesa das disciplinas e não sua eliminação” (Paviani, 2008: 7-8). Assim, aos dilemas próprios da formação inicial de professoras/es de Arte da educação básica, pode-se acrescentar a necessidade de resgate dos conhecimentos específicos de cada área artística e a discussão da adequação da polivalência exclusivamente para atender aos

objetivos do ensino da Arte num contexto de políticas públicas educacionais apoiadas pelo neoliberalismo, sem vínculo prioritário com a formação integral humana.

Nota

[1] Conjunto de ideias dos sistemas capitalistas, que defendem a liberdade de mercado e a participação mínima do Estado.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Teatralidades

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Teatralidade foi registrada pela primeira vez como termo para consulta no dicionário francês *Petit Robert* em 1842 e apresentava-se bastante associada à noção de personagem e texto teatral, assumindo-se a centralidade do texto, que operava o fazer cênico da época. Nessa direção, Roland Barthes (1970: 41) afirmou que teatralidade poderia ser entendida como “o teatro menos o texto”. A teatralidade em si nessa acepção do ‘teatro menos o texto’ está posta em uma relação direta com as correntes estéticas que se convencionou chamar de realismo e de naturalismo. De um lado, a teatralidade deveria ser evitada na representação e escondida do/a espectador/a, como nas proposições de Constantin Stanislávski (1863-1938). Nesse entendimento de teatralidade, tem-se um sentido negativo para sua presença. Na outra ponta, a teatralidade em cena serviria para retomar o teatral no teatro e deveria ser explicitada ao espectador, como nas propostas, ainda que diversas, de Vselovod Meyerhold (1874-1940), Bertolt Brecht (1898-1956) e Antoine Artaud (1896-1948), por exemplo. Nesse segundo caso, a teatralidade pode ser entendida como um marcador de oposição ao realismo/naturalismo e, mais recentemente, até mesmo às noções de representação e interpretação no

teatro (Sampaio, 2017). De acordo com Patrice Pavis (1999), historicamente, em se tratando de teatralidade, as vertentes naturalistas na estética teatral tentavam esconder qualquer vestígio da maquinaria cênica e de seus artifícios para fazer emergir e se manter a ilusão de uma realidade pretendida. Em direção oposta, as perspectivas com fins de reteatralização do teatro exageravam as convenções de interpretações e regras/códigos cênicos para que o teatro pudesse se desvelar diante do/a espectador/a. Para além desse debate crítico que se sustenta nas relações do teatro com o texto, com a personagem e com a estética do realismo e do naturalismo, a noção de teatralidade ganhou novos contornos e destaque no campo da Arte, a partir de 1960, mas também em outras áreas, tais como a sociologia, a antropologia, a política e a educação, questionando-se a acepção inicial do termo. Entretanto, é a partir de 1980 que a noção de teatralidade passou a ser intensamente questionada, revisada e reconfigurada, sob forte influência dos estudos da performance e da noção de performatividade, que ganharam destaque na década anterior. Além disso, sempre que se fazem revisões sobre a própria noção de teatro, a noção de teatralidade configura inevitavelmente novos contornos (Féral, 2012). Desde então, vem assumindo caráter polissêmico e fronteiro, interdisciplinar e de difícil definição. Pelo embricamento tenso das diferentes significações e

sentidos atribuídos à noção nos diversos campos de saber e práticas, especialmente em suas fricções com a noção de performatividade e espetacularidade, teatralidade não tem sido entendida como uma característica de um fenômeno que diz respeito especificamente e de modo restrito ao universo teatral. Teatralidade, desse modo, “confunde-se mesmo com uma gama de práticas e fenômenos - na vida social, na linguagem, nas artes, na literatura, na filosofia” (Gonçalves; Pereira, 2018: 13). Especificamente sobre a dimensão artística da teatralidade, Pavis (1999) reconhece na provável origem da noção uma relação análoga àquela que se dá entre literatura e literalidade, fazendo referência à díade teatro e teatralidade. Nessa acepção do termo, teatralidade se refere àquilo que poderia ser tido como essencialmente teatral, mesmo que em contextos não cênicos - em campo expandido. Para Ramos (2006), as teatralidades mais recentes têm deslocado o teatro da poética do dramático (texto) para a poética da cena (teatralidade). E, segundo Caballero (2011), a cena tem se expandido dos limites do espaço teatral (edificado) para a vida - cena em campo expandido. A teatralidade nesse último sentido associa-se à criação/adoção de modos operacionais da cena (sem que a cena teatral seja o objetivo do processo) para dar forma, problematizar e expor situações da vida em curso. Situações essas que podem ser entendidas, em

alguns contextos específicos, como produtoras de teatralidades liminares (Caballero, 2010: 145): “diversos rituais públicos nos quais se representam os imaginários e os desejos coletivos e se expõem as presenças no espaço social”, “práticas que, diversas vezes, estão dirigidas para a ação política [e que] não buscam definir-se como artísticas” (*ibid.*: 136). Na esteira do exposto, Josette Féral (2003) assume a noção de teatralidade desde uma dialética com o cotidiano. A teatralidade, assim, constitui a dimensão de um modo de ser do fenômeno que o distingue de sua maneira mais naturalizada na vida ordinária. Ela implica de um lado em seletividade propositora e de outro em disponibilidade de participação, fruição, espectação etc.. A teatralidade, portanto, é sempre circunscrita pelo contexto de que emerge e pelas próprias condições de sua existência em relação às práticas e discursos do e sobre o cotidiano, em uma constante relação de pertencimento e de alteridade. A sua presença demarca novos fluxos atitudinais, comportamentais, criativos e de dotação de sentido e atribuição de significado, desde a presença da voluntariedade e da seletividade nos modos de elencar, tratar, configurar e compor com as materialidades com que lidam os agentes propositores iniciais (artistas, por exemplo) e finais (espectadores, por exemplo). A seletividade em teatralidade pode se dar sobre as materialidades do mundo: aquilo que a

pessoa agente entende por não-eu (outridade); ou sobre aquilo de si que a pessoa agente gostaria de expor / transformar / conhecer / investigar / vivenciar de modos diversos do que se costuma acessar na vida cotidiana diante de e/ou com outras pessoas, experiência a que Juliano Sampaio (2017) chamou de teatralidade de si-mesmo. Seja no âmbito da instituição teatral ou em cena em campo expandido, a dupla implicação de alguém que seleciona e disponibiliza algo (coisas do mundo e/ou si-mesmo) e de alguém que se voluntaria para estar com este algo, permite compreender a teatralidade como dinâmicas conviviais (Dubatti, 2012), que incluem possibilidades relacionais entre um/a observador/a e um/a observada/o. Na mesma direção, áreas específicas do campo teatral, tal como a antropologia teatral, reconhecem a teatralidade como uma competência humana que antecede a presença da/o atriz/ator. Nesses termos, a/o atriz/ator não institui a teatralidade, mas sim é instituída/o por ela, em boa parte pela presença da percepção de alguém que se coloca como público do evento. Soma-se a esse fato a possibilidade de que, pela experiência com a teatralidade circunstancial, a pessoa propositora inicial configure novas/outras possibilidades e contornos de teatralidades. Assumida essa acepção e condição de sua existência, a teatralidade passa a ser um operador para a criação artística (ou cultural) e não

um elemento que se funda pela criação artística. Esta acepção vai ao encontro da ideia de que não só as teatralidades, mas também as visualidades, as musicalidades e as corporeidades são traços/âmbitos artísticos-existenciais da vida humana (Machado, 2015). Antecedendo a essa ideia, já no começo do século XX, Nicolas Evreinov (1936) asseverou ser a teatralidade uma dimensão pré-estética da existência humana, que se manifesta como um “instinto de transfiguração”, que funda possibilidades das artes. Em sendo assim, as dinâmicas de ensino e de aprendizagem desse operador convivial entre observador/a e observado/a, que é a teatralidade, em contextos de ensino de teatro, mas não só neles, realizam “a instauração social de um paradigma estético como avaliador e orientador das ações de cada um[a], para o fomento de uma vida estética, imbricada a uma estética da existência. Se pensamos assim, é necessário abordar o teatro não apenas como fenômeno cultural institucionalizado (espetáculos teatrais, por exemplo), mas como uma dinâmica complexa que mobiliza aquilo que está presente no comportamento, aquilo que é teatral no dia-a-dia” (Magela, 2018: 305). Os debates mais atuais das práticas e pedagogias teatrais tem questionado os limites das teatralidades vigentes, desde as vivências com matrizes e motricidades artísticas e culturais não centradas nos padrões branco e/ou eurocentrados, masculinos, cis-hétero-normativos. Repensar

sobre as [e propor outras] teatralidades tende a alterar não só os modos de perceber teatralidades como também de produzi-las e de se produzir com elas, aspecto fundamental para se pensar a teatralidade no contexto escolar. Isto porque, há, como apontado anteriormente, dupla implicação e duplo agenciamento na existência da teatralidade: de alguém que propõe algo para ser percebido por alguém, sendo esse/a um/a também agente que se disponibiliza para o ato. A título de exemplo, temos as ações artísticas

[d]O Teatro Negro brasileiro [que se configura como] um movimento sociocultural de combate ao racismo, lastreado pela tríade Ler (*kawe*) – Dizer (*wéfun*) – Transformar (*yépada*), com o escopo de transformar o palco em trincheira para refletir e intervir sobre questões raciais (pré, trans e pós-Abolição), ressemantizar o legado da ancestralidade, preencher lacunas de referenciais africanos e afro-brasileiros e revelar habilidades artísticas de uma plêiade negra. Com presença e discurso negros, os artistas tornam o palco uma trincheira na qual se milita antirracistamente. [Para tanto,] os artistas nutrem-se de capital cultural negrorreferenciado através de pesquisas para a sua fundamentação teórico-conceitual sobre questões raciais

(Ler – *kawe*). A posteriori, eles vociferam nos palcos de maneira contundente e embasada um contradiscurso acerca da historiografia negra (Dizer – *wéfun*). [...] com o escopo de promover uma virada estrutural e comportamental (Transformar – *yépada*) em nossa sociedade” (Freitas, 2022: 82).

Ou seja, as teatralidades contranormativas podem se configurar, também, catalisadoras de combate a opressões artísticas, sociais, políticas, econômicas, éticas, racionais, de gênero, étarias etc..

Visualidades

Olga Egas

“Abramos os olhos,
então, para experimentar
o que não vemos”
Didi-Huberman, 1998, p. 29.

Você já se deu conta de que nossa visão não basta para perceber o mundo ao nosso redor? E ainda, que o nosso olhar não é neutro nem imparcial na árdua e complexa tarefa de nos revelar o mundo? É certo que através do olhar abrimos uma janela pessoal para observar, apreciar, assimilar informações e descobrir modos de ver. Através da visão, isto é, da funcionalidade biológica do órgão *olho*, aprendemos a nos relacionar com dados visuais que nos fazem sentir e pensar. Ao realizar nosso inventário do mundo a partir do visual, cabe ao cérebro decodificar e articular as informações, influenciando sobremaneira o que nossos olhos conseguem codificar ou não. Nesse sentido, para dar a ver como é mesmo o mundo, é imperioso questionar “de que modo vemos, como somos capazes, autorizados ou levados a ver, e como vemos esse ver ou o não visto” (Sérvio, 2014: 196). Neste léxico, nos interessa expandir a compreensão sobre os modos de ver a partir da Vi.su.a.li.da.de, substantivo feminino, cuja acepção está relacionada à qualidade ou estado de ser visual ou visível. [Na mesma raiz, encontramos os vocábulos: vi.são /

vi.su.al / vi.su.a.li.za.dor / vi.su.a.li.zar / vi.su.a.li.za.ção]. No âmbito da pesquisa em Arte, Becker (2009: 38) afirma que a visualidade é um “processo de entendimento a partir das imagens; é decorrente da experiência visual, que envolve o repertório do visualizador, seus conhecimentos objetivos e subjetivos e referências culturais, que podem ou não influenciar os modos de ver”. Para a autora, ao estabelecer correspondências visuais, “como linguagens tanto verbais, sonoras, gestuais, quanto imagéticas para o entendimento do que nos cerca, chegaremos ao ‘processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentidos’, a representação” (Hall, *apud*. Becker, 2009: 22). Segundo Martins (2009: 36), “as sutilezas do ver, olhar, espiar, espreitar, observar, vigiar e também do prazer visual, são um problema tão profundo quanto as várias formas de leitura - decifração, decodificação, interpretação, etc.” E constata que “a experiência visual não é explicável apenas através do modelo de textualidade”. A cultura onde estamos inseridos influencia intrinsecamente nossa experiência visual, por meio de construções simbólicas e dos aprendizados decorrentes de nossa vida social, que nos permite estabelecer “um sistema de códigos que inter põem um véu ideológico entre nós e o mundo real” (Mitchell, 2002: 170). Nesse sentido, Sérvio (2014: 199) aponta que a “dimensão cultural, em grande medida, nos predis põe

a focar nossas atenções para algumas coisas, eventos ou pessoas e não para outras”. Essa percepção seletiva, segundo o autor, “é influenciada por práticas culturais e estruturada a partir de rotinas, preferências e práticas de olhar”, que nos habitam internamente, por vezes, de modo inconsciente e sem o nosso controle. Ou seja, a visualidade compreende, para além das imagens, as dimensões cultural, histórica e contextual do olhar. Para Duncum (2002: 40) o fenômeno social da visualidade não trata apenas de lidar com o visual, mas interage com todas as outras formas de comunicação sensorial extremamente relevantes para a construção da representação do conhecimento. Assim, qualquer manifestação visual se configura em um “lugar onde se criam e discutem significados” (Mirzoeff, 2003: 19). Desde quando a Arte era a única forma de produção de imagens, a visualidade sofreu profundas transformações. Estamos expostos a diversas experiências visuais, tornando “a experiência humana, hoje, cada vez mais visual e visualizada do que antes” (Mirzoeff, 2003: 17). Nesse sentido, “as práticas de produção, circulação e recepção de significado são eminentemente relacionadas às experiências visuais” (Sérvio, 2014: 205) e a “um tipo de sociabilidade amplamente centrada no sentido da visão e dependente dele” aponta Mirzoeff (2003: 6). Imagens de controle é um conceito criado pela socióloga e feminista negra estadunidense Patrícia

Hill Collins (2019: 139) que denuncia e questiona discursos e padrões sociais, “bem como as maneiras pelas quais as opressões de raça, gênero, sexualidade e classe se interseccionam”. Segundo a autora, as imagens de controle perpetuam o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social de maneira que pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana. Nos tempos que correm, é fundamental (re)pensar não só as imagens, mas também as experiências visuais como um todo, e como elas instalam percepções sobre nós, nossas ações e o mundo e, por conseguinte, os sistemas de dominação e as relações de poder que tanto menosprezam o sensível e a produção de novas subjetividades. O que nos recusamos a ver? O que nos permitem ver? Quem define o que pode ou não ser visto? Quem define o quê? A dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos. A experiência visual é um processo dinâmico e gradual, em constante transformação e, conseqüentemente, mais demorado e abrangente do que a instantaneidade da experiência de ver e ser visto, como por exemplo, a publicação de selfies nas redes sociais. Quais são os desafios para o ensino e aprendizagem da Arte escolar e seu currículo, se as visualidades possíveis não podem mais ser

consideradas únicas ou fixas? Quais os impactos das múltiplas visualidades nos processos formativos da Educação Básica e na formação inicial e continuada do/a professor/a de Arte? Desenvolver novas abordagens analíticas e reorientar os pressupostos sobre as visualidades tem se constituído um desafio contemporâneo importante para o ensino e aprendizagem atuais de Arte.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas populares, educação e descolonização. **Revista Educação em Questão**, UFRN, v. 57, n. 54, 2019.

ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Disponível em: <https://portalabrace.org/novo2022/gt-pedagogia-das-artes-cenicas-2/>.

ADELINÉ, Jules. **Lexique des termes d'art**. Paris: Éditions Bibliomane, 2014.

ALMEIDA, Marcus. **A selvagem dança do corpo**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

ALMEIDA, Marcus. **Corpo e Arte em Terapia Ocupacional**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANDRADE, Oswald. Manifesto Antropofágico. In: **Revista de Antropofagia**. São Paulo: [s. n.], 1928-1929. 26 fasc. 2ª Dentição (n. 1-16) publicada em uma página no Diário de São Paulo. ISSN: 0102-5104. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/7064/1/45000033273.pdf>.

ANDRÉ, João Maria. **Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião**. Coimbra: Palimage, 2012.

ANDRIEU, B. Antes da Fenomenologia: a emersiologia do corpo vivo. In: NÓBREGA, Petrócia; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira (Orgs). **Merleau-Ponty - Compêndio**. São Paulo: LiberArs, 2016.

ANGEL VIANNA. Rio de Janeiro. Site www.escolaangelvianna.com.br. Acesso em: 1 set. 2023.

ANTUNES, Arnaldo; TATI, Paulo. **O seu olhar**. CD Ninguém, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil**: novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 5-18. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-anped>. Acesso em: 26 ago. 2023.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A Constituição do Campo Acadêmico na Dança no Brasil**. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, 2008.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade de Dança no Contexto Universitário**: Tessitura de uma Rede de Experiências. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, 2, p. 59-64, jan./abr. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>. Acesso em: 15 set. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: Memórias e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARKAN, Manuel. Curriculum and the Teaching of Art. In: HAUSMAN, Jerome J. (Ed.). **Report of the Commission on Art Education**. National Art Education Association, Washington, D.C., 1965, p. 69-78.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BEMVENUTI, Alice. **Museus e Educação em Museus – História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul**, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIÃO, Armindo. A vida ainda breve da etnocenologia: uma nova perspectiva transdisciplinar para as artes do espetáculo. **Cátedra de Artes**, Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile, n. 10, 2011. Disponível em: <http://catedradeartes.uc.cl/pdf/catedra%2010/1a%20aun%20breve%20vida%20de%201a%20estnoescenologia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

BIÃO, Armindo. Um léxico para a etnocenologia: proposta preliminar. In: BIÃO, Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos**. Prefácio de Michel Maffesoli. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009. 389 p.

BLACKING, John. **How Musical is Man?** Seattle e Londres: University of Washington Press, 1973.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. *In*: BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.

BOTELLI, Mabel. **A rede rendada: tecendo a criação coletiva em Dança**. Tese (Doutorado) Psicossociologia. EICOS, Instituto de Psicologia - UFRJ. 2012. Disponível em: http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/2012_DOUT_Mabel_Emilce_Botelli.pdf Acesso: 3 mar. 2024.

BOTELLI, M.; TRIGO, C.; BERNARDI, M. Esperançar uma dança para crianças. *In*: FAGUNDES *et al.* (orgs.) **Viral: Dança & Outras Disseminações**. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2021.

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

BOWMAN, Wayne D. **Philosophical perspectives on music**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998.

BOWMAN, Wayne. “Open Philosophy” or Down the Rabbit Hole? **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 16, n. 1, p. 10-37, 2017.

BRANDÃO, Ludmila; SANCHEZ, Daniel Pellegrim. Colonialidade da Arte. **Anais do Seminário Humanidades em Contextos: Saberes e Interpretações**, 2014. Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/viewFile/1620/373>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n°: 280/2007**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Brasília, DF: CNE/CES, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. D.O.U., 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CABALLERO, Ileana Diéguez. Cenários Expandidos: (Re)apresentações, teatralidades e performatividades. **Revista Urdimento**, n. 15, p. 135-148, 2010.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares**: teatralidades, performances e política. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083>. Acesso em: 2 maio 2024.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANDAU, Vera.; CARDOSO JUNIOR, Wilson. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, Santa Maria [online], v. 43, n. 4, p. 721-740, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644432894>. Acesso em: 2 maio 2024.

CANDAU, Vera. Educação Escolar e Cultura(s): Multiculturalismo, Universalismo e Currículo. *In*: CANDAU, Vera (org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

CARDOSO, Renato de Carvalho. **O conhecimento musical na perspectiva da complexidade**: possibilidades para a educação musical. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2020.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Camões com dendê**: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Topbooks, 2022.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLOMBRES, Adolfo. **Teoría transcultural del arte**: hacia un pensamiento visual independiente. Buenos Aires: Del Sol, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CSORDAS, Thomas J. **Corpo/significado/cura**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CUERVO, Luciane et al. Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do Homo sapiens ao Homo digitalis. **Opus**, v. 23, n. 2, p. 216-242,

ago. 2017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/449/435>. Acesso em: 1 maio 2024.

DALTRO, Emyle; BARROS, João Paulo. Artes, decolonialidade e interculturalidade crítica a favor de modos “outros” de experiência com a educação escolarizada. CONFAEB, 25, 2009. **Anais** [...]. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47250/1/2015_eve_epbdaltro.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019. p. 189-209.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DE MARINIS, M. Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno glossário interdisciplinar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 42-61, jan./jun. 2012.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. Instâncias da relação entre teatro e público: o espectador como participante do ato teatral. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 85-95, nov./dez, 2019.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/169/328/1033>. Acesso em: 4 out. 2023.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/espetacularidade>. Acesso em: 13 fev. 2024.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?**. São Paulo: Ed. 34, 2016.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUBATTI, Jorge. A questão epistemológica nos Estudos Teatrais. **Revista Moringa - Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 22-30, 2012.

DUNCAN, Isadora. **Minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

DUNCAN, Isadora. **Mi vida. Oviedo**, Espanha: Ed. Losada, 2016.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUVE, Thierry de. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 27, jan. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/19152>. Acesso em: 7 set. 2021.

ELLIOTT, David. **Music matters: a new philosophy of music education**. New York: Oxford University Press, 1995.

ESCOLA ANGEL VIANNA. Site: www.angelvianna.com.br. Acesso em: 22 ago. 2023.

EVREINOV, Nicolás. **El teatro en la vida**. Santiago de Chile: Ercilla, 1936.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, 2006. p. 17-36.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade e metodologias ativas diante das tecnologias digitais. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira (Orgs.). **O sentido interdisciplinar de uma educação inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 13-25.

FÉRAL, Josette. Les Paradoxes de la Théâtralité. **Théâtre/Public**, Paris, n. 205, p. 8-11, automne 2012.

FÉRAL, Josette. La Teatralidad: investigación sobre la especificidad del language teatral. In: PELLETIERE, Osvaldo (Org.). **Cuadernos de Teatro XXI**. Buenos Aires: Editorial Nueva Generación - Facultad de Filosofía y Letras, 2003. p. 89-108.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FLORENTINO, Adilson. A problematidade epistemológica do saber teatral. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ALVARENGA, Valéria Metroski. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623674153>. Acesso em: 12 out. 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música**. São Paulo: UNESP, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 11. ed. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à política educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, A. L. S. de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2001.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GAMA, Joaquim C. M. **Alegoria em jogo**: a encenação como prática pedagógica. São Paulo: Perspectiva, 2016.

GAMA, Joaquim C. M. **Diálogos curriculares a caminho da construção de uma proposta de ensino para o teatro na educação básica**. Pós-Doutoramento apresentado à Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, sob a supervisão da Profa. Dra. Elizabeth Silva Lopes. São Paulo: ECA/USP, 2017.

GAMA, Joaquim C. M. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia? **Sala preta**: revista do departamento de artes cênicas – ECA/USP, n. 2, p. 264-269. São Paulo: ECA/USP, 2002.

GARCÍA-HUIDOBRO, Verónica. **Manual de pedagogía teatral**. Santiago: Editorial Los Andes, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GONCALVES, Jean Carlos; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Teatralidade, performance e educação. **Educação em Revista**, v. 34, n. 67, p. 13-20, 2018.

GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; DE LIMA, Mariângela Alves (Orgs.). **Dicionário do teatro brasileiro**: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva: Sesc São Paulo, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALLAM, Susan. Musicality. *In*: McPHERSON, G.E. (Org.). **The child as musician**: a handbook of musical development. Nova York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a pedagogia do teatro e os estudos da performance. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 515-528, 2014.

HEIMBACH, N. **Cultura regional e o ensino da arte: caminho para uma prática intercultural?** Estudo de caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono “Criança do Futuro”. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: EDUFMS, 2009. p. 189-212.

HERVITZ, Shai Sergio. **El cubo líquido**. Ciudad Real: Editorial Ñanque, 2011.

HERVITZ, Shai Sergio. ¿Qué es la pedagogía teatral? **Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA**, n. 7, p. 56-61, jan./abr. 2018. ISSN: 1390-9940.

HOOD, Mantle. The challenge of “bi-musicality”. **Ethnomusicology**, v. 4, n. 2, p. 55-59, 1960.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss Online. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#1. Acesso em: 10 mai. 2024.

IAVELBERG, Rosa. O ensino da arte nas escolas do século XXI. Entrevista concedida a Marcus Tavares. **Revista PontoCom**, [S.l.], ano 2010. Disponível em: <https://planetapontocom.org.br/revista/edicoes-antiores-entrevistas/o-ensino-da-arte-nas-escolas-do-seculo-xxi>. Acesso em: 25 mar. 2023.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.

I Encontro latino-americano de educação através da arte. Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: SOBREART, 1977.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JARITONSKY, Perla. **Bailar la propia historia**. Buenos Aires: Linda y Fatal, 2022.

JOURNET, Nicolas. Le multiculturalisme. In: JOURNET, Nicolas (org.). **La Culture: de l'universel au particulier**. Auxerre: Éditions Sciences Humains, 2002.

KATER, Carlos. O programa radiofônico “Música Viva”. **Cadernos de Es-Educação Musical**, n. 4/5, nov. 1994. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/programa_radio.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Por uma teoria corpomídia: O Corpo**. Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. **Todo corpo é corpo mídia**. Edição Com Ciência, 2006. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&i-d=87&tipo=1>. Acesso em: 25 out. 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. **Changing multiculturalism**. Buckingham: Open University Press, 1997.

KOUDELA, Ingrid D. Introdução: a escola alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 21-26.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LABAN, Rudolf Von. **Dança Educativa Moderna**. Barcelona, Espanha: Paidós, 2004.

LAFONT, Anne. **A arte dos mundos negros**: história, teoria e crítica. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LECHETA, Andrio Robert. **“Teatro é coisa de viado!”**: pedagogias da masculinidade no teatro amador em perspectiva dialógica. 2023. 186 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MACHADO, Marina Marcondes. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015.

MAFFESOLI, Michel. **Mediações simbólicas**: a imagem como veículo social. Trad. Juremir Machado da Silva. In Revista FAMECOS, nº 8, Porto Alegre, 1998.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade, mitos e educação. Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, 10., 2011, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: SACCOM, 2011. p. 273-382.

MAGALHÃES, Clarice Rego. O ensino da arte e a pluralidade cultural: trabalhando com a interculturalidade. Congresso Internacional de Filosofia e Educação (V CINFE), 5, 2010. **Anais [...]**. Maio 2010, Caxias do Sul, RS, Brasil. ISSN 2177-644X. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tp/cinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico3/O%20ensino%20da%20arte%20e%20a%20pluralidade%20cultural_%20trabalhando%20com%20a%20interculturalidade.pdf.

MAIS, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MARTINS, Alice Fátima. Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual – anotações para uma aula de metodologia de pesquisa. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

MARTINS, M. C.; DEMARCHI, Rita. Educação como matéria-prima e mediação cultural: entre experiências. **Revista Matéria Prima**, v. 4, n. 3, p. 128-138, Lisboa, 2019.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagem, visualidades e experiência educativa. **Revista IDA**, UnB - Programa de Pós-graduação em Arte, v. 9, n. 1, 2009.

MATE, Alexandre. Apontamentos bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil. Retrospectivas e lutas, conquistas, retrocessos, impermanências. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/issue/view/22>.

MBBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MENDES ANDRÉ, Carminda. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil?. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 4, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/issn2353-3703.v4n2a2017-01>.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

MEYER, A; SÁ EARP, A. (org.) **Helenita Sá Earp**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.helenitasaearp.com.br>. Acesso: 27 de março, 2024.

MIGNOLO, Walter D. Aisthesis Decolonial. **Calle 14**, v. 4, n. 4, jan./jun. 2010, p. 10-25. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mqtqtR-j5vDA>. Acesso em: 20 mai. 2013.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MITCHELL, William J.T. Showing seeing: a critique of visual culture. **Journal of Visual Culture**, v. 1, n. 2, 2002.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e sistema da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOURA, E. J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905>. Acesso em: 22 jul. 2024.

NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, 2014. Diversidade, plurilinguismo e interculturalidade. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121/127>.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação profissional do “bom silvícola” nas artes e ofícios. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASSIF SCHROEDER, Silvia Cordeiro. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, mar. 2009.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

NIETZSCHE, F. **Vontade de potência**. Rio de Janeiro: Ediouro, 19[–]b.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 jun. 2024.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NUNES, Dalma Persia Nelly Alves. **Caminhos da professoralidade no Curso de Dança da UFU**: impasses e desafios na construção da identidade profissional. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

OCAMPO, Estela. **Apolo y la máscara**: la estética occidental frente a las prácticas artísticas de otras culturas. Barcelona: Icaria Editorial, 1985.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **Visualizando o corpo**: teorias ocidentais e sujeitos africanos. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/visualizando-o-corpo-teorias-ocidentais-e-sujeitos-africanos-2m0aqtxiw7.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024, 17:00h.

PALERMO, Zulma. Prefácio. In: PALERMO, Zulma (org.). **Arte y estética em la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das Travestilidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André. **Histórias das mulheres, histórias feministas**: vol.2. São Paulo: MASP, 2019.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 19-38.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez. 2016.

PERETZ, Isabelle. The nature of music from a biological perspective. **Cognition**, v. 100, n. 1, p. 1-32, maio 2006.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 89-113, 2010.

PRAAT, Mary Louise. **Os olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru/SP: Editora EDUSC, 1999.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros; VELOSO, Verônica (Orgs.). **Pedagogia das Artes Cênicas**: múltiplos olhares. São Paulo: ECA-USP, 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **Proa**: Revista de Antropologia e Arte, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 153–199, 2020. DOI: 10.20396/proa.v10i1.17611. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17611>. Acesso em: 1 maio. 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. *In*: BEINEKE, Viviane (Org.). **Educação musical**: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023, p. 191-240.

RAMOS, Luiz Fernando. **A pedra de toque**. Revista Humanidades, Brasília, n. 52, p. 27-34, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **Aisthesis**: cenas do regime estético da arte. São Paulo: Ed. 34, 2021.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

REGELSKI, Thomas A. Musical value and Praxical music education. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 21, n. 1, p. 15-55, 2022.

REGELSKI, Thomas A. To the reader. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 1, n. 1, p. 1-2, abr. 2002.

REIMER, Bennett. **A philosophy of music education**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.

RICHTER, I. M. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. *In*: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). **Interterritorialidade**. Mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008, p. 105-111.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

RICHTER, Ivone. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, Ivonne. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, Carla Cunha. **Significações da diferença nos discursos do ensino contemporâneo de artes visuais**. Dissertação (Mestrado) – PPGE- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-767-ME.pdf.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Israel Souza. **Perfil da atuação do egresso da licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - 2016**. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2016.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores, aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SÉRVIO, Pablo. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 196–215, 2014. DOI: 10.5902/1983734812393. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/12393>. Acesso em: 17 set. 2023.

SETON, M. DA G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60–70, maio 2002.

SILVA, Érica Luciana de Souza. **A terra dá, a terra quer – Antônio Bispo dos Santos**. LiteAfro: O portal da literatura afro-brasileira. 13 dez. 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/1841-a-terra-da-a-terra-quer-antonio-bispo-dos-santos>. Acesso em: 3 maio 2024.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. Cultura e Educação: Como operam as pedagogias culturais? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 64, p. 1-21, mar. 2023.

SLOBODA, John. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Trad. de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

STOKOE, Patricia & HALF, Ruth. **La expresión corporal em el jardín de infantes**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, Livro digital, 2020;

STRAZZACAPPA, M. **Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações**. Campinas: Papyrus, 2012.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge**: intuition, analysis and music education. London and New York: Routledge, 1994.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 10 set. 2023.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como projeto ético-político. **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**, Lima (Perú), janeiro 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu**: programa de desordem absoluta. São Paulo: UBU, 2023.

VERGUEIRO, Maria Alice. O teatro na educação. **Revista Comunicações Artes**. São Paulo: Revista dos Tribunais; ECA-USP, n. 3, 1970.

VICTORIO FILHO, Aldo. Ensino da arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. **31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, GE-01: Educação e Arte. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4907--Int.pdf.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALKER, John; CHAPLIN, Sarah. **Visual Culture**: an introduction. Manchester e New York, 1997, p. 7-30.

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural**

na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WELCH, Graham. We are musical. **International Journal of Music Education**, v. 12, n. 117, ago. 2005, p. 117-120.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação.** 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZARILLI, Phillip B. **Acting (Re)Considered: Theory and Practice.** Routledge, 1995.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Índice remissivo

A

Abordagem Triangular 43, 47, 62

ANPAP 21, 63, 74, 77

Área de conhecimento 9, 19, 22, 24, 30, 39, 43, 44, 46, 47, 49, 74, 79, 82, 88

Áreas artísticas 13, 43

Arte do cotidiano 44

Arte/Educação 3, 9, 10, 11, 14, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 36, 46, 49, 61, 70, 115, 130, 134

Arte-educador 21

Arte Education 19

Arte Indígena 44

Artes Cênicas 30, 43, 49, 54, 55, 89, 90, 101, 102, 107, 110, 114, 117, 119, 129, 130, 131, 132, 135

Artes da Cena 28

Artes do corpo 56, 57

Artes Visuais 11, 13, 14, 20, 21, 23, 40, 41, 43, 44, 52, 60, 62, 74, 75, 76, 77, 91, 104, 105, 106, 108, 118, 119, 129, 130, 131, 133, 134, 135

Artista 17, 18, 20, 24, 28, 29, 55, 71, 86, 130, 131, 132

B

Base Nacional Comum Curricular 13, 14, 23, 38, 44, 49, 52, 55, 85, 91, 104, 105, 107

Beleza 58, 64

Belo 42, 103, 108, 110

BNCC 13, 14, 23, 25, 39, 44, 49, 52, 55, 85, 91

C

Canto orfeônico 42, 51

CNPQ 22, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Colonialidade 18, 44, 52, 60, 104, 115

Colonialismo 17, 44

Colonialista 42, 62, 103

ConFAEB (Congresso Nacional da FAEB) 14, 107
Conselho Nacional de Educação (CNE) 14, 25, 75, 104, 105
Corpo 26, 27, 28, 29, 30, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 56, 57, 64, 78, 79, 80, 81, 85, 101, 106, 107, 112, 115, 116, 131
Cosmopercepção 33, 58
Cosmovisão 58
Cotidiano 21, 33, 41, 44, 57, 60, 73, 95, 112, 118
Criação artística 18, 95, 96
Criatividade 20, 21, 49
Cultura 11, 13, 14, 20, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 44, 52, 56, 60, 65, 66, 67, 69, 73, 76, 78, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 119, 120, 121, 129, 130, 131, 133, 134
Cultura Imaterial 34
Cultura Material 34
Cultura Popular 32, 33, 35, 44
Cultura Visual 32, 33, 41, 44, 76, 102, 105, 107, 108, 111, 114, 119, 130, 131
Currículo de Arte 11, 37, 38, 39, 40

D

Dança 11, 13, 14, 19, 20, 23, 27, 28, 29, 30, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 57, 65, 66, 75, 78, 79, 80, 81, 91, 101, 102, 104, 112, 113, 116, 118, 130, 131, 132, 133, 135
Decolonial 34, 44, 61, 88, 102, 114, 120, 121
Decolonialidade 35, 52, 107
Desenho 24, 37, 40, 41, 42, 43, 74, 133, 134
Diferença 14, 72, 108, 118
Disciplinaridade 80
Diversidade Cultural 32, 55, 56, 59, 71, 73
Dualismo 26, 30

E

Educação Artística 20, 21, 22, 37, 41, 43, 51, 54, 75, 82, 90, 129, 131, 132, 134, 135
Educação através da Arte 22, 23, 45, 112

Educação Básica 13, 14, 21, 24, 37, 42, 43, 44, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 82, 88, 90, 91, 92, 99, 104, 107, 110, 129, 135

Educador Musical 52

Emoção 64, 65, 67, 108

EnreFAEB 14

Escola 20, 35, 38, 42, 43, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 67, 70, 71, 78, 88, 108, 110, 111, 112, 113, 118, 129, 130, 131, 133, 134, 135

Escola Nova 42

Escolinha de Arte do Brasil (EAB) 19, 20, 23, 45

Espectador 29, 55, 56, 58, 67, 76, 85, 86, 93, 94, 107

Estesia 23, 45, 64, 131

Estética 17, 18, 27, 29, 40, 41, 42, 43, 45, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 67, 70, 71, 81, 83, 88, 94, 96, 116, 118, 129

Estética do Cotidiano 118

Estudos Culturais 32, 33, 35, 36, 59, 114

Experiência 19, 20, 27, 28, 29, 39, 47, 49, 53, 64, 67, 71, 80, 81, 86, 95, 98, 99, 107, 114

F

FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil) 9, 10, 13, 14, 15, 22, 129, 130, 134

Filosofia 20, 26, 27, 30, 33, 36, 64, 65, 94, 101, 109, 113

G

Gênero 18, 30, 44, 48, 69, 86, 87, 97, 99

H

História 18, 19, 21, 27, 33, 41, 44, 49, 50, 66, 75, 76, 77, 80, 83, 85, 87, 102, 103, 109, 113, 114, 115, 117, 119, 129, 130, 133, 134, 135

História da Arte 44, 66, 77, 129, 135

I

Imagem 32, 40, 41, 43, 47, 75, 77, 102, 103, 113, 114

Imaginação 47, 53

Imaginário 49

INSEA 21, 22, 133

Interdisciplinaridade 20, 90, 91, 92, 109, 112, 116, 118, 120

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 13, 42, 71, 75

Lei nº 56927/71 37

Linguagens da Arte 28, 44, 90

Livre expressão 42

M

Matrizes Culturais 49

Matrizes estéticas 48

Mediação 11, 35, 64, 65, 66, 67, 114, 133

Memória 33, 47, 115, 133

Modalidades artísticas 20, 40, 41

Modernidade 18, 28, 110

Multicultural 18, 59, 63, 68, 70, 71, 114

Museu 62, 65, 66, 119, 120

Música 11, 13, 14, 19, 20, 23, 40, 43, 44, 50, 51, 52, 53, 57, 65, 72, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 90, 91, 106, 107, 109, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 129, 132, 133

O

Observador 95, 96

P

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte) 39, 43, 49, 52, 54, 71, 75, 105, 116

Paulo Freire 13, 15, 66, 110

Pensamento 17, 26, 27, 30, 34, 37, 40, 44, 49, 55, 64, 66, 75, 76, 77, 87, 88, 92, 106, 120

Percepção 9, 19, 42, 45, 47, 48, 58, 64, 65, 72, 75, 95, 98, 114

Performance 30, 41, 53, 57, 82, 85, 94, 110, 111, 117

Pesquisa 13, 21, 22, 24, 36, 48, 54, 55, 57, 63, 67, 74, 75, 80, 86, 88, 89, 90, 98, 101, 111, 114, 120, 121, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

Pintura 17, 40, 42, 74

Pluralidade Cultural 59, 61, 71, 113

Polivalência 11, 21, 24, 25, 26, 44, 75, 82, 90, 91, 92

R

Recepção 64, 84, 98

S

Saberes 17, 29, 31, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 52, 55, 61, 62, 67, 84, 89, 104, 109, 118, 129

Sensibilidade 39, 40, 45, 47, 55, 64

Sensorial 29, 67, 98

Sexualidade 27, 86, 87, 99, 109

Singularidade 47, 79

Subjetividade 47, 66

T

Teatro 11, 13, 14, 19, 20, 23, 28, 30, 40, 43, 44, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 65, 66, 70, 75, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 96, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 120, 129, 131

Teatro do Oprimido 70

Teatro Experimental do Negro 70

V

Visualidade 32, 40, 75, 76, 98

Sobre os/as Autores/as

Adilson Florentino

Professor Titular Aposentado da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC - Mestrado e Doutorado) da UNIRIO. Possui Pós-Doutorado em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da UFU; Doutorado em Teatro pela UNIRIO e Mestrado em Educação pela UERJ. Coordenou o Curso de Graduação de Licenciatura em Teatro da UNIRIO e o PPGAC - Mestrado e Doutorado da UNIRIO.

E-mail: adilson.florentino@gmail.com

Adriana dos Reis Martins

Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela UFG (1996), é Especialista em Musicoterapia na educação especial e Mestre em Música pela UFG. Doutora em Artes pela UNESP e Pós-doutora em Linguística e Literatura na UFNT. Antes de ingressar na docência superior, foi professora da educação básica por 15 anos. Atualmente, É Professora Adjunta do curso de Teatro da UFT e professora bolsista do Curso de Música EAD/UAB.

E-mail: adrianaarte@mail.uft.edu.br

Afonso Medeiros

É Prof. Titular de História da Arte e Estética da Faculdade de Artes Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA e Bolsista Produtividade do CNPq. Graduado em Educação Artística/Artes Plásticas (UFPA, 1985), é especialista em Belas Artes/História da Arte e mestre em Ciências da Educação/Arte-Educação pela Shizuoka University (Japão, 1988; 1996); e doutor em Comunicação e Semiótica/Intersemiose na Literatura e nas Artes pela PUC-SP (2001). Foi Postdoctoral Visiting Scholar na University of Kassel (2003). É líder do Grupo de Pesquisa em Histórias, Artes e Saberes Estéticos (GPHASE, UFPA/CNPq).

E-mail: saburo@uol.com.br

Amanda Diniz Gonçalves

Graduada em Licenciatura em Teatro e Mestre em Letras pela UFT. Professora, Pesquisadora, Mediadora de Leitura, Atriz. Integra o CONAC - Grupo de Pesquisa em Composição Poética Cênica e Construção de Conhecimento (CNPq/Brasil). Integra o Núcleo de Editais da Superintendência de Incentivo e Fomento à Cultura - SECULT/TO. Desde 2020, atua como Secretária da FAEB.

E-mail: gdinizamanda@gmail.com

Ana Mae Barbosa

Professora Emérita da USP, atuando no Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Arte que implantou na Escola de Comunicações e Artes e no Mestrado/Doutorado em Design da UAM. Doutora Honoris Causa pela UNA da Argentina. Fez mestrado e doutorado nos Estados Unidos.

E-mail: anamaebarbosa@gmail.com

Carolina Romano de Andrade

Artista da dança, pesquisadora e educadora, formada pela Royal Academy, como professora e bailarina. Bacharel, Licenciada em Dança e Mestre em Artes pela UNICAMP. Doutora, em Artes, pela Unesp-SP. Realizou dois pós-doutorados em Artes na UNESP e na UFRN, na área de arte/educação/dança. É professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, no Instituto de Artes-Unesp/SP.

E-mail: carolina.romano@unesp.br ou carolinaromanoandrade@gmail.com

Daniela da Cruz Schneider

Mãe, arte educadora, pesquisadora da arte em meio a vida. Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Diretora de Relações Internacionais da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) - Gestão 2024/25. Possui graduação em Artes Visuais - Licenciatura (UFPEL) e Doutorado em Educação (UFPEL). Coordenadora do Grupo de Pesquisa AFEE! Arte, Formação e Experimentações Estéticas (FURG/CNPQ).

E-mail: danic.schneider@gmail.com

Francione Oliveira Carvalho

Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com Estágio Pós-Doutoral em História pela FFLCH-USP. É professor da Faculdade de Educação da UFJF, onde atua no PPGE/UFJF e lidera o MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente. É Professor Colaborador do Programa de Humanidades, Direitos e outras legitimidades - DIVERSITAS/USP. Membro da FAEB.

E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

Graça Veloso

Graça Veloso (Jorge das Graças Veloso) É Ator, Diretor Teatral, Dramaturgo. Fez Estágios Pós-Doutorais em Arte e Cultura Visual pela UFG (2014), e em Artes Cênicas, pela UFBA (2023). É Doutor em Artes Cênicas pela UFBA (2005) e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade UFBA (2001). É professor Associado II na UnB, atuando na graduação e nos Programas

de Pós-Graduação em Artes Cênicas e Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES.

E-mail: gracaveloso@ig.com.br

Joaquim C. M. Gama

Pós-doutor, Doutor em Teatro e Especialista em Teatro Dança, titulações e projetos desenvolvidos na Escola de Comunicações e Artes, da ECA/USP. Membro editorial da UFBA, em parceria com a Editora Giostri. Avaliador de Projetos do Instituto Arte na Escola. Pesquisador associado ao Centro de Estudos Arnaldo Araújo – CEAA/ESAP-PT.

E-mail: quimgama@uol.com.br

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Diretor de Teatro. Professor Associado da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-Doutor em Artes (UNICAMP); Pós-Doutor em Educação (UNICAMP); Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Psicologia (USP). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento - CONAC (UFT). Bolsista Produtividade em Pesquisa da FAPT (2022-2004).

E-mail: juliano.casimiro@uft.edu.br

Karenine Porpino

Artista da dança. Professora Titular aposentada da UFRN, onde atuou como docente do Curso de Licenciatura em Dança (do qual também foi coordenadora), do Curso de Educação Física e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Artes Cênicas (PPGARC). Tem graduação em Educação Física, Especialização em Dança-Educação Física, mestrado e doutorado em Educação. Participa dos Grupos de Pesquisa Estesia (Cnpq/UFRN/DEF) e Corpo, dança e processos de criação - CIRANDAR (Cnpq/UFRN/DEART), do qual também foi líder.

E-mail: kporpino@gmail.com

Leda Guimarães

Professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da UFG. É docente no PPG em Arte e Cultura Visual e do Profartes do IFG. Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado (1985), mestrado em Educação pela UFPI (1995) e doutorado em Artes pela USP (2005). Pós-Doutorado na Universidade Complutense de Madrid.

E-mail: leda_guimaraes@ufg.br

Liliane Alves Chagas

Professora de Arte e cantora popular. Mestre no Ensino da ARTE e Doutora em Educação pela UFPB.

E-mail: lilianealvesc@gmail.com

Luciana Del-Ben

Bacharela em Música pela Unicamp, Mestre e Doutora em Música pela UFRGS. Desde 2002, é professora da UFRGS, atuando no Curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música. Sua produção focaliza os seguintes temas: educação musical escolar, formação de professores de música, profissionalidade docente em música e pesquisa em educação musical.

E-mail: ldelben@gmail.com

Luciana Hartmann

É professora Titular do Departamento de Artes Cênicas da UnB. Atua no Programa de Pós-Graduação Artes Cênicas da UnB e no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, da UFG. É formada em Artes Cênicas pela UFRGS, fez mestrado e doutorado em Antropologia Social pela UFSC, com estágio na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) – Paris, na área de Antropologia Visual. Realizou pós-doutorado na Université Paris Ouest Nanterre (2014-2015) e na Universidade de Lisboa (2019-2020). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: luhartm71@gmail.com

Luciana Gruppelli Loponte

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística Hab. em Artes Plásticas pela UFPEL (1990), Mestrado em Educação pela UNICAMP (1998) e Doutorado em Educação pela UFRGS (2005). É pesquisadora e professora titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Desde 2021, é Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. É líder do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (www.ufrgs.br/artevera).

E-mail: luciana.arte@gmail.com

Mabel Botelli

Artista/Educadora da Dança, coreógrafa, psicomotricista e dança terapeuta. Argentina, residente no Brasil desde 1988. É Professora Associada III da UFRJ, Departamento de Arte Corporal. Realizou Pós-Doutorado no Centro de Investigación y Posgrado - Departamento de Artes del Movimiento na UNA – Argentina (2023). Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia

Social - EICOS, Instituto de Psicologia, UFRJ (2012). Mestre em Educação Física pela UGF (2004). Pós-graduação com Especialização em Educação e Re-Educação Psicomotora, UERJ (1997). Qualificação Profissional em Recuperação Motora e Terapia através da Dança, Escola Angel Vianna (1996). Formada pela Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal/Danza. (1981). E-mail: mabel.rlk@terra.com.br

Maria Helena W. Rossi

Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Titular aposentada do Curso de Artes Visuais da UCS. Professora de Arte aposentada da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) - CNPq/PPGEDU/UFRGS. E-mail: mhwrossi@gmail.com

Mário André Wanderley Oliveira

Professor Adjunto da Escola de Música da UFRN e presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Pós-Doutorado em Música pelo PPGMus/UFRN. Doutorado em Música pelo PPGMus/UFRGS. Mestrado em Música pelo PPGM/UFPB. Especialização em Educação Musical pela FASA. Licenciatura em Música pela Unimontes. Técnico de Nível Médio em Instrumento (Violão) pelo CELF. É professor dos cursos de graduação e pós-graduação da EMUFRN, onde é vice-coordenador do PPGMus/UFRN e da Licenciatura em Música da Unidade. E-mail: mario.andre@ufrn.br

Mirian Celeste Martins

Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na modalidade presencial da Universidade Presbiteriana Mackenzie. onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. Conselheira da América Latina da INSEA (2017-2022). Graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina (1970), mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/ USP (1992) e doutorado em Educação pela USP(1999). E-mail: mcmart@uol.com.br

Nélia Lucia Fonseca

Doutoranda em Artes pelo PGARTES/UFGA. Membro dos grupos de pesquisa Arte, Memória e Acervos na Amazônia e Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas (UFMG/CNPq). Mestre em Educação, Cultura e Comunicação

(FEBF/UERJ). Especialista em Educação, Cultura e Organização Social pelo Instituto de Educação (ICED/UFPA). Graduada em Educação Artística – habilitação Desenho (UNESPA). Professora de Arte da Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira. Diretora de Articulação Política da FAEB.
E-mail: nelialucia@yahoo.com.br.

Olga Egas

Professora associada na (FACED/UFJF). Doutora em Educação, Arte e História da Cultura (UPM), Mestre em Artes Visuais (IA/UNESP). Possui especialização em Arte Educação (ECA/USP) e Design Gráfico (UAM). Licenciada em Arte (FAAP), Desenho (FASM) e Pedagogia. É líder do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, na Faculdade de Educação da UFJF.
E-mail:olga.egas@ufjf.br

Rejane Reckziegel Ledur

Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS, Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (UFRGS). Editora Associada da Revista GEARTE/UFRGS. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE/UFRGS/PGEDU/CNPq. Professora aposentada da Rede Municipal de Canoas/RS. Atuou como professora no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da ULBRA/Canoas (2012 a 2018). Professora substituta de Artes do IFRS – Campus Canoas. Membro da FAEB.
E-mail: rejaneledur@gmail.com

Roberta Puccetti

Graduada em Licenciatura Plena em Artes Plásticas. Especialista em Arteterapia e Psicopedagogia. Mestre e doutora em Educação. Pós-Doutora em educação - Unicamp. Professora da Universidade Estadual de Londrina. Conselheira da Federação de Arte/Educadores do Brasil (Gestão 2024-2025). Pesquisadora do . Pesquisadora nas áreas de formação de professores, metodologia do ensino de Artes Visuais e Inclusão. Membro da Academia de Ciências Letras e Artes de Londrina.
E-mail: rpuccetti@uel.br

Rosa Iavelberg

Graduação pela Faculdade de Arquitetura - USP (1973), mestrado (1993) e doutorado (2000) em Artes pela Escola de Comunicações e Artes - USP. Especialização em arte/educação I e II (1986-1989) pela Escola de Comunicações USP (1989). Atualmente, é professora Sênior, Livre Docente, da Faculdade de Educação USP. Líder do Grupo de Pesquisa GPARTEDU/CNPq.
E-mail: rosaiave@usp.br

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

Doutorado, em Artes, pelo IA-UNESP (2020); Mestre em Artes pelo IA-UNESP (2014); Graduado em Pedagogia pela UAG/UFRPE (2010). Vice-presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil (gestão 2022-2023). Membro fundador e representante no Brasil do Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Société (CREAS). Professor de Artes no Instituto Ieda Picon. E-mail: s.lima87@yahoo.com

Thiago Santos de Assis

Professor Adjunto da Escola de Dança da UFBA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Dança - Acadêmico (Mestrado e Doutorado). Foi professor de Dedicção Exclusiva do DCHL/UESB. Doutor em Artes Cênicas na Linha de Processos Educacionais PPGAC-UFBA, Mestre em Dança pelo PPGDANÇA- UFBA, Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Fundação Visconde de Cairu, Graduado em Licenciatura em Dança pela UFBA.

E-mail: thiagoassis.ufba@gmail.com

Tiago Cruvinel


É professor de Artes no IFMG. É docente colaborador no EBA-UFMG e no ProfArtes/UFMG. Possui Mestre (2013) e Doutor (2017) em Artes pela UnB. Realizou cinco pós-doutorados: na EBA-UFMG (2019), na ECA-USP (2020), no CEFET-MG (2021), na École Supérieure de Théâtre da Université du Québec à Montréal (2023); e no PPGAC da UDESC. É líder do grupo de pesquisa “Teoria Queer e o Ensino de Arte” (IFMG).

E-mail: tiagocruvinel@yahoo.com.br

Wilson Cardoso Junior

Professor de Didática e Prática de Ensino de Artes Visuais da Faculdade de Educação da UFRJ, desde 2011. Trabalhou por 25 anos (1985-2010) como professor de Artes Visuais na educação básica, em escolas públicas da SM/RJ (1985-1994) e no Colégio Pedro II (1993-2010). Atuou na educação não formal (1983-2011), em oficinas e cursos em projetos socioeducativos. Graduado em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em História da Arte pela UERJ (1980/1984). Mestre (1995-1999) e Doutor (2013-2017) em Educação pela PUC-RJ.

E-mail: wilcardosojr@gmail.com



O Léxico da Arte/Educação Brasileira é um marco representativo de nossa caminhada política e conceitual. Quando a FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil - foi pensada, nos anos 1980, precisávamos de uma entidade que nos representasse nacionalmente. No início era um sonho, um esforço pela democratização do acesso à informação, pelo direito de lutar por um ensino da Arte qualificado, garantido a todas as pessoas. Nossos objetivos envolviam também discussão conceitual, e demarcavam a necessidade de se ampliar o número de pesquisas, de cursos de graduação e pós-graduação na área e de espaços para divulgação das nossas produções. Este movimento de mais de três décadas nos leva à sistematização que este Léxico apresenta sobre a área da Arte como área de conhecimento. Celebro esta iniciativa de um trabalho elaborado de forma coletiva: um grupo de vinte e quatro pesquisadoras/es das quatro áreas de conhecimento em Arte, selecionados democraticamente, se debruçaram sobre termos, vocábulos, expressões do ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Este livro representa um marco histórico, político e de referência para as/os que pensaram a FAEB, mas também um ponto de referência ou de partida para ser continuado ao longo do tempo, pela manutenção e melhoria das formações e atuações no campo da Arte/Educação.

(Ivone Richter)



FaEB
FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL

