

ISSN 1518-4749

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

**15ª EDIÇÃO
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
E PROCESSOS DE INCLUSÃO
SÓCIO-CULTURAL**

**FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
FUNDARTE/RS**

**GILBERTO ICLE
MARIA ISABEL PETRY KERWALD
ORGANIZAÇÃO**

**ANAIS DO
SEMINÁRIO NACIONAL
DE ARTE E EDUCAÇÃO**

**15ª EDIÇÃO
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E PROCESSOS
DE INCLUSÃO SÓCIO-CULTURAL**

**PAINÉIS
PALESTRAS
COMUNICAÇÕES
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
OFICINAS**

**FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
FUNDARTE/RS**

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO é uma publicação
anual da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE - Montenegro - RS - Brasil.
Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural - nº 03 - ano 03 - outubro/2001

Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 CEP: 95780-000
CxP: 211 Montenegro/RS
Fones: (51) 632 1879 / 632 1483 / 632 5223
E-mail: fundarte@terra.com.br
Home Page: www.fundarte.cjb.net

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS**

*Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação – n. 1, 1999.
Montenegro : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 1999-*

Anual.

ISSN 1518-4749

1. Educação - Arte - Periódico. 2. Cultura. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Professor – formação.

CDU: 37.036

Neliana Schirmer Antunes Menezes – Bibliotecária CRB-10/939

RESSALVA:

Os textos aqui publicados foram mantidos conforme fornecidos
pelos autores. A FUNDARTE não se responsabiliza por erros
ou opiniões no conteúdo dos artigos e textos.

**ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE
ARTE E EDUCAÇÃO**

Educação Emancipatória e Processos
de Inclusão Sócio-Cultural

Edição dos Anais

Gilberto Icle
Maria Isabel Petry Kehrwald

Diagramação

Gilberto Icle
Gustavo Petry Pinheiro

Fotolito e Impressão

Mala Direta Serviços Gráficos e
Editoração LTDA

**Comissão Organizadora
do Seminário**

Gilberto Icle

Diretor Executivo

Júlia Maria Hummes

Vice-Diretora

André Luis Wagner

Coordenador Administrativo

Gorete Junges

**Coordenadora de Comunicação e
Eventos**

Márcia Dal Bello

Coordenadora Pedagógica

Virgínia Wagner Petry

Secretária

Maria Isabel Petry Kehrwald

Organizadora do Seminário

Comissão Editorial

Gilberto Icle
Júlia Maria Hummes
Maria Isabel Petry Kehrwald

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

PALESTRAS E PAINÉIS

*Arte e os excluídos - Ana Mae Tavares
Barbosa* 08

*Arte na educação, cultura em proces-
sos - Marly R. Meira* 11

*O professor de música na escola: É pos-
sível "pular o muro" para "entrar na roda"
- Adriana Bozzetto* 18

*O romantismo folclórico e o
multiculturalismo polifônico: Passos da
entrada da dança na escola - Isabel A.
Marques* 22

*Temas para uma educação
emancipável - Lino de Macedo* 26

*Além das dicotomias - Maria Lúcia de
Souza Barros Pupo* 31

*Anos 90 e o ensino da arte - Rosa
lavelberg* 35

*Vida e morte do brincar - Tânia Ramos
Fortuna* 38

*Percursos do olhar na educação -
Analice Dutra Pillar* 47

Procuras possíveis - Têti Waldraff 52

COMUNICAÇÕES 55

RELATOS DE EXPERIÊNCIA 60

OFICINAS E PROGRAMAÇÃO 62

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E PROCESSOS DE INCLUSÃO SÓCIO-CULTURAL

Apresentação

Em 1986, quando organizamos o 1º Seminário Nacional de Arte-Educação tínhamos por objetivo, Therezinha Petry Cardona, então Diretora da Fundarte e eu, criar um espaço para o diálogo e a troca de saberes entre os arte-educadores, uma vez que eram escassos os encontros específicos da área. Procuramos, durante esses anos todos, trazer à Montenegro educadores de expressão nacional e internacional privilegiando principalmente a pluralidade de idéias como forma de estimular comparações e reflexões críticas. Assim, embora as dificuldades de realizar eventos educativos sistemáticos neste país, o Seminário foi crescendo com uma participação importante de educadores de vários estados brasileiros, de países vizinhos e de municípios do Rio Grande do Sul, alcançando uma média de representantes de 52 cidades do estado, por evento. Isto contribuiu tanto para divulgar o trabalho realizado na FUNDARTE, quanto para instigar discussões diversificadas e plurais no âmbito do ensino da arte, permitindo uma multiplicidade de trocas e interações que repercutiam na educação como um todo.

A trajetória construída com a cumplicidade de muitos, os estímulos recebidos e a persistência - por largo tempo o Seminário se constituiu no único espaço de encontro da área de Arte no RGS -, permitiram chegar até aqui: quinze anos, proximidade da adulez e historicamente fase dos rituais de passagem e processos emancipatórios. Nada mais apropriado para o 15º Seminário Nacional de Arte e Educação, neste momento especial em que se aproxima da maturidade, do que refletir a respeito deste tema, cuja matriz, ancorada em Paulo Freire, Henry Giroux e outros pensadores comprometidos com as transformações sócio-culturais e as práticas pedagógicas contemporâneas, poderá apontar novos caminhos.

O eixo temático escolhido: "*Educação emancipatória e processos de inclusão sócio-cultural*" reflete a preocupação com o momento presente, com o resgate da cidadania e com as práticas inclusivas em que o princípio da autoria é não só respeitado, como fundamenta a construção do conhecimento e do sujeito aprendiz. Os avanços tecnológicos, as mudanças de paradigmas, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reflexão sobre a função social da arte e do educador tendo em vista a realidade circundante, desafiam educadores e educadoras a buscar propostas pedagógicas que contemplem tanto o desejo de aprender, quanto o desafio de ensinar.

O 15º Seminário se propõe a este pensar coletivo, com um olhar sobre a prática e outro sobre a teoria, tentando ao longo do evento inter-relacionar as ações e os saberes de ambas, direcionando as reflexões para a compreensão do que seja educação emancipatória e qual sua importância para o ensino e a aprendizagem em geral e para a arte em particular.

Agradecemos a quem nos apoiou até aqui e esperamos contribuir, mais uma vez, para enriquecer nosso fazer/pensar/sonhar pedagógico.

Isabel Petry Kehrwald
Organizadora do Seminário



PALESTRAS
e
PAINÉIS

ARTE E OS EXCLUÍDOS

*Ana Mae Barbosa

O Movimento de Arte para a Reconstrução Social vem demonstrando a necessidade da Arte para todos os seres humanos, por mais inumanas que tenham sido as condições que a vida impôs a alguém.

Basta que o cérebro funcione, basta não estar em estado de coma para ser possível estabelecer alguma ligação com a Arte ou através dela.

As ONGs, que trabalham com os excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, todas elas que têm obtido sucesso, estão trabalhando com Arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano.

Entretanto um problema está se criando. As ONGs, sem compromisso com a camisa de força escolar representada pelo currículo, desenvolvem nas crianças e adolescentes a capacidade de aprender levando-as a descobrir suas habilidades e a ter alegria com as descobertas, enfim, recuperam as crianças para entregá-las a uma escola cujo maior valor é hoje o currículo e os instrumentos de controle do Estado (ENEM, Provão, PCNs) e não o estímulo para aprender a aprender. As chances destas crianças serem rejeitadas pela escola e voltarem à rua, que é muito mais atraente, são muitas.

O desejo de aprender, de investigar, é análogo ao desejo ficcional. Através da Arte o sujeito, "tanto nas relações com o inconsciente como nas relações com o outro, põe em jogo a ficção". Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores (ou mediadores) e alunos, nenhuma teoria de Arte/Educação será reconstrutora.

No modernismo, se falava em Arte na Educação para o desenvolvimento da sensibilidade mas poucos tentaram conceituar esta sensibilidade.

Hoje não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade dos jovens através da Arte, mas, principalmente, se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes através do ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte.

A Arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tomam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Relembrando Fanon, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

A Arte na Educação, como expressão pessoal e como cultura, é um impor-

**Doutora em Educação Humanística pela Universidade de Boston/USA, Pós-doutorado na Universidade de Central England, professora titular em Arte-Educação do Departamento de Artes Plásticas da USP.*

tante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

O conceito de criatividade também se ampliou. Para a educação modernista, dentre os processos mentais envolvidos na criação a originalidade era o mais valorizado, daí o apego do modernismo à idéia de vanguarda .

Nos dias de hoje, a flexibilidade e a elaboração são os fatores da criatividade mais ambicionados pela educação.

Em New York, nos anos 80, uma pesquisa com delinqüentes juvenis chegou à conclusão de que eles tinham a capacidade de elaboração muito pouco desenvolvida. Era, dos fatores criadores, o menos desenvolvido entre os menores em conflito com a lei. Tinham muito dificuldade em reelaborar o seu meio ambiente para melhor adaptá-lo aos seus desejos e necessidades. Esta incapacidade freqüentemente gerava violência. Envolvidos em projetos de Arte, a grande maioria deles foi capaz de sobrepujar suas limitações conjunturais e reconstruir suas vidas.

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Inúmeros projetos com crianças e adolescentes no Brasil estão mostrando o poder da "ordem oculta da Arte". Dentre eles, o mais famoso é, sem dúvida, o Projeto Axé na Bahia, iniciado por um iluminado italiano, mas não menos importante é o trabalho de Roseana e Aemberque Quindim, no Ceará, criando um museu de mitos e Arqueologia da região, uma rádio, um grupo de música, uma editora e quase uma TV se não fosse a nefasta intervenção da Anatel que lacrou seu transmissor, impossibilitando a meninada da cidade de Nova Olinda, no Cariri, de aprender a fazer TV .

Também o Projeto Travessia, em São Paulo, o Cria, em Salvador, o Majê Molê, o Nação Erê e o Arricirco, no Recife, são muito bem sucedidos na reconstrução social dos adolescentes. Falo apenas dos que conheço, mas há muito educador, herói anônimo neste país, se dedicando às suas comunidades.

Já o Projeto Sempre Viva devolve a auto-estima das mulheres, fazendo-as ver seus corpos como suporte de desenvolvimento estético. O Projeto Cais do Parto de Recife, trabalhando também com mulheres, ensina, através das Artes, as parteiras do Nordeste a melhor conhecerem o corpo feminino e diminuiu a taxa de mortalidade infantil nas regiões onde opera.

Tudo isto vem confirmando que Arte não é apenas uma mercadoria como querem os financistas, nem quadro para pendurar na parede, como dizem com menosprezo os preconceituosos que acham que Arte é um luxo sem o qual um país endividado como nosso pode passar muito bem.

É a desculpa que o Governo do Estado está dando para retirar Arte do Ensino Médio no Estado de São Paulo nos planos educacionais de 2001. A idéia é colocar Computação no lugar da Arte . Por que não, em vez disto, Arte através do

computador?

Outra estratégia para burlar a LDB é deixar Arte para os professores de Literatura ensinarem com a manipulativa desculpa de que Literatura é Arte. Sim, é Arte mas não desenvolve as linguagens visuais, sonoras e gestuais.

Enfim, é por essas e outras que as ONGs, com muito menos dinheiro do que o MEC vem gastando em Educação, conseguem educar melhor e combater muito mais eficientemente a exclusão e a violência.

O projeto de Roseana e Aembergue é incrivelmente barato. A ajuda maior tem vindo da clarividente Violeta Arraes, atual reitora da Universidade do Cariri, um milagre no sertão, e de um empresário de origem oriental de São Paulo que por lá passou e se encantou com o trabalho cultural das crianças.

Elas produzem os programas de rádio que vão ao ar, desenham os livretos a serem impressos, coordenam as visitas guiadas ao museu por eles organizado, desde a pesquisa feita na região, até a disposição das peças no espaço e a produção das narrativas, textos e etiquetas.

Não há violência entre os jovens e adolescentes em Nova Olinda. Uma das razões é que não se trata de exploração do trabalho, mas de projeto comunitário mesmo. As crianças têm poder de decisão. Elas têm cargos de diretoria e compõem o conselho da Casa de Cultura do Homem do Nordeste, nome dado por Quindim a seu projeto.

Ando muito ressabiada com trabalhos de artistas que apenas exploram os pobres, fazendo-os trabalharem de graça em projetos totalmente definidos e controlados pelos próprios artistas. Da defesa da absoluta autonomia da obra de Arte, feita pelo modernismo, afirmando-se que arte não tem nada que ver com o contexto, não é para se entender, não se ensina e não se aprende, muitos artistas passaram para o lado oposto e provavelmente a pensar que é útil ou chic trabalhar com pobres.

Muitas vezes, apesar das boas intenções, porque não sabem lidar com comunidade ou com aprendizagem de Arte, acrescentam mais um nível de exploração aos já tão explorados. É necessário conhecer e analisar o processo de trabalho de artistas em comunidade para avaliar e julgar sua propriedade.

Lidar com os excluídos, levando-os a se verem como pessoas, apesar da exclusão, não é tarefa fácil. Qualquer deslize potencializa a exclusão.

A arte tem sido poderosa aliada na reconstrução social..

Para o sujeito que não se tem a si mesmo a Arte se apresenta como lugar organizador.

Para isso precisamos de Artistas e Professores ou de Artistas/Professores com bases teóricas seguras sobre as relações da Arte com o Social e bases práticas acerca de trabalho em comunidade.

ARTE NA EDUCAÇÃO, CULTURA EM PROCESSO

*Marly Ribeiro Meira

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber (...), que desaprender oito horas por dia ensina os princípios.
Manoel de Barros. Livro das Ignorâncias. 1997:9

Novos tempos e ritmos para pensar a arte

O Movimento de Arte-Educação no Rio Grande do Sul tem se posicionado em fóruns de debate em relação à educação, cultura e arte de modo interacional, entre gêneros e formas de arte, e em caráter interdisciplinar, em relação a outras áreas de conhecimento e experiência. Reconhece a arte não como um instrumento de saber, mas fonte cognoscitiva específica e diferenciada nos termos de ensino, aprendizagem e relações com outros saberes e a vida em geral. No tocante às Artes Visuais considera-se como cognoscível: o fazer criador, as técnicas de interpretação, criação e significação referidas à criação de obras de arte, a apreciação e a conceptualização teórico-crítica, valorativa e reflexiva sobre Arte, História da Arte, Estética, Tecnologias e a Cultura Visual, assim como se manifesta socialmente.

A meu ver, é essencial desenvolver um trabalho dentro e fora da escola com os alunos e com outros professores e o mundo da arte.

Experiências estéticas vivenciadas em eventos como uma bienal de arte, por exemplo, oportunizam circunstâncias privilegiadas para cartografar acontecimentos estéticos sob diferentes planos de apreensão e compreensibilidade. Há ensejo de contrapor o velho e o novo, observar o efeito da arte na população. As condições disponibilizadas pelo evento são, potencialmente, um panorama múltiplo da conjugação de diferentes propostas de arte-educação, a começar pela previsão de estímulos visuais ao encaminhamento das provocações figurativas, narrativas e relacionais envolvendo diferentes interações. Há tudo a ver e a fazer criadoramente para que se produza o "acontecimento" de um pensamento-arte que pode ser desdobrado tanto em termos de situação pedagógica auto-empresada, como orientada por um arte-educador. O evento viabiliza apreender, micropoliticamente, como a subjetividade é desafiada a nível local e à distância, em função dos aportes da civilização.

Os estudos críticos sobre a cultura e a compreensão do papel da arte na educação estão levantando problemáticas à respeito do valor, da viabilidade e do sentido das práticas pedagógicas, sejam elas narradas ou gestualizadas, expostas ou editadas e criadas em imagens e discursividades multimídia. A subjetividade espiritual torna-se mais uma incógnita acrescida ao sentido de subjetividade quando se quer sair do relativismo cognitivo da semiótica e das retóricas interpretativas em educação.

Sabe-se que lidar com cores é saber fazer entrar em acordes significativos

*Doutoranda em Educação pela UFRGS, professora titular do Departamento de Artes Visuais e Cênicas da URCAMP/Bagé-RS

suas diferentes manifestações visíveis. Cada cor vibra de modo diverso ao colocar-se ao lado de outra, quando ambas, em relação vibram numa terceira condição que aguça a identidade de cada uma, uma vez que são mais apagadas e menos belas, quando isoladas. Em algumas combinações, apenas uma se destaca em função da anulação da outra, ou seja, uma serve de suporte para que a outra vibre mais. Num conjunto pictórico vivo, a vibração deve ser uníssona, e só no tempo é que uma ou outra vibre mais, apenas para realçar o todo, despertar o interesse do retorno ao todo, como na música. O pintor deve encontrar um modo vibratório em uníssono, para que o efeito final tenha vida própria, ganhe importância enquanto conjunto.

Trabalhar com a arte é operar como agem as cores. Envolve reconhecimentos complexos num contexto visual cultural.

É preciso reconhecer a ênfase dada por Freire para a criação de conceitos e práticas pedagógicas que atendessem à singularidade da cultura brasileira em cada microregião do país. A cultura popular hoje é contínuo processo de hibridação, além de espaço transformado de modo dominante pelos efeitos da economia política neo-liberal.

O problema da localização e viabilização de projetos e abordagens pedagógicas relativos ao ensino de arte, está confrontado com o da globalização e com a cultura visual por ela difundida. Caracteriza-se por um imenso poder de persuasão e disseminação de modelos que graças à intersubjetividade estética, permite definir o politicamente estético a consumir, fazer correções e transformações na estética do cotidiano, nas concepções estético-críticas dos que operam pela via estética, como os artistas e arte-educadores. De modo amplo, a esteticidade hegemônica afeta tanto de produção, como difusão, gestão e controle da economia simbólica política. O poder de manobra no campo da visualidade tornou-se imenso e incontrolável quanto ao uso e troca de mensagens e imagens. As mudanças nas formas de negociação dos poderes, saberes e práticas estão revelando configurações rapidamente formuladas por especialistas de programação e modelização da esfera da vida cotidiana, graças à tecnologias visuais. Os estudos culturais são hoje atravessados por uma cultura visual de forte apelo emocional e persuasão logística, no tocante aos comportamentos sociais. Cultura visual de caráter homogeneizador no polo da produção, distributivo, no plano das mediações e esquizomórfico, caótico e heterogêneo, no plano da recepção e transferência morfogênica de seus enunciados e imagens.

No momento em que se radicaliza um argumento acerca de um trabalho por fazer, o feito surge como referencial positivo e negativo, a interpretar.

Os últimos anos caracterizaram-se por uma caça a referenciais para consolidar conquistas feitas no plano histórico relativas à obrigatoriedade do ensino de arte no 1º e 2º graus. Os encontros para debate, abordagens pedagógicas, pesquisas, alterações de currículo convergiam na busca de soluções racionais e técnicas, na maioria, ao invés de estéticas, seja a nível filosófico, seja a nível poético, tanto no que concerne à arte como à cultura, fato que foi intensamente debatido nos seminários de Montenegro.

Todos os que atuam em arte na educação são unânimes em reconhecer a insuficiente carga horária destinada às aulas de arte no currículo escolar do siste-

ma pedagógico brasileiro. Unânicos os depoimentos sobre os efeitos deste uso do tempo para a contextualização da área de arte frente às demais, uma vez que o que acaba sendo sacrificado é o campo de experimentação prática, a possibilidade de desenvolver um processo de criação que vá além da improvisação e da brincadeira. Os relatos dos professores revelam que eles têm dificuldade em aprimorar a prática da arte, pois embora os legisladores e administradores não sejam indiferentes ao problema, não acreditam que fazer arte é tão indispensável para educar o sujeito e o cidadão como aprender ciência e dominar uma tecnologia racional.

Uma mudança de atitude demandaria outra forma de valorização da arte e outra concepção do que é educar. Não se promove o que não se ama e o que se desconhece. O conhecimento em arte (concepções de arte) está profundamente ligado aos afetos e percepções singularizadas a agenciamentos coletivos de criação.

O conhecimento em arte tem sido pensado a partir de informações de segunda mão, pelo filtro da epistemologia e das interpretações verbais, estranhos, portanto, aos processos, conceitos, percepções e afetos da própria arte. Isso afeta igualmente a cultura escolar e o pensamento visual sensível a configurar nesta cultura no singular, que, expandida e multiplicada poderia tornar-se plural sem perder a forma de valorar a arte com a arte que ela requer.

As reflexões a seguir condensam indagações surgidas acerca da compreensão da arte em situações pedagógicas. Tenho procurado colher na fala de artistas, educadores, filósofos, militantes do Movimento de Arte-Educação, testemunho singular sobre as transformações que a arte realiza naqueles que com ela se envolvem. Com base naquilo que marca a diferença da compreensão da arte, aspectos essenciais são comprometimentos existenciais e de cidadania para expandir o lugar da arte, seja na educação, seja na esfera de discernimento da produção de conhecimento sobre a vida e a sociedade, enfim sobre valor estético e poéticos que desenvolvidos pela arte, permitem distinguir como os envolvimentos afetivos, os conceitos e as percepções afetam a historicidade pessoal e coletiva, o comportamento ético, estético e político consigo mesmo, com os outros e com a realidade em expansão contemporânea.

Estes três aspectos: o ético, o estético e o político, são os que Paulo Freire aponta como imprescindíveis para a produção de conhecimento sobre a vida e a consciência político-social. A construção poética implica em levar ao plano das sensações e das afecções, estados de ser frente ao instituído, ao que se manifesta no contexto vivencial. Interessa à educação pela arte que os agentes envolvidos em situações de aprendizagem, o façam na maneira peculiar da arte em apreender, compreender e processar, no seio da própria sociedade, suas formas de criação, suas relações com o vivido e o sonhado, as práticas de materialização da intersubjetividade que instaura. A arte manifesta neste processamento complexo, aquilo que direta e de modo subjacente afeta o currículo escolar, a cultura, a vida cotidiana de pessoas, lugares, objetos, temporalidades. Esta manifestação é de difícil apreensão por efetuar-se duplamente e de modo simultâneo a níveis de múltipla correlação, exigindo total comprometimento com os procedimentos envolvidos na sua gestualização performática. São, por isso mesmo, testemunhais, na práti-

ca, totalmente verdadeiras na lógica do artifício que operam, o que torna dispensável, como compreendeu Aristóteles, situá-las num plano de verdade filosófica e explicação científica racional. Por atuar dentro de múltiplos processos de tempo no espaço da ação, a arte decai e se banaliza, quando posta num tempo específico de interpretação fora dela mesma. A arte, nestes termos instrui-se a si mesma, no decurso de uma configuração que só emerge da multiplicidade, quando há qualificação desta multiplicidade na singularidade de uma vida, uma existência concreta se tornando outra, mudando, se metamorfoseando a si mesma.

Herbert Read apresenta o modo como esta pedagogia deve acontecer dizendo que a perfeição na arte deve surgir da sua prática, da disciplina de experimentos com instrumentos e materiais, com a forma e a função. É errado definir um mundo da arte e colocá-lo à parte da vida. Um erro, igualmente,

...confinar o ensino da arte à apreciação artística pois a atitude aí implícita é por demais desvinculada de todo o resto. Creio que a arte deve ser praticada para ser apreciada, e ensinada em aprendizado íntimo. Creio que o mestre não deve ser menos ativo que o aluno. Pois a arte não pode ser aprendida por preceito, por uma instrução verbal qualquer. Ela é, falando com propriedade, um contágio, e se transmite como o fogo de espírito para espírito.

A pluralidade de enfoques que surgiu desde que Read fez tais considerações, há algumas décadas atrás, tem caracterizado idéias convergentes e divergentes acerca do que é o ensino e a aprendizagem da arte, o modo de propô-la teórica e praticamente. Na contemporaneidade mudou sensivelmente o sentido e os conceitos do que é uma prática, em função da realidade virtual e das tecnologias visuais, uma vez que operar com a luz diretamente na fonte e na sua irradiação está duplamente vinculado tanto ao material como ao imaterial. Uma prática humana não pode ser confundida, embora interaja com a técnica artificialmente produzida por maquinismos sociais. Sejam econômicos, políticos, operativos culturais comuns, tais maquinismos sempre manifestam-se esteticamente numa práxis e num campo de operações relacionais tópicas. As utopias realizam-se e revelam-se nesta relação tópica estética, apontando a inserção ou a exclusão de procedimentos poéticos.

A teoria pós-moderna sobre educação está possibilitando a entrada do imaginário nas concepções pedagógicas, no currículo e na relação ensino-aprendizagem. Na visão de Moacir Gadotti, a teoria pós-moderna trabalha com situações contingentes em micro-escala, sem perder o referencial de globalidade. Diz Gadotti (1997:312) que esta nova concepção (...)valoriza o movimento, o imediato, o afetivo, a relação, a intensidade, o envolvimento, a solidariedade, a autogestão, contra os elementos da educação clássica (moderna), que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e técnicas, os instrumentos.

No Rio Grande do Sul, os Seminários de Montenegro e os encontros da Associação Gaúcha de Arte-Educação e da Federação Nacional de Arte-educadores, foram eventos que marcaram itinerários fecundos para pensar a arte em suas implicações pedagógicas, estéticas, políticas e sobretudo éticas. Os temas que

ano a ano enfocam problemáticas essenciais para a compreensão da arte, no Estado têm sido configurados a partir da percepção micropolítica do trabalho em rede feito regionalmente. Graças aos foruns de debate, à convergência de esforços coletivos e interinstitucionais, ao empenho de pessoas comprometidas e empreendedoras, tem sido possível formar articulações que beneficiam a um grande número de professores de arte. O aperfeiçoamento e a capacitação em serviço, contudo, não é suficiente para acompanhar as vertiginosas mudanças da cultura, na atualidade. Os eventos de Montenegro se distinguem por manterem regularidade anual, o que permite atender melhor as demandas dos participantes. Sem cair em redundância, a continuidade tem servido para compor uma série de moções, proposições e encaminhamentos, que de outra forma ficariam no vácuo.

Em Santa Maria (1993), no I Seminário Internacional Interdisciplinar da FAEB, e em Porto Alegre (1995), no I Simpósio Estadual de Arte-Educação e a Construção do Cotidiano, a questão relacionando política e subjetividade despertou um interesse bastante grande, uma vez que diz respeito à processos de ação que ocorrem na interface de ciência, arte, filosofia, pedagogia e tecnologias, na contemporaneidade.

Com a história nos calcanhares, os indivíduos hoje, exercem sua cidadania, vivem suas vidas na dependência cada vez maior de práticas sensíveis, mas igualmente críticas e criadoras, ao operarem com interações maquinicas de grande complexidade. Diante de dispositivos sofisticados e morfologias sedutoras, imagens e programas são veiculados via tecnologias audiovisuais insistente e abrangentemente, afetando grande número de pessoas. As afecções estéticas proliferam sob diferentes grafias, poéticas, semânticas, retóricas, códigos visuais, sem que compatíveis pedagogias do imaginário sejam oportunizadas pela escola e agenciamentos culturais. A oferta ultrapassa a demanda, supersaturando o olhar, influenciando subrepticamente a consciência, promovendo comportamentos políticos de modo anódino e ideologizado, sem que singularmente se produza a compreensão dos processos de instauração de suas formas, sem que haja suficiente reflexão sobre os efeitos éticos e pedagógicos da ação psicossocial destes dispositivos.

A partir de longa data investigo o que a arte faz, ao fazer-se acontecimento, ao produzir múltiplas correspondências afetivas no processo de formação da subjetividade. Tenho buscado especialmente o testemunho do artista na definição deste fazer, visando confrontá-lo com o discurso crítico sobre a arte vindo de pensadores de diversas áreas do conhecimento. Esta busca coincide com o encaminhamento que recentemente faz-se no Instituto de Artes da UFRGS à respeito da filosofia da criação, com base na idéia de "poiética".

Indo à fontes européias de estudos sobre poiética, poética e estética, encontram-se na teoria francesa e italiana interessantes reflexões, definindo aportes diferenciados das tendências anglo-saxônicas. Luigi Pareyson já bastante conhecido no Brasil em função de referência feita por Umberto Eco, reformula conceitos de ação herdados de Aristóteles, a exemplo do processo de realização da forma artística, numa perspectiva dinâmica de metamorfose, onde sujeito e objeto da

criação são, além de perpassados pela mútua relação estabelecida através da instauração formativa, ultrapassados pela ação de formar e de serem formados, ou seja, afetados pela natureza e pela cultura.

Na teoria francesa que se desenvolve a partir de Paul Valéry, a questão da filosofia da criação é tratada radicalmente a partir da perspectiva da arte e do artista, a estética torna-se o objeto da crítica, sendo a poética um quase-sujeito, que se forma no processo de instauração do ato criador e seu percurso de transformações até chegar à culminância ou não em obra. A obra é a poética do processo se auto-engendrando, se auto-defindo como processo interativo entre o criador à materialidade que está sendo formada.

Marc Jimenez (2000) observa que a filosofia analítica, as tendências interpretativas surgidas por influência de Nelson Goodman, fizeram com que a subjetividade e de modo específico a experiência estética fosse colocada em segundo plano nas abordagens da arte e nos estudos sobre arte. A arte como linguagem e a condição simbólica de expressividade da estética são subsumidas ao funcionalismo de sua aplicação e à ênfase cognitiva de sua compreensão. Diz Jimenez(2000:368) que

Goodman afasta assim todas as noções "clássicas" da filosofia da arte tradicional, como o prazer, o gozo e outros afetos. As questões relativas ao gosto, à beleza, ao julgamento e ao valor das obras tornam-se secundárias. Elas desaparecem diante da pesquisa dos elementos, chamados por Goodman "sintomas da estética", que permitem distinguir precisamente o estético do não-estético.

O estético, em si, não é critério para julgar a arte, pois como diz Jimenez, não é independente de qualquer outra consideração de caráter estético, o que demanda outros critérios que são não sintomáticos. Goodman ao eleger a arte como sintoma, alinha-se com a noção aristotélica de estética, que só se justifica por enquadrar-se em funções catárticas e psicológicas e de expressão, não sendo levado em conta que o estético, em arte, é forma formante do seu aparecer, a base enunciativa e figuradora de seu acontecer, primordialmente. Esta diferença faz Vigotski, ao integrar a noção de estética numa perspectiva que transcende tanto ideologia marxistas quanto liberais. John Dewey foi marginalizado pela filosofia analítica, em função de suas idéias esquerdistas. Sua noção de arte como experiência, apesar disso, coloca a questão estética, assim como Pierce e Wittgenstein, pragmatistas como ele, em condição de subsunção à cognição e esta, em caráter instrumental à dimensão perceptiva.

De certo modo Paul Valéry igualmente atribui à arte um perfil de narratividade, junto ao de materialização poética. O critério perceptual, assim como é distinguido por Valéry, corre o risco de subsumir à ciência da arte, o processamento de seu acontecer, assim como à reflexão filosófica à racionalidade conceptual, o trabalho das sensações. Apenas na relação interativa processada esteticamente, criam-se pontes de conexão capazes de configurar as formas de afecção que interferem no ato criador, e isto ocorre por diferentes entradas ao universo da arte, justamente por ela traçar suas linhas de fuga, como mostra Deleuze, a partir do pensamento esté-

tico e seus paradoxos de ir e vir, transitando entre materialidades, imagens e signos.

O pensamento etico-estético

Compreendo o pensamento estético como um funcionamento convulso da mente, algo que depende da consciência, em suas múltiplas instâncias e modos de processar imagens do corpo e da percepção, assim como originadas na fonte poética do espírito. Seu funcionamento está em permanente responsividade às forças e formas dos acontecimentos cotidianos. Movimenta-se em função atos de pensar, para apreender dos fatos o sensível e a potência de pensamento que eles mobilizam, o que não se confunde com a experiência biológica ou psicológica porque depende da interação e da experiência estética com o que está fora do corpo. As imagens de pensamento ajudam a compreender a experiência estética, uma vez que ela é algo singular e diferenciado em cada indivíduo. Age, portanto, por conexões e pelo trânsito livre das imagens, em sua vinculação seletiva em relação às sensações corporais.

A arte libera tal pensamento pela gestualidade plástica e sonora, além de dramática, ou poética, ao lidar com materialidades.

Referências Bibliográficas:

- BORNHEIM, Gerd. Páginas de filosofia da arte. Rio de Janeiro, UAPÊ:1998
LYOTARD, Jean-François. Peregrinações. Lei, forma, acontecimento. São Paulo, Estação Liberdade:2000
BAUDRILHARD, Jean. O paroxista indiferente. Rio de Janeiro.Pazulin:2001
ALLIEZ, Éric. Deleuze, uma vida filosófica. R.Janeiro, Ed.34:2000
VALÉRY, Paul. Variedades. S.Paulo, Iluminuras:1999
MEIRA, Marly Ribeiro. Educação Estética e as Artes do Fazer. Doutorado em Educação. PPGEDU/UFRGS.2001. Em finalização.
Relatórios do Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE - Montenegro/RS

O PROFESSOR DE MÚSICA NA ESCOLA: É POSSÍVEL 'PULAR O MURO' PARA 'ENTRAR NA RODA'?

*Adriana Bozzetto

Dentro da abordagem proposta pelo 15º Seminário Nacional de Arte e Educação, cujo eixo temático é "Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sociocultural", considero importante levantar alguns temas, pelo fato de ter sido convidada para ministrar uma oficina destinada a professores de ensino médio e fundamental e interessados no assunto.

Em primeiro lugar, pensei no professor; aquele professor que todo dia levanta cedo, vai para a escola, volta ao final de um dia, e, no outro, a história se repete. Embora saibamos como é difícil superar a rotina cotidiana, turmas grandes, falta de verbas, há sempre uma luz no final do túnel que indica como essa experiência cotidiana pode, e deve, ser analisada, repensada, refletida.

A literatura na área de educação geral aponta vários autores, como GIMENO SACRISTÁN (1995), GOODSON (1995), HUBERMAN (1995), NÓVOA (1995a, 1995b, 1995c) e SCHÖN (1983, 1995), que vêm contribuindo com seus trabalhos de investigação acreditando que é preciso *dar voz* aos professores, para que, a partir da própria narrativa, possam se reconhecer e se assumir como profissionais. Esses trabalhos, que partem da narrativa de professores, procuram oferecer subsídios para que haja uma conscientização e reflexão crítica sobre a prática e experiência adquirida, bem como dos vários espaços existentes de formação do professor, em busca de transformações da profissão docente.

GOODSON (1995, p. 69) afirma que, "particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*", de forma que esse conhecimento sobre si próprio e sua experiência possam gerar novas possibilidades e práticas educativas. Segundo NÓVOA (1995c, p. 19), "a possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante" (ibid., p. 24).

SCHÖN (1983), um dos autores que mais contribuiu na divulgação do conceito de "reflexão-na-ação", alerta para que os professores "pensem através da sua ação", da sua prática diária, e que esse processo constitua uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Quando alguém "reflete-na-ação", torna-se um pesquisador no contexto prático. Não depende das categorias de técnicas e teorias estabelecidas, mas constrói uma teoria nova de um caso único.

*Bacharel em Música – habilitação Piano e Mestre em Educação Musical (UFRGS). Professora da FUNDARTE e coordenadora do "Conjunto Instrumental Jovem" dessa instituição. Membro do Grupo de Pesquisa "Profinem" (Processos formais e informais em educação musical), coordenado pela Dra. Liane Hentschke e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre "Cotidiano e Educação Musical", coordenado pela Dra. Jusamara V. Souza.

(SCHÖN, 1983). Para GÓMEZ, “o profissional competente actua¹ reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade (GÓMEZ, 1995, p. 110)”.

Nesse sentido, o professor que reflete sobre sua prática cotidiana, que constrói novos conhecimentos a partir da própria experiência, sente-se encorajado a enfrentar mudanças, funcionando como agente emancipador, autônomo e reflexivo. Segundo GIROUX (1998):

Criar novas formas de conhecimento também sugere criar práticas de sala de aula que forneçam aos/às estudantes a oportunidade de trabalhar coletivamente e desenvolver necessidades e hábitos nos quais o social seja sentido e vivido como uma experiência emancipatória e não como uma experiência alienante (GIROUX, 1998, p. 154).

Numa sala de aula, a diversidade é um ponto de partida que pode gerar inúmeras possibilidades pedagógicas, desde que estejamos atentos e abertos ao que cada aluno oferece e traz consigo para a sala de aula. Hoje em dia existem cada vez mais espaços onde o conhecimento é construído, e é fundamental que se saiba que esse território não pertence ao espaço escolar por excelência. O *shopping center* é colorido, divertido; os desenhos animados são atraentes; a *internet* é rica em despertar o desejo de explorar e conhecer, mas, e a escola? Qual a sua cor? Qual o seu fascínio?

Pensando, então, nesse exemplo de professor, que constrói e problematiza a partir da análise de si próprio e da sua experiência vivida, tracei algumas questões que serão trabalhadas em minha oficina: 1) criar e recriar o cotidiano da aula de música, incluindo a perspectiva do aluno, o que ele gostaria de aprender; 2) pensar o ensino de música em múltiplos espaços, além da escola; 3) instrumentalizar o professor com algumas possibilidades práticas que podem ser desenvolvidas na aula de música, de acordo com os contextos existentes; 4) o professor como observador, detetive; 5) apoio e discussão teórica que possibilite ampliar e refletir sobre a prática educativa.

Essas são algumas das questões que nortearão nossos quatro dias de oficina, com o objetivo de que continuem conosco por muito mais tempo, além desse Seminário.

Contribuições finais para serem desenvolvidas

O que se chama ação educativa não está mais acontecendo entre quatro paredes, em salas de aula de uma escola. Está acontecendo 'lá fora', em programas de televisão, no Planeta Xuxa, na música do Tigrão, na dança da Feiticeira, em qualquer lugar. E esse conhecimento que é produzido precisa ser lançado aos pedagogos, professores de música, para que sejam transformados em objetos sérios de análise, e não simplesmente descartados, como se não pertencessem ao nosso mundo. Nesse sentido, GIROUX (1998) amplia os espaços onde se constrói

¹ As citações em português de Portugal serão deixadas nos originais, não destacando as diferenças em relação ao português do Brasil. A expressão “sic”, portanto, não será utilizada (ver Bozzetto, 1999).

conhecimento, afirmando que:

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum (GIROUX, 1998, p. 144).

A escola ainda é muito clássica, fechada, mas o professor não precisa 'fazer tudo sempre igual'; ele tem a possibilidade – e responsabilidade, em fazer da sua profissão uma 'ciranda', uma cantiga de roda que não cristalice no tempo, mas que tenha movimento. Precisa ser um pesquisador em sala de aula, que duvide, critique, problematize sua experiência: que 'pule o muro' e 'entre na roda'. Emancipar é construir, seguir em frente, criar novas possibilidades e desafios. E essa caminhada começa por nós, profissionais da educação.

Referências Bibliográficas:

- BOZZETTO, Adriana. O Professor Particular de Piano em Porto Alegre: Uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção [!] sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- GIROUX, Henry A, McLAREN Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 144-158.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 93-114.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.
- HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.
- _____. (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995b.
- _____. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995c.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 15-33.

- _____. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.
- _____. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995c. p. 11-30.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). 2.ed. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- _____. *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

O ROMANTISMO FOLCLÓRICO E O MULTICULTURALISMO POLIFÔNICO: PASSOS DA ENTRADA DA DANÇA NA ESCOLA

*Isabel A. Marques

Brasileirismo está na moda. É “legal” dançar forró, exaltar a natureza abundante, ser negro, ensinar danças populares na escola. Assim, quem sabe, conseguimos resgatar o último fiozinho do alegre patriotismo que ainda existe em função da Copa de 70, do Carnaval Carioca, da maior produção de Café do mundo, do tri campeonato de Ayrton Senna. Sim, porque no imaginário brasileiro ainda existe a *alegria* de ser, de estar, de viver e, principalmente, de dançar.

A transmissão das danças populares via escola seria também uma das formas de preservar, até mesmo conservar a dita “identidade alegre brasileira” que estaria sendo engolida pela globalização, principalmente pelos meios de comunicação de massa. Alega-se, às vezes impensadamente, que as danças das mídias estariam dissociando o jovem brasileiro de sua essência verde amarela. A tentativa das escolas (e dos planos nacionais de educação) de “resgatar” as danças populares na esperança de combater a fascinação que a mídia exerce sobre nossos alunos torna-se, no entanto, tanto inócua quanto ingênua.

Na era da internet e da rapidez das comunicações, o correio elegante ganha importância nas escolas em época de festa junina. No ápice das discussões a respeito de gênero e equidade, rifas são vendidas nos faróis para escolher a “princesinha da escola”. No auge das ninjas do *funk* e da efervescência sexual via dança, a velha *quadrilha* ainda é insistentemente resgatada todos os anos nas escolas paulistanas. O hiato criado pelas escolas entre as propostas pedagógicas e as vivências corporais e artísticas de nosso alunos acaba sendo tão grande que acaba por afastar a dança dos alunos e os alunos da escola.

No imaginário do professor médio de São Paulo (do Brasil?), trabalhar com a identidade brasileira ainda é “ensinar o norte e o nordeste”. Lá sim, estariam nossas raízes, nossos solos identitários, nossa “verdadeira” cultura brasileira. Fazer com que o *frevo*, a *capoeira*, o *coco* façam parte do repertório de todos os brasileiros que passam pela escola torna-se bandeira nacional irrevogável.

Esquecem-se, no entanto, de que o *frevo* e a *capoeira* podem ser tão estrangeiros para um paulistano do bairro da Moóca quanto o *balé clássico*, a *valsa vienense*, o *butô* japonês ou as *sevillanas* espanholas. O recifense entra no *frevo* sem aquecimento, enquanto que os joelhos do paulistano padecem e gritam sem um preparo corporal. Da mesma forma, um jovem urbano está muitas vezes mais próximo de um jovem norte americano através do *hip-hop* do que do jovem amazonense através do *carimbó*.

Nossa identidade hoje está mais ligada a nossos repertórios do que a nossos territórios. Não se domina um país pela invasão territorial, mas principalmente

*Doutora em Educação pela USP, diretora do Caleidos Arte e Ensino e do Caleidos Cia. de Dança. Agradeço a Fábio Brazil pela leitura crítica.

pela superposição e diluição de repertórios culturais e sociais. Caso nossos repertórios não estejam enraizados de forma significativa, ou seja, relacional, consciente e crítica, poderemos ser massacrados pela pasteurização de idéias, estéticas, danças. Estas significações são articuladas à medida que o passado e o futuro são compreendidos em função das vivências temporais e espaciais presentificadas nas danças e nos corpos (Marques, 1999).

O fato da maioria dos alunos paulistanos não conhecerem se quer as origens do *samba*, a história do *forró*, o sapateado do *fandango* e de saberem todos os passos da *dança de rua* e suas músicas em inglês não significa que perdemos nossas idiosincrasias, mas sim que estamos sendo incapazes de articular passado e presente, para construir o futuro.

A escola está apavorada diante dos desafios trazidos pelas danças/arte dos jovens e uma nova onda moralista cobre de razão os defensores da tradição, da família e da propriedade. O medo que sentimos hoje das ninjas assemelha-se ao pavor que nossos avós sentiram da mini saia e do *rock and roll*.

Não se trata de defender ou escorraçar o que está acontecendo com “nossas meninas”. Trata-se, menos ainda, de deixarmos as danças populares brasileiras à mercê do currículo escolar. Entretanto, munirmo-nos de um discurso feminista dos anos sessenta em combate a coisificação da mulher, ou do parlatório católico em prol da virgindade tampouco adianta para compreendermos realmente o significado das danças das mídias para as/os jovens dançantes. A inevitabilidade do prazer (fabricado ou não) é patente. O que preocupa a todos, talvez (e ainda) seja que este é um prazer corporal, que se torna pela primeira vez absolutamente público. Temos referenciais antigos para entender e criticar novos comportamentos.

O trânsito entre o fundamentalismo e o multiculturalismo global está em pauta, difícil caminho a ser percorrido por aqueles que não acreditam nas possibilidades abertas pela pós-modernidade. Em geral, “as fixações fundamentalistas da identidade [continuam] se opondo às leituras construtivistas do multiculturalismo e [ignoram] seu caráter polifônico, imaginário, híbrido” (Canclini, 1997, p. 123).

Estaríamos aceitando a importância implícita do ensino das danças populares na escola pelo simples fato de serem “tradicionais”? Por guardarem “marcas” de um regionalismo ameaçado pela globalização? Não seria melhor pensar que estamos trabalhando com as danças populares para (re)construir o Brasil? (o que pode implicar a reconstrução dessas danças).

A realidade hoje tecida de forma múltipla, não aceita mais uma visão unívoca do ensino de arte. A dança trazida para a escola somente como forma de repertório, ou seja, o aprendizado de um combinado de passos e direções, relações entre dançarinos e a música, é simplesmente vazia de significados e significações para os alunos que vivem e revivem todos os dias a rapidez, a sobreposição, as inter-relações que são presentificadas via mídia..

É mais fácil para o professor amedrontado e despreparado ensaiar seqüências que a tradição já aprovou. As danças populares são freqüentemente ensinadas sem possibilidade de recriação, de transformação. Ao chegar às escolas, elas já estão coreograficamente “dominadas”, ou seja, bem controladas pelos

fundamentalistas. Canclini (1997) acrescenta que “esses referentes de identificação, historicamente mutáveis, foram embalsamados pelo folclore em um estágio “tradicional” de seu desenvolvimento, e foram declarado essências da cultura nacional. Ainda hoje são exibidos nos museus, transmitidos nas escolas e pelos meios de comunicação de massa...” (p.121). Assim, na tentativa de “não deixar morrer a dança brasileira” (leia-se nossa identidade), ao serem ensinadas de modo estático, hermético e imutável, os próprios preservadores estão ensinando uma dança morta.

Na verdade, é mais seguro não mexer com a necessidade de exibição, de aprovação pelo sexo oposto, de prazer sexual “às soltas”. É mais fácil ensinar comportamentos “adequados” através das danças já marcadas (repertórios) do que construir novas posturas/coreografias diante do corpo, da dança, das relações sociais (portanto políticas). É mais interessante para o professor conservador atacar as danças das mídias globalizadas do que tentar compreendê-las em relação às danças existentes em nosso repertório nacional.

O senso comum ataca as danças dos jovens sob alegação de que estariam gerando comportamentos socialmente inaceitáveis. Todavia, as danças populares trazem nelas embutidos tantos conceitos de corpo, de dança, de cidadão, de sexualidade quanto as danças das mídias. Só que outros conceitos, socialmente aprovados, mas nem por isso éticos ou aceitáveis. O que podemos questionar, obviamente, é a qualidade estética e artística dessas danças, mas não o fato de incorporarem ensinamentos implícitos no corpo e nas construções coreográficas.

Com quais “ensinamentos e propostas” queremos trabalhar? Queremos, via dança, impor nossos conceitos de corpo, dança, e portanto, mundo, ou abrir canais para a crítica transformadora? É mais interessante para a sociedade manter-se como está a exaltação e a volta da dança de salão (homem com mulher, homem comandando a mulher) ou as meninas do *funk* desafiando nossos conceitos sobre sexualidade?

Escola de *samba* no Japão e dança *indiana* no Brasil perdem o sentido se não recontextualizados, discutidos, relacionados e tecidos aos diferentes corpos construídos por diferentes sociedades. Danças populares brasileiras de vários tempos e lugares também perdem o sentido se não relacionadas aos temas recorrentes nas danças preferidas por nossos alunos jovens.

A compreensão da história, das origens, das práticas culturais locais desse repertório sem dúvida acrescentariam ingrediente indispensável ao aprendizado das danças. Na maioria das vezes, no entanto, esta história se presta somente para “melhorar” a interpretação dos passos. É dada (literalmente dada) de forma linear, não relacional, morta e passada. Nem sempre o conhecimento da história da dança ou das danças garante aos alunos traçar caminhos próprios e que intervenham e contribuam para participação crítica do indivíduo na sociedade. A história que não serve como interlocutora entre a dança e a sociedade atual, a dança e o indivíduo que dança, a dança e o meio em que esta dança está sendo interpretada é inútil em um processo que se pretende crítico e transformador.

Raramente paramos para analisar, discutir, refletir e contextualizar as dan-

ças populares, tanto em suas estruturas coreológicas, coreográficas ou temáticas. Que relações de gênero estão presentes nas *quadrilhas* quando homens são separados em fila das mulheres? Que posturas éticas estão sendo ensinadas no jogo da *capoeira*? Malícia? Malandragem? Que papel de mulher está implícito no rebolado faceiro do *carimbó*? Que visão de religiosidade está presente no *maracatu*? Que papéis sociais estão sendo trabalhados no *lundu colonial*? Mas além: o que tudo isto tem a ver com o Brasil/juventude de hoje?

Ao processo emancipatório pertence a possibilidade de transformar, de interferir, de criticamente compreender e participar do mundo em sua versão atual: a contemporaneidade. À escola (e aos escolarizados) ainda parece estranho que seus alunos não se interessem por processos lineares, que gostem mais de ver/fazer do que de escrever, que tenham uma visão múltipla e multifacetada do mundo.

No mundo globalizado, propostas pedagógicas para o ensino de dança estariam muito mais voltadas para perceber as imensas teias de relações que são tecidas dia-a-dia entre as danças veiculadas pela mídia, as danças tradicionais, as danças das festas e dos bailes (muitas vezes repetição das mídias) e a (des)conhecida herança da dança ocidental teatral (Marques, 1999). O papel da escola que se pretende contemporânea está mais voltado para o movimento contínuo do que para o embalsamamento da dança.

Tanto as danças populares quanto as danças das mídias trazem nelas mesmas (no corpo, nas coreografias, nas escolhas das músicas e dos figurinos) conceitos que precisam ser discutidos e articulados verbal e corporalmente se pretendemos a emancipação através de práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas:

- Canclini, N. G. (1997). *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Marques, I. (1999). *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Editora Cortez.

TEMAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPÁVEL

*Lino de Macedo

Introdução

O objetivo é fazer uma resenha das questões ou temas a serem analisados neste curso. Espera-se, com isso, indicar decorrências das medidas legais que tornaram, na década de 90, a educação fundamental compulsória em nosso país, discutindo-se sua implicação para uma educação que se quer emancipável. Espera-se, também, criar um contexto que possibilite uma discussão sobre o assunto com os colegas participantes do curso.

O curso será dividido em quatro aulas tendo como foco a questão de uma educação implicada na emancipação de um passado que fazia da exclusão e da repetência suas armas preferidas, para alcançar a excelência pedagógica. Refletiremos sobre quatro desafios para uma educação emancipável: 1) tornar inclusiva uma educação, hoje, compulsória; 2) desenvolver competências e habilidades em uma escola marcada pela ênfase em conteúdos disciplinares e que tem dificuldades em conviver com um cotidiano, cada vez mais resistente e difícil aos processos de ensino; 3) analisar novas formas de avaliação; e 4) refletir sobre estratégias e desafios na formação docente.

Educação Inclusiva

Educação compulsória ou inclusiva?

Freqüentar a escola fundamental (Escola de Educação Infantil, Escola Fundamental e Ensino Médio) tornou-se uma exigência compulsória para todas as crianças e, portanto, dever do estado e da família. A Educação Fundamental, se a pensarmos na perspectiva das crianças, manteve sua forma heterônoma, isto é, imposta pela pressão e decisão de adultos, devendo as crianças a ela se submeter. Em sendo compulsória, ainda que justificada "para o bem" das crianças e defendida como um princípio, valorizado positivamente por todos nós, de "educação para todos", verifica-se, na prática, toda a sorte de resistências e dificuldades para sua implementação. Como implicação ou decorrência, fala-se de uma educação inclusiva, no sentido de que – por ter se tornada compulsória – deve incluir a todas as crianças. Crianças com limitações físicas, sensoriais, mentais. Crianças que não desejam aprender na escola, que por gerações e gerações foram excluídas do ambiente escolar. Crianças que não entendem a linguagem da escola, que não se subordinam às regras do jogo escolar, que não entendem o contrato pedagógico e que não vêem sentido nas tarefas escolares. Como tornar inclusiva a educação compulsória?

*Doutor em Ciências - Psicologia - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Professor Titular de Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da USP.

Lógica da exclusão e lógica da inclusão

O objetivo é analisar as características da lógica da exclusão por oposição às características da lógica da inclusão e defender a interdependência entre elas. Sobre a lógica da exclusão serão analisados os temas: classes (semelhanças), extensão, referência externa e única, dependência e independência, excelência como meio. Sobre a lógica da inclusão serão analisados os temas: relações (diferenças), compreensão, referência interna e múltipla, interdependência, diálogo, excelência como fim.

Interdependência ou co-dependência?

A hipótese é que uma educação ainda que com intenção inclusiva, mas não emancipada, pode na prática confundir interdependência com co-dependência. O que significam essas duas noções? Quais são os indicadores, na vida cotidiana da escola, de uma forma co-dependente ou interdependente de educação? Como caracterizar situações-problema que ilustram co-dependência? A co-dependência como forma compulsória de cuidado. Defesa da interdependência como forma emancipável de uma educação inclusiva.

Educação inclusiva e vida cotidiana na escola

O que é vida cotidiana? Por que, hoje, é tão importante – na escola – considerar a vida cotidiana como necessária à aprendizagem de conteúdos disciplinares e ao desenvolvimento de competências? Como rever (reformular, reestruturar, redefinir) categorias da vida cotidiana em favor da inclusão de crianças, antes excluídas da escola? Quais são as ações significativas na vida cotidiana de uma escola que se quer inclusiva? Quais são os desafios na vida cotidiana de uma escola, que quer praticar uma educação inclusiva?

Praticar uma educação inclusiva

Como praticar uma educação inclusiva? Como rever hábitos ou esquemas pedagógicos desenvolvidos no contexto de uma escola seletiva ou excludente? Como tomar consciência das diferenças entre as crianças, da necessidade de novos recursos materiais (livros etc.)? Como ampliar ou aprofundar os recursos pedagógicos? Como adotar múltiplas formas de avaliação e de definição dos ganhos pedagógicos? Como envolver pais e comunidade na escola? Como explicar aos pais os fundamentos de cuidados baseados na interdependência? Como alertá-los dos riscos da co-dependência? Como desenvolver a autonomia nas crianças? Como construir limites nas relações de cuidado, limites que implicam ao mesmo tempo proposição de obstáculos a serem superados, delimitação dos campos de atuação e definição das limitações das pessoas (adultos e crianças) envolvidas no processo?

Educação inclusiva e pedagogia diferenciada

Caracterização das diferenças entre pedagogia "frontal" e pedagogia diferenciada. A pedagogia diferenciada como forma emancipável de uma educação compulsória. Dos limites de se praticar uma pedagogia diferenciada nos termos da

escola (organização curricular, sistema didático), hoje. Por que educação inclusiva implica pedagogia diferenciada?

Desenvolvimento de competências

Competências como tomada de decisão, mobilização de recursos e ativação de esquemas

Competências como capacidade para apreciar ou julgar algo; de decidir em contexto de concorrência, confronto, conflito ou oposição; de decidir como possibilidade de julgar, analisar, avaliar, observar, interpretar indicadores ou sinais, correr riscos, corrigir, sofrer, antecipar, escolher, resolver.

Competência como saber mobilizar, de um repertório de recursos (cognitivos, afetivos etc.), o que é mais favorável a um objetivo ou intenção. O conhecimento e as informações como recursos a serem mobilizados. Competência e situação-problema ou projeto. Competência e contexto de sistema.

Por que desenvolver competências significa ativar e atualizar esquemas? Esquemas como um saber repetir, identificar e generalizar criativamente formas de agir ou pensar, realizar, imaginar, dizer, representar, comunicar, compreender, abstrair, generalizar, analisar, observar, interpretar, conviver, tolerar frustrações.

Urgência, incerteza e prática docente

A hipótese de Perrenoud de que ensinar é "agir na urgência e decidir na incerteza". A caracterização de competências na perspectiva dos professores e alunos.

Da interdependência entre desenvolvimento de competências, aprendizagem de conteúdos e cotidiano escolar

O desenvolvimento de competências para a aprendizagem de conteúdos disciplinares. O desenvolvimento de competências para a convivência no cotidiano escolar.

Autonomia, cooperação e responsabilidade como formas de competências.

O que são autonomia, cooperação e responsabilidade? Como e por que considerá-las como formas de competências a serem desenvolvidas na escola?

Avaliação formativa

A educação escolar como sistema complexo

O que significa sistema? O que são sistemas abertos e complexos? Por que a educação escolar caracteriza-se, hoje, como um sistema complexo? Avaliação e sistema complexo.

As novas funções da avaliação

As novas funções da avaliação diante da educação compulsória e da educação inclusiva. Avaliação externa: livros, alunos (ENEM, SAEB), instituições, pro-

fessores. Pedagogia diferenciada, promoção contínua, ciclos ou módulos de aprendizagem.

Avaliação formativa e regulação das aprendizagens

Avaliação formativa na perspectiva de Charles Hadji: regulação, interpretação, comunicação, negociação, expectativas, referências, indicadores, qualificação, julgamento, auto-avaliação, agir desencadeando de maneira adequada, agir observando, interpretando, agir comunicando de modo útil, agir remediando de modo eficaz.

A avaliação entre duas lógicas (excelência x regulação das aprendizagens)

Avaliar competências e habilidades (de professores e alunos) no contexto escolar. Comunicar objetivos, processos e resultados de uma avaliação aos pais, alunos e comunidade. Atualizar (revendo hábitos e esquemas), instrumentos, valores ou referências Avaliar conteúdos disciplinares no contexto de uma pedagogia diferenciada, que pratica uma promoção contínua e não excludente

Observar, julgar e comunicar como formas de avaliar

A avaliação como dialética entre observáveis e coordenações. Por que observar implica em julgar ou interpretar? Avaliação e comunicação. Dos instrumentos de avaliação: provas, trabalhos, cadernos, boletins, relatórios, lições de casa, exercícios, aulas de recuperação, oficinas de aprendizagem, orientação de estudos, críticas, comentários, elogios, castigos.

Formação de professores

Os professores e seus hábitos

Uma educação emancipável supõe uma reflexão sobre os hábitos e padrões docentes. Como tornar consciência de nossos hábitos pedagógicos? A tomada de consciência da ação própria em Piaget.

Tomar consciência da prática pedagógica e transformar esquemas de ação

Comentários aos dez "mecanismos suscetíveis de favorecer a tomada de consciência e as transformações do habitus" de Perrenoud (2001): prática reflexiva, mudança nas representações e nas práticas, observação mútua, metacomunicação com os alunos, escrita clínica, formação por vídeo, entrevista de explicitação, história de vida, simulação e desempenho de papéis, experimentação e experiência.

Formação docente e educação emancipável

Nossa hipótese é que uma educação que se quer emancipada deve investir na formação contínua de professores. Tal formação se expressa pela reflexão sistemática sobre os fundamentos da prática docente bem como pela sua reflexão como análise de atividades realizadas e a serem realizadas. Neste sentido, formação docente se expressa pela realização de projetos e análise de situações-problema.

Referências Bibliográficas:

- García, Rolando (2000). El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Hadji, Charles (1993). A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.
- Hadji, Charles (1997). Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- Héller, Ágnes (1970). Sociología de la vida cotidiana. Traducido por José-Francisco Yvars y Enric Perez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1987.
- Macedo, Lino de. Educação inclusiva / Competências / Vida cotidiana / Avaliação. Manuscritos não publicados. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 2001.
- Macedo, Lino de. *Apresentação*. Em Philippe Perrenoud. Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- Perrenoud, Philippe (1997). Construir as competências desde a escola. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.
- Perrenoud, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.
- Perrenoud, Philippe. Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- Perrenoud, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.
- Perrenoud, Philippe, Capítulo 9: *O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência*. Em Perrenoud, P.; Paquay, M. Altet.; Charlier, E. (organizadores) (1998). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- Perrenoud, Philippe (1998). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.
- Piaget, Jean (1975). O desenvolvimento do pensamento: Equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.
- Salgueiro, Ana María. Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1998.

ALÉM DAS DICOTOMIAS

*Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Quando hoje fazemos menção ao nosso caro binômio “teatro e educação” ou “teatro-educação”, estamos nos referindo a uma abordagem possível do fenômeno teatral cuja origem se confunde com a própria origem do teatro na Grécia antiga.

Se autores como Platão e Aristóteles já examinavam as implicações do ato de fazer ou assistir à representação teatral, de lá para cá muitas visões diferentes sobre o tema vêm se sucedendo no tempo e no espaço. Basta lembrar o quanto o próprio surgimento do teatro em nosso país obedece a diretrizes didáticas: é com o objetivo de inculcar a fé cristã na mentalidade de índios e degredados a serviço da colonização que Anchieta escreve textos e dirige representações teatrais em plena floresta.

A noção de que o teatro pode ter um papel relevante na formação do indivíduo não constitui portanto um dado peculiar à nossa época. O que tem sim variado através da história, são as concepções e os valores subjacentes a essa aliança entre arte e pedagogia.

Diferentes visões do papel da educação foram sustentadas ao longo dos séculos, até chegarmos a esse início de milênio. Do mesmo modo o fenômeno teatral veio se transformando sem cessar. Diferentes têm sido os modos de fazer e pensar a representação, assim como funções diversificadas vem sendo atribuídas à cena, desde os tempos de seu surgimento em terras gregas até nossos dias.

As concepções que hoje partilhamos - ou debatemos - sobre as relações entre teatro e educação, dois campos tão complexos da ação humana, se configuram, portanto, como concepções tributárias de um longo percurso histórico.

Pensamos o que pensamos sobre essa aliança porque a pensamos hoje, porque atualmente o teatro e a educação apresentam determinados contornos que não poderiam apresentar, por exemplo, nos anos cinquenta.

Concluindo o preâmbulo, gostaríamos de nos deter em um equívoco que paira freqüentemente sobre as noções subjacentes ao nosso “teatro - educação”.

Na expectativa de assegurar para si mesmos uma certa “reserva de mercado”, não são poucos aqueles que atribuem ao nosso fazer uma conotação de faceta menor de um suposto “verdadeiro” teatro. Nossa atuação, por estar vinculada a uma dimensão pedagógica se distinguiria assim de uma outra, a dos artistas agraciados com a suma dádiva do “dom”, desvinculados de compromissos com a formação do homem.

Caberia então formular uma interrogação essencial: a que interesses serve essa ênfase no “ser artista” ou “ser talentoso”? Quais as implicações dessa divisão da humanidade entre comuns e agraciados? Qual é a concepção de teatro que está sendo ressaltada quando vêm à tona noções dessa natureza?

No intuito de rebater esse tipo de posicionamento, é oportuno lembrar,

**Doutora em Estudos Teatrais pela Universidade de Paris III e Pós Doutora pela Ecolè Normale Supérieure, ENS, Marrocos*

antes de mais nada, a amplitude do fenômeno teatral. Com efeito trata-se de uma modalidade artística que recobre grande multiplicidade de abordagens possíveis.

Desde a transformação dos materiais que ocupam o espaço cênico até as conotações metafísicas presentes dentro de um texto, inúmeros são os aspectos passíveis de serem objeto de exame. Perspectivas as mais diversificadas - política, filosófica, antropológica, psicanalítica - podem iluminar de diferentes pontos de vista esse complexo acontecimento que é a representação.

Um desses pontos de vista é o da educação. Não estamos portanto nos referindo a uma sub-divisão do teatro, nem tampouco a algo distinto dele. Estamos falando das relações entre teatro e educação como uma ótica possível entre outras para abordar o fenômeno rico e multifacetado da representação.

Temos em mente uma questão essencial: saber **se e como** o fazer e/ou o fruir teatro podem contribuir para o crescimento de todo e qualquer indivíduo. Assim, os princípios que têm norteado nossa atuação nessa área têm sido tributários de uma visão contemporânea de teatro. Entre os traços mais marcantes desta concepção podemos destacar alguns: a busca de modalidades de representação que incorporem uma atuação marcada por algum tipo de organicidade, um alargamento da noção de teatralidade para além do espetáculo nos moldes consagrados, a abertura para a experiência por parte de quem atua, a valorização do trabalho coletivo, o questionamento dos papéis habituais de ator e platéia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação.

O observador atento vai logo perceber que o conjunto dessas características se vincula, em última análise, a perspectivas que muito têm a ver com a ampliação do potencial daquele que atua "como se", independentemente do fato de que essa atuação se dê pelo prazer de jogar ou se dê para ganhar a vida, além de todas as gradações que se podem verificar entre ambas.

Em outras palavras: parece vão e equivocado estabelecer limites estanques entre nosso modo contemporâneo de encarar o teatro e as contribuições que essa arte pode trazer para a formação do homem. Quando pensamos o teatro à luz das últimas décadas, inevitavelmente estamos também examinando, implícita ou explicitamente, como o envolvimento com essa arte pode ampliar o espectro da percepção que crianças, jovens e adultos têm de si e do mundo.

Muitos dos diretores responsáveis pelas grandes transformações teatrais do último século, tais como Stanislavski, Grotowski ou Barba de certa forma foram também pedagogos. De modo radical eles sempre associaram a depuração de sua arte ao desenvolvimento pessoal daqueles que a praticam. Para eles a superação de si mesmo se coloca como uma meta inseparável da realização de um teatro que transcenda códigos já consagrados. Preceitos de caráter ético sempre acompanharam seu projeto de renovação teatral.

Trazendo essa série de reflexões para o contexto especificamente brasileiro, podemos constatar que múltiplas e crescentes vêm sendo as esferas de atuação de professores, diretores, coordenadores de oficina que assumem a responsabilidade de processos teatrais junto a grupos de todas as idades.

Fora dos espaços tradicionalmente tidos como teatrais, diferentes instituições reivindicam cada vez mais aquilo que genericamente chamamos de "oficinas".

É o caso de escolas, bibliotecas, centros culturais, favelas, movimentos sociais como o MST. Setores muitas vezes à margem da sociedade, tais como prisões e hospitais psiquiátricos vêm sediando experiências cênicas não raro carregadas de radicalidade.

A situação brasileira atual, certamente desconcertante continua nos colocando diante da questão do acesso de todas as categorias sociais da população às diversas formas de teatro. Depois das históricas tentativas de realização de um teatro tido como popular, esse desafio hoje se instaura em outros termos, uma vez que soaria descabido reiterar a dicotomia entre a criação e a assim chamada ação social.

Quando coordenamos um processo teatral na periferia de uma metrópole, por exemplo, os cidadãos objeto de nossa ação são, antes de mais nada, nossos parceiros de criação. Nesse sentido, cabe lembrar que o termo criação conforme o entendemos aqui se vincula à estruturação das conquistas de uma trajetória e não se confunde necessariamente com a acepção espetacular. O burilamento de um jogo a ser jogado diante de pessoas de fora daquele grupo, por menos pretencioso que seja, pode ser encarado como um acontecimento da ordem da criação partilhada.

Grandes diretores cinematográficos contemporâneos, como o iraniano Kiarostami, o grego Angelopoulos entre outros e, num registro diferente da ficção, o brasileiro Eduardo Coutinho, já compreenderam o quanto suas realizações ganham envergadura quando lançam mão dos chamados "não atores". Há muito esses cineastas já foram marcados pela força de rostos anônimos, pela vitalidade da atuação de pessoas desconhecidas do grande público, não catalogadas como talentosas, mas certamente abertas a um processo de trabalho que assegurou ao seu desempenho um notável frescor.

Estamos pois aludindo a um modo de relação no fazer e no fruir teatro que possa romper com os modelos dominantes de consumo espetacular. Fazemos referência a uma prática artística plena, sem concessões, tecida a uma ação educativa, social, portanto sempre de cunho direta ou indiretamente político. Temos muito a ganhar quando nossa prática derruba barreiras que tendem à cristalização. Temos muito a ganhar quando focalizamos nossos esforços em um processo teatral que traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive.

É assim que podemos chegar àquilo que almejamos: tornar possível a um grupo a articulação de sua visão de mundo e dos seus desejos através de um discurso teatral.

A tarefa se torna então necessariamente dialética se partimos da constatação que estereótipos, intolerância e preconceitos podem constituir parcela significativa da visão de mundo das pessoas implicadas. Nesse sentido, muito mais do que palavras de ordem ou libelos políticos, é o próprio processo sensível inerente ao trabalho teatral, é a ampliação das referências culturais por ele proporcionada que pouco a pouco poderão deslocar pretensas certezas e desfazer posições apriorísticas.

Assim, em grandes pinceladas tentamos esboçar a moldura na qual se

insere o nosso compromisso com as pessoas que se dispõem à experiência do teatro, ou melhor, à experiência de alguma(s) forma(s) de teatro.

Cabe a nós, docentes universitários, a responsabilidade de propor uma formação profissional para nossos estudantes à altura de tão amplos desafios. Para que o papel desestabilizador do teatro seja cumprido, para que cheguemos a um fazer teatral que transcenda o imediato, cabe a nós pensar e propor uma formação de qualidade. Só ela pode assentar as bases de um avanço no âmbito de nossa área. Só uma formação consistente poderá fazer de nosso desempenho profissional o testemunho da relevância de uma abordagem pedagógica do teatro.

Desse modo, não é certamente "aplicar jogos" o que se espera desses jovens. Formulações como essa reiteram uma visão redutora de nosso campo de trabalho, acarretando sem dúvida um desserviço à compreensão do nosso compromisso educacional.

Cabe aos jovens profissionais uma missão bem mais desafiadora e fonte de transformações : a de instaurar processos de apropriação do teatro, um modo peculiar de se conhecer o mundo.

ANOS 90 E O ENSINO DA ARTE

*Rosa Iavelberg

Nos anos 90 surge a LDB (Lei 9394/96), que reflete os novos paradigmas, uma política que propicia a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e uma grande mobilização em torno da formação contínua de professores.

As pesquisas sobre aquisição de conhecimento, como a Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, orientaram o olhar dos educadores no final da década de 80. A partir de então, passou-se a dar ênfase à observação do "sujeito psicológico", aquele que percorre níveis conceituais na aprendizagem por estratégias pessoais, as quais põe em prática, em função de suas hipóteses e saberes práticos, inquirindo-se, resolvendo problemas, tomando decisões, pondo em jogo seus conhecimentos prévios, de acordo com seu nível operatório e oportunidades de aprendizagem. Assim, retira-se o foco do "sujeito epistêmico", aquele que se desenvolve conforme as possibilidades estruturais do âmbito operatório.

A cultura passou a ser um fator determinante nas escolas nos anos 90, assim como a observação dos métodos de aprendizagem dos alunos e suas estratégias individuais nos contextos sócio-educativos, a variação de formas de assimilação de conhecimento, segundo os diferentes tipos de conteúdo (fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes) articulados entre si nas situações de aprendizagem.

Os currículos passam a priorizar a questão da diversidade nas estratégias individuais que os alunos constroem para aprender, contemplar conteúdos no âmbito da tipologia dos conteúdos, ou seja, saberes de diferentes naturezas são organizados para estruturar as experiências de aprendizagem significativa dos estudantes e as orientações didáticas passam a considerar os métodos de aprendizagem desses saberes pelos estudantes.

Tais saberes definem classes distintas de conteúdos nas áreas de conhecimento e nos temas relativos às questões sociais incorporados nas áreas (Temas Transversais).

A didática passa a ser disciplina fundamental nos projetos de formação contínua de professores, com questões como: organização do currículo por projetos de trabalho, avaliação como forma de aprendizagem, seleção de conteúdos para a educação voltada à cidadania, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, temas transversais da atualidade na configuração dos conteúdos das áreas, propósitos didáticos e propósitos sociais nos projetos de trabalho, seqüência de atividades nas unidades didáticas, atividades permanentes e seqüências de unidades didáticas, introdução das novas mídias e tecnologias na escola, acesso a informações e processamento, relação entre competências e habilidades, transposição didática,

*Doutora em Arte-Educação pela ECA/USP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

relação entre conteúdos, métodos e contextos educativos, resolução de problemas e situações-problema.

Nos anos 90 (com antecedentes na década anterior), em alguns Estados, elimina-se a seriação nas escolas e os ciclos de escolaridade são difundidos. É quando se rompe com a tradicional divisão por séries, desestabilizando a aprovação ou reprovação anual e exigindo novos modos de avaliação. Nos PCNs a estrutura dos ciclos está sistematizada como uma orientação para o país.

Ao observarmos a aprendizagem, visualizamos modos diferentes para a assimilação de conteúdos de ensino: princípios e conceitos (aprendizagem por interações e aproximações); fatos (aprendizagem por repetição e memória significativa); procedimentos (aprendizagem pela prática) e valores e atitudes (aprendizagem pelo convívio com modelos e exercício nas relações interpessoais). (Cf. Zabala, 1998).

No Brasil e no mundo, elementos da herança cultural e das práticas sociais compõem o conjunto dos conteúdos de ensino, orientados por uma abordagem semelhante.

Os "conhecimentos sistematizados", as "habilidades e os hábitos", "as atitudes e convicções" estão inter-relacionados enquanto conteúdos de ensino e sua assimilação pelo aluno é ativa e pressupõe de métodos e procedimentos didático-pedagógico (Libâneo, 1994).

Nos anos 90, novos conceitos passam a reger a terminologia político-pedagógica: objetivos: intenções político-educativas que regem e articulam todas as áreas de conhecimento; conteúdos: meios articulados a capacidades a serem adquiridas pelos estudantes, selecionados por sua tipologia e articulação (ordem, variedade e profundidade), sua pertinência ao ciclo de escolaridade, colaboração na formação para a cidadania e por sua adequação à realidade local e global, à experiência de aprendizagem anterior dos estudantes e sua conexão com as questões sociais; orientações didáticas: modos de organização das atividades para que se realize a transposição didática (tornar os conhecimentos sociais apreensíveis pelos alunos). Critérios de avaliação da aprendizagem (o que se espera no final de cada ciclo de escolaridade) e a própria avaliação são definidos, bem como seus métodos.

Os objetivos gerais dos projetos curriculares são a estrutura guia para a elaboração dos objetivos das áreas e demais componentes. No caso dos conteúdos, além da tipologia, as intenções sócio-político-educativas orientam os critérios de seleção. Os projetos educativo-institucionais das escolas e comunidades precisam definir para que, o quê, como queremos ensinar e avaliar.

Cada escola e a Secretaria de Educação local passam a ser responsáveis pela construção do currículo, não havendo definição de conteúdos mínimos para o país ou um currículo comum às comunidades, mas sim um referencial - os Parâmetros Curriculares Nacionais -, cuja adoção não é obrigatória.

Espera-se que, a médio prazo, o professor seja capaz de responsabilizar-se pelas escolhas que faz ao elaborar o projeto educativo-institucional e o currículo local com seus pares.

A formação em currículos e programas deixa de ser responsabilidade apenas dos supervisores, coordenadores e técnicos de secretaria. Os professores de todos os ciclos devem participar, diretamente ou por representantes da elaboração e, num segundo momento, como pareceristas permanentes e reformuladores do documento local, cujo coração é a prática da sala de aula e sua conexão com fundamentos teóricos.

A divisão por ciclos torna mais elástico aquilo que se espera a cada série. A diversidade, devida a ritmos pessoais, históricos escolares e culturas de origem não será um fator de limitação. O projeto educativo – deve prevenir a repetência e a evasão escolar - ainda preocupantes no Ensino Fundamental .

Cabe ao professor o papel de promotor da aprendizagem, pelo planejamento de suas ações e articulação da construção do projeto educativo-institucional com o curricular.

Referências Bibliográficas:

- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Parâmetros Curriculares Nacionais para O Ensino Fundamental (1o e 2o ciclos), MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (3o e 4o ciclos), MEC/SEF, 1998.
- Referências para Formação de Professores, MEC/SEF, 1998.
- ZABALA, Antoni *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIDA E MORTE DO BRINCAR

*Tânia Ramos Fortuna

Introdução

Em recente pesquisa feita pela Cartoon Network em três capitais brasileiras com mil crianças entre seis e onze anos de idade constatamos que o objeto de desejo infantil por excelência **não** é mais o brinquedo: 46% das crianças entrevistadas apontaram a roupa como presente favorito, enquanto 33% indicaram os brinquedos. Nem mesmo se somássemos as crianças que escolheram os videogames (10%) a estas, os resultados bateriam a preferência por roupas. Sua atividade preferida é ver televisão, seguida, aí sim, por brincar (Veiga, 2001, p.70-72).

A brincadeira estará morrendo? Por que estas crianças não priorizam o brincar? O que os educadores tem a ver com isto?

Tais questões exigem reflexão sobre o lugar do brincar na infância contemporânea e o papel desempenhado pelos adultos - pais, professores, especialistas, etc. -, abrindo caminho a outras perguntas: o que é o brincar? Qual a importância do brincar? Em que condições é possível brincar? Em que condições a atividade lúdica é inviabilizada? Para onde vai o brincar quando a infância acaba?

Para respondê-las é preciso, primeiro, deixar claro de que infância estamos falando. Na era contemporânea insinua-se e começa a impor-se, a partir dos estudos culturais, a admissão da infância como criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas (Steinberg e Kincheloe, 2001, p.14). Infância como criação é um conceito insurgente à naturalização da infância e provém do desafio à veracidade da doutrina do "sempre assim" e às abstrações no campo das Ciências Humanas e Sociais, ao mesmo tempo em que radicaliza a importância do mundo social na conformação do sujeito. Sob o signo deste tempo, não é aceitável referir-se à criança e ao ser humano, senão às crianças e aos seres humanos; pluralizar é uma forma de mencionar os múltiplos sujeitos e suas especificidades, ainda que, com isso, não seja possível evitar, de todo, a generalização e, com ela, as abstrações. A infância objeto de nosso texto diz respeito, predominantemente, àquela das crianças de classes populares, e toda a generalização feita em seu nome assume o risco ser imprecisa, embora sob a fiança do desejo de fazer avançar nosso conhecimento em Educação.

O que é o brincar?

O brincar, como criação social que também é, sofre, do mesmo modo que a infância, esta determinação cultural, perceptível na evolução dos próprios termos utilizados para designar esta atividade humana, em diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios.

Como mostrou Huizinga (ed. orig. 1938), algumas línguas não se preocupam em marcar tão definitivamente a diferença entre brincar e jogar, convivendo

* *Psicopedagoga. Especialista em Jean Piaget. Mestre em Psicologia Educacional. Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*

tranqüilamente com esta indeterminação conceitual e, mais do que isto, aproveitando-se dela; outras línguas empenham-se em delimitar com exatidão o que é da conta do brincar, diferenciando-o do jogar. Para o autor, as diferenças lingüísticas dependem do valor social que o jogo tem em cada sociedade (id.).

Em nosso idioma a palavra **jogo** vem do latim *jocus*, que quer dizer “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, “aquilo que alegra” dando lugar, no francês, à palavra *joie*, “artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento”.

Por sua vez **brincar**, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*. É assim que do significado inicial “laço” passa por “adorno, enfeite, jóia que se usa presa na orelha ou pendente dela” até chegar à idéia de brinquedo e brincadeira. Na mitologia grega *Brincos* eram os pequenos deuses que ficavam voando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a.

Muitas interpretações poderiam ser feitas a partir desta breve revisão etimológica, mas para os propósitos deste trabalho é suficiente salientar o caráter de ornamento e alegria que acompanha as palavras **jogo** e **brincadeira**. Daí se pode depreender o *status* social rebaixado que ganham em nossa cultura tais conceitos, devido à associação com a inseqüência, improdutividade e o prazer. A densidade pejorativa de expressões como “só de brincadeira” e “jogo de interesses” exemplifica a desvalorização da atividade lúdica. Quando associada à infância, sua negatividade multiplica-se, de sorte que nem as crianças querem ser crianças, e muito menos fazer o que se confunde com a infância, isto é, brincar! As diversas estratificações em nossa vida social e produtiva encarregam-se de desqualificar a atividade lúdica, segregando-a cada vez mais.

Por outro lado, tanto **jogo** quanto **brincadeira** contém a idéia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação. Eis, aqui, uma pista para a compreensão do lugar que ocupa o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade, pista esta que seguiremos mais adiante.

Apesar de não dizermos “brincar de cartas” ou xadrez, e sim jogar cartas ou xadrez, tampouco falarmos “jogar de pegar” ou boneca, e sim brincar de pegar ou boneca, esta caracterização do jogo bem pode ser atribuída à brincadeira, pois em ambas situações percebemos uma ação livre, improdutiva, imprevisível, simbólica, regulamentada e bem definida em termos de espaço e tempo de realização, como definiu Caillois (1958) a atividade lúdica. Bem se vê o quanto a indeterminação conceitual pode ser benéfica, e que mais importante do que diferenciar estes conceitos é conhecer o que têm em comum, como se verá a seguir.

Qual a importância do brincar?

Brincamos / jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do Eu, estabelecer contatos

sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade.

Experimentamos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e/ou antigas porque isto nos dá um senso de continuidade, permanência e pertencimento, mergulhando-nos na História e reportando-nos aos nossos antepassados e sua cultura.

Brincamos / jogamos porque estas atividades geram um "espaço para pensar" (Gibello apud Brenelli, 1996), onde fazemos avançar o raciocínio desenvolvendo o pensamento, já que a atividade lúdica, justamente por pressupor ação, provoca a cooperação e a articulação de pontos de vista, estimulando a representação e engendrando a operatividade. As interações que oportuniza favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e podem introduzir, através do compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

Contudo, para quem brinca / joga, brinca-se por brincar, brinca-se por prazer, brinca-se porque de que outro modo far-se-ia amigos (e inimigos)?

Em que condições é possível brincar - ou não?

Um brinquedo, uma brincadeira, um jogo, é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aquelas em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também é provocado, desafiado. A rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ser assim designado sem a ação de quem brinca. Está condenado a ser apenas um objeto qualquer enquanto não for "jogado". O que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de quem brinca.

Talvez por isso as crianças, hoje, preferiram roupas aos brinquedos: muitos dos brinquedos oferecidos pela indústria cultural acentuam o consumo e a posse, e não o brincar propriamente dito. Na melhor das hipóteses, exibem os brinquedos como exibem as roupas e enfeites que vestem, mas não brincam com eles.

Observamos crianças que pedem, insistentemente, determinados brinquedos e competem com seus pares quanto à marca, procedência (p. ex., "o meu é importado de verdade, o teu é de camelô"), ou número de exemplares que possuem (p. ex., "tenho três Barbies, e tu?"). Importa ter o brinquedo, mas não brincar com ele, até porque não sabem como fazê-lo, já que esta mesma indústria cultural enfatiza o consumo e não a criação. Como diz Barthes (apud Porto 1998): "a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o; os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto, sem alegria" (p.176). Sua oferta e elaboração são responsáveis por isto: "atualmente, os mais vendidos são aqueles veiculados pela televisão, meio que exige que o brinquedo tenha determinadas características: deve ser comunicável, ou seja, explicável por breves imagens" (Porto, id., p.177). O meio que o vende - a visualidade da embalagem ou a propaganda de televisão - impõe seu conteúdo, limitando-o. Para Brougère (1998), a televisão submete os brinquedos à indústria da imagem. Embora muito complexos quanto à sua elaboração (o que os encare-

ce), têm uso restrito, competindo àquele que brinca reduzidas alternativas de interação. É por isso que quando estragam, são abandonados - e, sob os ditames de uma cultura da obsolescência, estragam muito rápido e são velozmente ultrapassados por outros modelos, que devem ser, igualmente, rapidamente substituíveis. Todavia o autor nos lembra que a tevê provê de temas a brincadeira infantil, e neste sentido têm um forte papel produtivo de modalidades lúdicas e formas de ser (Brougère, 1995).

Os materiais de que são feitos os brinquedos também dão sentido à brincadeira e moldam nossa experiência estética. Na atualidade, a matéria plástica é hegemônica na fabricação de brinquedos. Liso, leve, com cores vibrantes ou pastéis (preferencialmente utilizadas em artigos para bebês), o plástico delimita a percepção com seu gosto, cheiro, visualidade, som e textura, bem como possibilidades de transformação características, servindo de padrão para o que é belo, certo e adequado. Gerações inteiras estão sendo presenteadas com brinquedos predominantemente de plástico, e a crítica deste fato não deve ser inspirada pelas imagens edulcoradas e nostálgicas da infância de outras épocas, em que os brinquedos, majoritariamente artesanais, eram feitos com materiais rústicos, mas dirigida pelo reconhecido dos efeitos lesivos que a coação impinge à formação moral.

Vale lembrar que brincar é uma atividade dinâmica e simbólica: a um só tempo produz e é produto de sentidos e transformações. O sujeito que brinca bem pode re-significar o brinquedo através da brincadeira: é assim que uma princesa Barbie pode casar com o rato Mickey, ou que na falta de bonecos que representem os bandidos, os bonecos fabricados para cumprir o papel de mocinhos bem podem mudar de lado. Mas quando este dinamismo é inviabilizado pelas condições objetivas ou subjetivas do indivíduo, não há brincadeira.

A Psicologia ajuda a entender as condições subjetivas que favorecem ou impedem o brincar. Para Winnicott (1982), a brincadeira não é expressão pulsional, mas expressão da capacidade de expressão pulsional. Isto quer dizer que aquele que brinca coloca à disposição da brincadeira um *quantum* de energia psíquica que passa por processos de elaboração secundários. Ajuriaguerra e Marcelli (1986) assim se pronunciam a respeito: "pulsões ou fantasias demasiadamente invasivas podem interromper o jogo, que se torna instável, cambiante, caótico. Um jogo calmo e tranquilo exige que a criança possa manter as pulsões à distância" (p.173). A obediência à sua dimensão codificada e simbólica depende disto. Quando a capacidade de simbolização encontra-se prejudicada, ou quando há transtornos no desenvolvimento psicossocial é difícil brincar e a atividade que se desdobra a partir disso denuncia esta dificuldade.

Diferente da visão que interpreta a brincadeira como uma tradução direta das fantasias, desejos e experiências vividas, como se fosse um espelho do psiquismo, esta perspectiva reforça o traço de transformação que marca a atividade lúdica, atingindo quem brinca e quem observa o brincar. Se, por meio da brincadeira, tanto a realidade interna quanto a externa é transformada, é também a partir da brincadeira que a ação de compreender quem brinca é construída. Na sobreposição destes campos estabelece-se o espaço de intervenção no brincar, quer com finali-

dade terapêutica, quer com finalidade educativa. Provém da ocupação deste espaço o papel que os adultos desempenham na brincadeira e a oferta de brinquedos que fazem às crianças.

De outra parte, brinquedos e jogos podem experimentar uma existência perversa. Podem estar ao mesmo tempo muito perto e muito longe. É o que se vê em salas de aula ou quartos infantis cuja visualidade lúdica é excessiva, chegando ao ponto de ser invasiva, distanciando as crianças do brincar. Com tantas ofertas de brinquedos e situações lúdicas as crianças não conseguem assimilar as propostas aí contidas, e acabam não interagindo com este material. Quem não recorda a caixa de papelão ou a embalagem do brinquedo que fez mais sucesso que o próprio objeto que continha? Por certo esta embalagem dava mais lugar à ação e as possibilidades divisadas eram mais atraentes que o próprio brinquedo.

Também não é a oferta pujante de campeonatos esportivos, loterias esportivas, sorteios, competições nos programas de auditório e provas de sobrevivência em condições adversas apresentadas na televisão, jogos eletrônicos, etc., que confere ao indivíduo o papel de jogador, beneficiando-o com as propriedades da atividade lúdica. Nestas atividades o que prepondera é o espetáculo, no qual uns poucos jogam e a grande maioria contenta-se simplesmente em assistir. Sequer a ação mental é valorizada, pois a velocidade, a fragmentação e a superficialidade das propostas de jogo não proporcionam ao espectador - jogador reduzido a torcedor - ser, efetivamente, sujeito do jogo, ainda que de forma abstrata, realizando mentalmente jogadas interiorizadas. Conjugam exaltação do desempenho com autocentramento, e não concorrem para a superação do individualismo tampouco para a experiência da intersubjetividade.

Mais palpável mas não menos subjetivo está o próprio espaço como elemento que permite ou impede o brincar: sua arrumação é um indicador não apenas da possibilidade de exercício da atividade lúdica, mas da atividade em geral permitida. Salas muito arrumadas indicam que os indivíduos que as freqüentam não agem, não brincam; salas muito desarrumadas sinalizam que seus ocupantes não estão responsabilizados para arrumar e limpar e que talvez sequer organizem uma situação de jogo.

Há também um outro "perto/longe" que é aquele dos brinquedos inacessíveis, só para enfeite e contemplação. Muitos quartos e salas de aula infantis optam por esta visualidade, atribuindo aos brinquedos um papel meramente decorativo. Não são brinquedos para brincar, são "de ver". Incorporados a uma coleção, satisfazem os adultos que assim conservam uma dimensão da infância, ao mesmo tempo em que reforçam a experiência da posse em detrimento da criação.

Reiteramos que é preciso agir para transformar um objeto em brinquedo ou uma situação qualquer em brincadeira. Na infância isto adquire maior eloquência se considerarmos sua capacidade simbólica e as características de sua inteligência, já que as crianças precisam interagir fisicamente com o mundo para compreendê-lo. Esta interação, ademais, para ser lúdica, implica, como já sublinhamos acima, ação livre, o que é francamente colidente com as instruções restritivas presentes em muitos brinquedos e jogos, tais como: só pode brincar "assim" ou "assado", é

“deste” jeito que se brinca, etc. Entremetentes, os educadores consideram estar cumprindo seu papel educativo com esta interferência no brincar.

Na escola isto se transforma, facilmente, em jogo didatizado: uma atividade dirigida, com aparência lúdica, é proposta como meio para “fisgar” o interesse do aluno no tema em questão. Ora, “jogos utilizados para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que pretendem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador é manipulado” (Fortuna, op. cit. p.156). Da mesma forma, com os chamados brinquedos educativos, acaba-se a brincadeira (Oliveira, 1984, p. 51), pois a intervenção adulta no brincar - talvez pelo sentimento de culpa gerado pela oferta de objetos considerados inúteis às crianças - imprimindo-lhe seriedade e consequência, asfixiam a liberdade quanto ao seu uso.

Alguns adultos, impelidos por sua consciência crítica, empreendem uma “ação cívica” incitando as crianças a apontar defeitos ou recodificar de forma satírica os brinquedos, como forma de opor-se à produção das grandes corporações de cultura infantil (Fiske apud Steinberg e Kincheloe, op. cit., p. 21). Inobstante a boa intenção desta ação, que pretende auxiliar na distinção entre atividades corporativas manipuladoras e libertadoras, vemos com cautela os efeitos desta “forma autêntica de responsabilidade social” (id., p. 30). Se, de um lado, este gesto tenta habilitar as crianças a protegerem-se da inculcação de valores, de outro lado pode “matar” o brincar, enquanto despreza a importância afetiva e a profundidade com que a cultura lúdica deita raízes no solo da mente infantil - ainda insondável a despeito dos reiterados esforços teóricos do último século.

Mas enquanto alguns adultos percebem o apelo que as crianças fazem à sua participação no brincar e respondem-lhes dirigindo sua brincadeira ou ensinando a criticá-la, outros insistem em manter-se à parte, sob a alegação do respeito à liberdade que a atividade lúdica requer (Bujes, 2000, p. 223.). Não intervir pode ser tão perverso quanto intervir em demasia, já que a omissão indica descompromisso com a tarefa educativa e mostra-se, ao fim e ao cabo, impossível, já que sempre há, em alguma medida, intervenção (Fortuna, op. cit.).

Como diz Machado (1998), o brincar implica uma ética, e esta ética requer quietude, pois o aprimoramento da capacidade de brincar criativamente não se dá pelo ambiente superestimulador. Para a autora, a ética do brincar abarca a necessidade de um adulto atento, altivo, altruísta e imperativo para que o brincar possa fluir; requer um adulto capaz de admitir a temporalidade desta vivência e mesmo reconhecer que assegurá-la é sua responsabilidade (p. 30). Talvez este cuidado seja um dos destinos que toma a capacidade de brincar quando a infância acaba.

Para onde vai o brincar quando a infância acaba?

Como foi dito em outra ocasião (Fortuna, op. cit.), a resposta sobre seu destino encontra-se em sua origem. Lá mostramos o que aprendemos com Winnicott (1975): o nascedouro do brincar está na experiência do fenômeno transicional, área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, representando a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe, para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. Materiali-

za-se em objetos que não fazem parte do corpo da mãe, embora não plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa. O ursinho, a fralda que acompanha o bico, o travesseiro ou cobertorzinho exemplificam os objetos transicionais; surgem entre 4/6 meses e desaparecem em torno dos 5/6 anos. Seu destino não é o esquecimento ou a repressão, e sim o espraiamento por todo o ser, entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Identificado por Winnicott como "substância da ilusão", na vida adulta responde pelo que é inerente à arte, à religião, à cultura, enfim. No adulto sobrevive no manejo do imponderável, do inusitado, no humor e na leveza de espírito; na capacidade de enfrentar o aleatório e o inesperado; no "transe" de alguns profissionais apaixonados; nos jogos da vida amorosa. Como crê Winnicott, "é somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e somente sendo criativo pode descobrir seu eu" (1975, p. 80). Assim, a principal herança do brincar para a vida adulta é a criatividade (Fortuna, op. cit.).

Em princípio, todos os adultos, de algum modo e em algum momento de suas vidas, brincaram. Muitos, porém, parecem "esquecidos" disto, mantendo divorciadas suas lembranças de brincadeiras infantis da realidade que protagonizam diariamente. Muito poderia ser dito sobre esta "amnésia", mas aqui basta que saibamos que para ser educador a reconciliação com estas e outras lembranças relativas à infância é necessária como condição e expressão de nossa capacidade de compreender os alunos e assim intervir pedagogicamente - ver Fortuna (op. cit.), Freud (ed. orig. 1916), Winnicott (1975) e Kishimoto (1994).

Reconhecer nosso passado é também um modo de diferenciar as crianças reais de nossas representações de infância. Aliás, esta confusão entre quem é criança e o que nós imaginamos que ela seja é resultado, freqüentemente, do esforço de melhor compreender o desenvolvimento da atividade lúdica. Como afirma Mrech (1998), as teorias de estágios de desenvolvimento "fazem o professor acreditar, e esperar, que todas as crianças, em determinadas etapas, tenham o mesmo processo de desenvolvimento" (p. 160). Ao invés de ampliar nossa compreensão da ludicidade, tais teorias aprisionam-na em uma "camisa-de-força" de conceitos e estereótipos que não deixam nenhum lugar para o conhecimento do que é específico e singular de cada um, podando toda a iniciativa de interpretar criticamente a realidade e realizar uma intervenção criativa e inovadora. Um exemplo disso é a "ditadura da faixa etária" dirigindo a escolha e orientação de brinquedos (p. ex.: "leva este, é para tua idade").

É claro que admitimos o quanto nossas idéias sobre a realidade acabam modificando esta mesma realidade, e não estamos pregando aqui a existência de uma realidade infantil e lúdica "pura", livre de experiências anteriores e das teorizações. Contudo, por acreditarmos na interferência dos sentimentos, conceitos e preconceitos é que apontamos a tomada de consciência destas representações como primeiro passo necessário para uma compreensão e intervenção mais profunda e conseqüente sobre o brincar. Isto também não quer dizer inteiramente controlada, pois vimos acima o quanto a atividade lúdica é livre, quando mencionamos sua imprevisibilidade e mesmo a dificuldade de encaixá-la em conceitos

exatos...

Viver para brincar, brincar para viver

Fazer viver o brincar, quando nos tornamos "gente grande", é uma forma de perpetuá-lo.

Adultos que assim vivem - para brincar e fazer brincar - podem estimular a construção de um outro senso de realidade por meio do qual a participação social marcada por novo imaginário, novos princípios e valores seja possível, através da solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas. Tudo isto conseqüência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e neste enlace - recordemos o étimo da palavra brincar - constitui-nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época. Vivendo para brincar, fazem viver, pelo brincar, novas formas de vida.

Referências Bibliográficas:

- AJURIAGUERRA, J. e MARCELLI, D. Manual de psicopatologia infantil. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.
- BRENELLI, R. P. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papirus, 1996.
- BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo Pioneira, 1998.p. 19-31.
- BROUGÉRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. Estudos culturais e Educação. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. P. 205-228.
- CAILLOIS, R. Les jeux et les hommes. Paris: Gallimard, 1958.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 5)
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: —. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. IX. P. 147-158. (ed. orig. 1916)
- HUIZINGA, J. Homo ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (ed. orig. 1938)
- KISHIMOTO, T. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, M. M. Poética do brincar. São Paulo; Loyola, 1998.
- MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo Pioneira, 1998. P.155-172.

- OLIVEIRA, P. S. O que é brinquedo? São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 1998. P. 171-198.
- STEINBERG, S. e KINCHELOE, J. (org.). Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VEIGA, A. Criança pensando como gente grande. Veja, São Paulo, p.70-71, 16 maio 2001.
- WINNICOTT, D. W. A criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Nos últimos dez anos, venho me dedicando a conhecer a complexidade do que chamamos de leitura da imagem, os tipos de leituras, as práticas em sala de aula, os entrelaçamentos de diferentes abordagens. A palavra leitura tem sido empregada para denominar o que fazemos ao refletir sobre o que estamos olhando.

Leituras

Um autor que tem me instigado a pensar sobre leitura é Jorge Larrosa. Em sua obra "La experiencia de la lectura" o autor aborda a leitura como formação e a formação como leitura. Tratar a leitura como formação implica pensá-la relacionada à subjetividade do leitor, com o que ele sabe e com o que ele é. A leitura como algo que nos forma, de-forma ou trans-forma, como algo que nos constitui ou nos põe em questão como o que somos. Nessa ótica, a leitura não é só um passatempo, não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. Considerar a leitura como formação é pensá-la como algo que tem a ver com o que nos faz ser o que somos. Pensar a leitura como formação supõe apagar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos. Pensar a formação como leitura implica pensá-la como um tipo particular de relação, como uma relação de produção de sentido. Tudo o que nos cerca pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, mas também as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, os acontecimentos quisessem nos dizer algo. E a formação implica necessariamente nossa capacidade de escutar (ou de ler) o que tem para dizer-nos. Na formação como leitura o importante não é o texto, mas a relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação mas de escuta¹.

O texto fala de uma leitura de si mesmo, mas também de uma leitura dos textos e dos espaços onde estamos inseridos e das produções artísticas e culturais presentes nesses lugares. Discutindo as diferenças entre olhar e ver, alguns teóricos da arte e artistas ressaltam que começamos olhando para depois chegarmos ao ato de ver. Em geral, olha-se sem ver. Isto faz parte do cotidiano. É só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão.

Nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo. Trabalhos da área da genética mostram que o nosso cérebro consegue assimilar apenas parte das muitas informações que recebemos. Do mesmo modo, nosso olhar não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver. Na verdade, como não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, siste-

¹Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS

¹ LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.p.16-19. (tradução nossa)

mas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer.

Entendendo o mundo como um texto a ser lido e considerando que ler é produzir sentido, atribuir significado, poderíamos questionar como se atribui significado a uma situação? Como se dá sentido? Como se compreende? O significado está relacionado às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo. Sempre estamos na busca do sentido, como seres humanos estamos condenados a dar significado ao mundo. O caos é o sem sentido.

Ao ler precisamos decodificar os signos de uma cultura e compreender os sentidos que criam a partir do modo como estão organizados. O sentido vai ser dado pelo contexto da imagem e pelas informações que o leitor possui. Ao ler, estamos entrelaçando informações contidas na imagem, informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação.

É preciso, no entanto, ter claro que essa leitura, essa compreensão, essa atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma determinada história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam, de modo singular, sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. Assim, o que é descrito não é a situação, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo.

Já é senso comum falar em “civilização das imagens”, em ecologia da imagem, mencionar que a informação e a cultura hoje têm um tratamento predominantemente visual. Esta invasão de imagens combinada com seu efeito de realidade é o que tem levado a falsa afirmação de que as imagens comunicam de ‘forma direta’, sem a necessidade de uma análise de como comunicam, como funcionam enquanto discursos visuais.

Poderíamos questionar, então, o que é uma imagem? Há múltiplas definições de imagem, nesse texto a imagem é concebida como uma unidade de sentido, onde suas múltiplas partes falam de modo coeso, como fios que tecem uma trama. Desse modo, podemos ver numa imagem o quê ela mostra e como ela mostra. Nós nos projetamos nas imagens, interagimos com elas, somos influenciados por elas em nossa maneira de vestir, de morar, de agir. A imagem como um todo me olha, me interpela. Ela é um texto e me diz algo. Para entender uma imagem tenho de ver como ela está construída, desconstruir esta imagem e reconstruir para chegar ao seu sentido, aos seus valores, às suas relações.

Leituras : construindo significados

Pretendo apresentar, agora, leituras de imagens, enfocando a influência da televisão. Por que a televisão? Estudos mostram que as crianças passam mais tempo assistindo a televisão do que na escola. O que as crianças assistem na televisão? As crianças vêem de tudo na TV, desde programas feitos para elas, até filmes dirigidos especialmente aos adultos. Elas ficam fascinadas pelas imagens em movimento, pelas músicas, pela linguagem em mosaico.

As crianças assistem a desenhos animados, tanto na programação da TV

como nos vídeos. Dentre os desenhos animados, pode-se destacar, por sua grande impregnação, os da Disney. Muitas crianças, e até adultos, consideram os desenhos Disney como "os de verdade", conferindo às outras versões um certo descrédito. Talvez isto ocorra pelo glamour, pela superprodução, pelo espetáculo visual e sonoro que eles proporcionam. Com o vídeo, as crianças assistem cinco vezes seguidas, em média, os filmes e desenhos animados, o que faz com que conheçam a história e os diálogos quase de cor. O que elas aprendem com isto? Em todos os filmes há complexas relações entre memória e história, cultura e poder, gênero, etnia e lugar social, as quais merecem ser analisadas, de modo a mostrar que a inocência, o puro entretenimento, o glamour, o espetáculo estão educando a partir de uma visão de mundo comprometida política e eticamente.

Outro recanto da criança na TV é a publicidade. A publicidade vende felicidade, conforto, luxo, padrões de comportamento, moda. Seduz. Tudo é gostoso num comercial, o carro, o brinquedo, a bebida, a roupa. Ela difunde um modelo de homem, de mulher e de criança, valores de uma sociedade específica em que o que vale é o dinheiro, o status, o consumo. A publicidade dirigida diretamente às crianças busca torná-las um consumidor em potencial dos produtos veiculados na tevê. Criança adora ver criança na televisão e a publicidade sabe e explora isto. Assim, comercial para criança tem que ter criança. Ser modelo, aparecer na televisão, ser vista por muitas pessoas é sinônimo de status para as crianças e para alguns pais.

Que programas as crianças assistem na televisão? A programação televisiva é enorme, variada e com níveis muito diferenciados de qualidade. As crianças assistem aos programas dirigidos a elas e muitos outros. Pesquisas mostram que as novelas são alguns dos programas de maior audiência entre as crianças. Elza Berquó, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), coordenou a maior pesquisa já feita sobre a novela brasileira. Os resultados dessa pesquisa explicam por que e como a Novela das Oito influencia a vida dos brasileiros: (1) ela possui uma força absoluta, quase irresistível, naquilo que tem de mais superficial - roupas e bens de consumo; (2) ela constrói a agenda para as discussões domésticas; (3) ela retrata um mundo completamente alienado da grande maioria da população brasileira.

A violência na TV produz violência na vida real? Que tipo de violência? Física? Simbólica? Estudos apontam que a exposição freqüente a imagens que representam situações de violência está provocando efeitos de ordem ética e estética. A estética da violência está assente na beleza e na expressividade de um bombardeio, de um desabamento, de um acidente, de uma explosão. Tudo com trilha sonora e a cores na televisão para ser visto numa poltrona confortável, com o distanciamento necessário da situação. Há uma banalização da violência, uma indiferença.

Outro tema que provoca mal-estar nos pais são as cenas de nudez, as representações de relações sexuais mostradas quando crianças ainda estão na frente do vídeo. A partir da segunda metade dos anos 90, vários grupos musicais do país começaram a explorar de uma maneira quase explícita a questão sexual, seja através da letra das músicas, seja através de danças que vão do erótico ao porno-

gráfico. O país tem acompanhado via televisão, o fenômeno do funk e, há pouco tempo, o da escolha da morena ou da loira do Tchan, onde a seleção da melhor candidata estava diretamente relacionada aos seus dotes físicos, naturais ou produzidos e a sua coreografia empolgante.

As preferências das crianças pelos programas da TV variam de acordo com a idade, seus interesses no momento e o que é oferecido em termos de programação. Pesquisas mostram que novelas, noticiários e seriados apresentam os maiores índices de audiência junto às crianças. Como a programação altera-se a cada ano, a cada mês, muitos dos programas que víamos há pouco tempo, nem lembramos mais, pois faz tempo que saíram do ar. E o que fazemos com as informações verbais e imagéticas que recebemos? Como elas são processadas? E o que fica disto tudo? Mencionarei, agora, algumas leituras trazendo o que mais chamou a atenção de crianças e de críticos de arte.

Ao apreciar uma reprodução da obra "Las Meninas" de Velazquez, Isadora (2;10) disse: "é a princesa do casamento e ele (o pintor) é o príncipe.(...) e as crianças estavam cantando 'eu vou, eu vou, para casa agora eu vou...'" Marcelo (6;2) observou: "Eu gosto deste, é mais parecido com a gente. Parece uma princesa porque ela tem roupa comprida. Eu já vi princesa na televisão, no Angel Mix tem a Bela, tem também nos programas de guerra (seriados japoneses com princesas)". Segundo Renata(6;2) : "é uma princesa. Já vi princesa na televisão, a Xuxa, a Angélica, num filme". Júlia (4;6) disse: "Ela está de prenda. Ela vai na festa de caipira. Na escola tem festa, na Xuxa tem festa, no Disney Club tem festa". Nesta época, na escola estavam realizando uma festa caipira.

O professor Eduardo Peñuela² ao falar sobre a obra "Las meninas", diz que o espelho foi o objeto do quadro que mais mereceu atenção dos críticos, principalmente a partir do clássico comentário de Michel Foucault, que enfatiza as relações entre o visível e o invisível. O espelho se confunde com um quadro, ele traz à cena dos personagens visíveis outros personagens situados fora do espaço representado no quadro. Poucos se fixaram no pote de barro vermelho que, em bandeja de prata, é oferecido à Infanta Margarita. Peñuela observa que é significativo que Velázquez tenha colocado o pote num ponto central do itinerário seguido pelo olhar de quem contempla o quadro.

Ao ler a obra Tina, de Iberê Camargo, Dimitri (4;2) disse: "É o boneco Tim-tim". Isadora (4;2), ao apreciar a mesma imagem, comentou: "É uma bruxa. Na Branca de Neve tem bruxa e na Bela Adormecida, também". Como se pode constatar, as considerações das crianças sobre a imagem estão relacionadas a personagens de desenhos animados da televisão ou do vídeo.

Estas leituras mostram a pluralidade de significados, o quanto o contexto, as informações, as vivências de cada leitor estão presentes ao procurar dar um sentido para a imagem. É importante lembrar, no entanto, que a marca maior das imagens é querer dizer o "indizível", ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores, espaços. Desse modo, quando fazemos uma leitura, estamos

²CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Imagem e intersubjetividade nos processos educativos. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n.7, Nov.1997.p.38.

explicitando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível.

Assim, compreender uma imagem implica ver construtivamente como a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes nos dizem algo. Enfim apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da arte; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano.

A educação do olhar na escola

Deste modo, é importante começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e possa pensar criticamente sobre as imagens.

Neste sentido, o professor não ensina o que ler, pois não há uma leitura como a mais correta, há atribuições de sentidos construídas pelo leitor em diálogo com os outros e com as imagens, em função das informações e dos seus interesses no momento. Não se trata, tão pouco de uma visão espontaneísta, onde a criança está exposta a imagens, sem problematizar, sem refletir sobre o que olha. O ensino da arte, dentro de uma visão contemporânea, busca possibilitar atividades interessantes e compreensíveis à criança, por estarem adequadas ao seu processo de aquisição da leitura.

Concluindo, gostaria de ressaltar que este recorte que fiz em relação à leitura visa a evidenciar como a atividade cotidiana de olhar pode se tornar algo significativo. Olha-se a rua, o bairro, a escola, a praça, a cidade, sem muitas vezes vermos o que há nestes lugares. Fazer uma leitura dos prédios, das casas, das igrejas, das praças, dos centros culturais enfim do ambiente e das produções artísticas e culturais presentes neles pode ser um bom começo para educarmos o nosso olhar para ler o mundo, buscando evidenciar seus significados, sua rede de sentidos.

PROCURAS POSSÍVEIS

*Téti Waldraff

Esta reflexão aponta alguns trajetos percorridos na minha vivência como artista plástica e professora.

Sentindo-me muitas vezes como um elástico esticado ao extremo para vários lados, provocando tensões, conflitos, erros e acertos, luto no tempo possível das multiplicidades de atuações exigidas. Acredito ser necessário, cada vez mais para minha qualificação profissional, a troca de oxigênios entre meu atelier e os momentos de sala de aula com alunos.

Encontro um ponto norteador, num trecho da carta/apresentação que Ana Mae Barbosa escreveu para o livro "Por Que se Esconde a Violeta?"¹ de Lucimar Bello P. Frange. Entre as ácidas radiografias que Ana Mae aponta sobre o "desenho" da cultura brasileira e suas excludentes políticas culturais, encoraja-nos à persistência do trabalho de arte e educação quando diz: *"Ser capaz de levar cada um a construir seu repertório não só expressivo, mas também cultural, estético e histórico não é um dom do professor-artista, é seu dever."*

Este dever encontramos nas proposições que Lucimar Bello apresenta no trabalho do Atelier Comunitário, que podemos sorver com olhos, ouvidos engrandecidos no seu livro "Por Que se Esconde a Violeta?" (1995).

Lucimar transita por nosso país, participando de momentos da formação acadêmica de profissionais e estudantes de arte e educação, trazendo sempre os desassossegos necessários para uma plena construção do conhecimento. Trama redes ininterruptas entre o movimento da vida e da arte.

No texto "Arte, agente de transformação do homem", para a mesa redonda do VI ENEART-Encontro Nacional de Estudantes de Arte, promovido pelo centro acadêmico de Educação Artística "Ferreira Gullar" – São Luís – Maranhão no verão de 2001, comprova o dever do artista – professor afirmando que *"...Arte é concomitantemente fala e voz de um sujeito inquieto, por isso mesmo, sujeito criador, inventor de imagens porque é inventor de sua vida social criando situações outras em um contexto ético-estético-cultural. Arte é conhecimento..."* Finalizando o texto pergunta: *"Como temos nos apropriado de nossas bagagens pessoais, coletivas, situacionais, conceituais, contextuais e produtoras de nossas "sujeitidades coletivizadas", tanto pessoais quanto nas nossas exposições e nas salas –de –aula? ..."*

Concordo com Ana Mae quando diz que o trabalho de Lucimar é *"um exemplo paradigmático do ensino-aprendizagem da arte contemporânea, que antes de tudo é multicultural"*

É em múltiplas situações cotidianas que encontramos a resignificação alavancadora para nossas interlocuções com arte/educação/vida.

Olhar em torno, pensar sobre cada coisa "pendurada" me deixa conectada ao tempo vivido. Acordar a todo instante as lembranças e saudá-las com o possível,

¹ Artista plástica e arte educadora.

¹ FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Por Que se Esconde a Violeta? São Paulo: Annablume, 1995.

impulsionando-as aos desejos, oxigena meus trajetos cotidianos. É nestes trajetos permeados de situações urbanas, às vezes mais áridas às vezes mais poéticas que procuro e construo minhas marcas visuais.

Venho do gesto gráfico, da fricção inquieta do lápis preto sobre a superfície do papel. Captar compulsivamente os instantes... Foi longo o tempo em que as anotações gráficas, durante os anos 80, habitaram meus trajetos.

A urgência de registros, a procura de alimentos gráfico/plásticos configura-se com radicais transformações de procedimentos de trabalho. Estas transformações estão presentes nos Objetos construídos por mim a partir de 1996/97, onde aglutinações, colagens, costuras, suturas, tornam-se acumulações necessárias. Evidencia-se a apropriação de materiais banais do cotidiano, redirecionados de sua função original, substituindo lápis, pincéis, em em novas configurações plásticas.

É neste gesto de apropriação de diversas matérias visualmente potentes, especialmente flores de plástico, tecidos com estampas florais, roupas, objetos, plásticos transparentes que teve origem a série que denomino, geografia de jardins (1997/1998), nos projetos "*Olhar em Silenciosas Lembranças*", "*Jardim Interior*", e "*Itinerantes ou...as Imagens que Habitam*"

Posteriormente, em 1999, com os projetos "*Bagagem Necessária*" e "*Tombo Vivo... ou para Favorecer a Concentração*" os jardins se transformam em sacos, sacolas, e trouxas, aglutinando tecidos plásticos transparentes, que permitem congelar e deixar aparente o interior das mesmas. Proteger, guardar e revelar simultaneamente fragmentos da paisagem, lembranças na emergência de configurar pensamentos plasticamente.

Já "*Estratégias para Mudança*" (2000), pontua conceitos desdobrados nestes últimos 4 anos.

Os diferentes procedimentos construtivos, todos manuais, como suturas, colagens, sobreposições, aglutinações agora configuradas sobre carrinhos de viagem, cestas plásticas tem como objetivo a construção de volumes, formas que simbolizam bagagens e proporcionam ao espectador identificação com as mesmas. Olhar para dentro, olhar para fora, provoca o exercício de dialogar com conceitos como interior/exterior, transparente/opaco contido/expandido, duro/mole, aparente/escondido

São sete objetos, cada um possui um título particular, e juntos formam: "*Estratégias para Mudança...*" A disposição dos mesmos no espaço, diretamente sobre o chão configura uma situação de espera/embarque/trânsito, reflexões e indagações sobre nossas constantes mudanças, aquilo que levamos, desejamos.

O que levamos, o que selecionamos para levar conosco? É nesta seleção que nos identificamos, revelamos retratamos construindo identidades que qualificam a saudável diversidade que pode nos locomover em trânsitos singulares. "*Não me interessa tanto como se movem as pessoas, mas sim aquilo que às move*" diz nos a coreógrafa e bailarina alemã Pina Bausch sobre seu trabalho com teatro/dança.

A oficina "*Jardinagem na Caixa-Colagens/Costuras/Construções-Procuras*

Possíveis” visa justamente ressignificar objetos do cotidiano, trazendo à tona, exercícios de percursos das memórias, observações e assim imaginar/configurar novas geografias do cotidiano.

O objetivo maior deste momento de pensar/fazer (a oficina), é um convite à diversos procedimentos construtivos. Trazer à cada participante a chance de se exercitar com suas próprias significações, reelaborando-as ou expandindo-as ao coletivo, num exercício de instalação/intervenção no espaço físico da FUNDARTE.

O texto “*A instalação enquanto lugar e o lugar do espectador*”, escrito por Elida Tessler², é uma referência nesta oficina. Encontramos nele percursos históricos /teóricos da arte do século XX, num trânsito sem fronteiras entre os diversos procedimentos construtivos, conceitos e diálogos que a instalação pode suscitar a respeito da obra de arte e o espectador., e de quem se propõe a fazer um projeto de instalação/intervenção.

A seleção deste texto para discussão ao longo da oficina, deu-se especialmente pelo fato de Elida estar apresentando nele, suas inquietações e reflexões não só como professora, mas como artista que trabalha com instalação/intervenção. Apresenta-nos a no texto pontos de vista possíveis sobre o sentido/projeto de instalação que também procuro na minha produção plástica atual, e como professora a mobilizar pensamentos visuais, processos, identidades um pouco mais além do que construir apenas “produtos finais”, na sala de aula com os alunos.

Num fragmento do se texto Elida afirma que... “a Instalação é uma operação artística, uma intervenção que reúne atitudes, objetos, incorporando o espaço como elemento constitutivo da obra. Que seja a sala de exposições de um museu ou galeria, ou um jardim, uma capela ou qualquer recorte do espaço urbano, o importante a considerar é o conjunto formado como um todo, que faz nascer uma forma outra, coesa, diferenciada de nossos registros anteriores acerca do que conhecíamos de cada objeto isolado. O que acontece então? Eis o ponto de giro novamente aqui presente: estamos todos incutidos na obra, queiramos ou não, quando adentramos em seu espaço...” ou ainda: “Uma instalação é constituída por elementos dispostos de maneira particular destinados a sensibilizar a percepção do espectador-participador, a fim de também estimular uma reação, uma atitude, um ato criativo”

Buscar novos nexos pelas características configuradas por cada participante desta oficina, é o exercício necessário que poderemos desenhar no pensar/fazer consciente é poético. Que este momento possa se multiplicar posteriormente com alunos nos mais diversos espaços educacionais.

² Artista plástica. Professora do Instituto de Artes UFRGS. Coordena junto com Jailton Moreira o Torreão – espaço de intervenção em arte contemporânea.



COMUNICAÇÕES

1. FORMAÇÃO DE ARTE EDUCADORES: UMA PROPOSTA ARTÍSTICA E SUA AVALIAÇÃO.

Comunicador: **Sandra Margarete Abello**

Instituição: Universidade do Oeste de Santa Catarina – Chapecó/SC

Resumo:

A dissertação apresenta uma proposta, com materiais coletados juntos a natureza, transformados em matéria prima para a construção de trabalhos artísticos. São citados autores que teoricamente investigaram o processo criativo e a reflexão sobre o mesmo. Apontamos John Dewey, como relevante neste trabalho pois retoma o quão significativa é a experiência para o produtor de arte. Ana Mae Barbosa, contribui em muito com a pesquisa na maneira como sistematiza os dados da história da arte educação, direcionando a uma nova aplicabilidade que é a da educação estética. Fayga Ostrower, artista e arte educadora reflete sobre o processo criativo e aponta questões referentes ao processo de aprendizagem do sujeito e como é significativo para o seu aprendizado as questões que lhe são apresentadas. Aprende-se muito com Ostrower, quando enfatiza o quanto é importante o caráter artístico do sujeito criador o trabalho de ateliê é insubstituível à aprendizagem da arte, teoria também defendida por Ana Mae. Os procedimentos metodológicos tiveram como princípio - contato/apreciação/análise de três artistas plásticos que vivem no Brasil e se utilizam de materiais coletados da natureza para o desenvolvimento do seu processo artístico. Foi investigado um artista local, outro de renome nas artes plásticas brasileiras e terceiro pelo seu caráter investigativo na temática arte-ecologia. As propostas destes artistas são apresentadas aos alunos com o objetivo de alfabetizá-los visualmente, auxiliando assim, na construção do seu próprio processo criativo. O aluno investiga em seu "habitat" materiais da natureza que melhor se adaptam ao seu trabalho e, os transforma em matéria prima, utilizando-a em seus trabalhos artísticos. A alquimia está presente em vários momentos do processo criativo, pois o aluno coleta, separa, manufatura e experimenta os materiais da natureza os aplica no seu trabalho artístico. O objetivo do trabalho é conduzir o aluno à elaboração de uma proposta criativa, com materiais coletados da natureza, refletindo sobre o processo criativo e talvez encontrar sua própria linguagem. Os resultados deste trabalho deverão ser apresentados em forma de portfólio para que melhor se observe o processo de criação.

2. ESTUDO DE MASSAS CERÂMICAS ALTERNATIVAS

Comunicador: **Ingrid Muniz de Lima Diniz**

Instituição: UDESC – Joinville/SC

Resumo:

Este estudo visa a investigação de uma nova possibilidade plástica para massas cerâmicas. Em primeira instância em resposta a uma inquietude pessoal, em segunda a defasagem de subsídios tecnológicos que a arte pouco lança mão, e por último na tentativa de desenvolver materiais diferenciados que possam ampliar o panorama das alternativas disponíveis para o mercado de matérias primas com aplicações artísticas. Com este processo almeja-se a compreensão das necessidades mecânicas e práticas para a formulação das massas, e por meio da elabora-

ção de uma pesquisa desenvolver uma linguagem única, unindo os conceitos artísticos e tecnológicos ligados ao desenvolvimento de materiais cerâmicos. Esta pesquisa será iniciada pela seleção e classificação das argilas, a princípio em estado natural. Estas argilas serão combinadas com vários minerais e óxidos, a fim de aumentar a temperatura de sinterização, procurando sempre texturas e cores diferentes. Para atingir este objetivo devem ser colocadas algumas questões, como a seleção dos aditivos e o efeito de interação entre estes aditivos e as argilas selecionadas. Ao selecionar as argilas, deve-se dar prioridade àquelas com mais características refratárias, e que se encaixem na temperatura de trabalho desejada. Os outros materiais devem ser selecionados por sua análise química, por sua estabilidade, tanto química, quanto de facilidade de localização. O trabalho de pesquisa, será desenvolvido utilizando técnicas como difração de raios-x, análise química, análise térmica, microscopia e ensaios normalizados para caracterização de massas cerâmicas. O objetivo final será a seleção das massas adequadas, levando-se em consideração critérios como plasticidade, textura, cor, tipo de queima, deformação e contração. Como resultado complementar podemos destacar a abertura de novos gestuais e temáticas, dando a obra do artista maior liberdade criativa, enriquecendo sua bagagem profissional. Podemos lembrar que os resultados obtidos possibilitarão uma ampliação do espectro de possibilidades de alternativas de trabalho indo ao encontro das tendências contemporâneas da arte mundial.

3. O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E A RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS INTELLECTUAIS DA CRIANÇA NO ENSINO DAS ARTES PLÁSTICAS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Comunicador: **Leda Marzari**

Instituição: URCAMP – São Gabriel/RS

Resumo:

O ensino da arte é na verdade, um momento educativo e cultural que busca o desenvolvimento da cognição humana valorizando os aspectos intelectuais, sociais e estéticos. A investigação visou despertar a criatividade da criança e a relação com as competências intelectuais numa proposta de ação pedagógica para o ensino das artes plásticas, envolvendo dez alunos de 4ª série do ensino fundamental de uma instituição municipal, localizada na periferia da cidade de Santa Maria (RS). Sendo a turma toda trabalhada sem distinção dos pesquisados. O aspecto metodológico utilizado foi o quantitativo, voltado para o enfoque etnográfico escolar. Os instrumentos utilizados foram: entrevista semi-estruturada, observação participante, diário de campo e análise dos trabalhos dos alunos, registradas por fotos e filmagens. A mesma desenvolveu-se em três momentos históricos: pré-história, modernismo e pós-modernismo. A prática iniciou-se com trabalho de grupo – após as categorias escultura, pintura, desenho e culminando com uma instalação. Nos resultados obtidos, verificou-se a capacidade dos sujeitos de perceberem a importância dos aspectos teóricos da arte e da mediação a partir da proposta de ação pedagógica que os auxiliou em seu fazer artístico, tornando-os mais reflexivos e críticos.

4. **COMPETÊNCIAS INTELECTUAIS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA ARTE ESCULTÓRICA: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO**

Comunicador: **Círia Moro**

Instituição: UFSM – Santa Maria/RS

Resumo:

O presente trabalho procurou analisar a relação existente entre o ensino da arte escultórica e as Competências Intelectuais que são priorizadas no processo de produção artística. A pesquisa se desenvolveu no laboratório de escultura de uma instituição da rede Estadual de Ensino Médio, localizada na região central de Santa Maria (RS). O aspecto metodológico utilizado foi o qualitativo, voltado para o enfoque etnográfico escolar. Os instrumentos usados na coleta de dados foram a observação participante, entrevista não-estruturada, diário de campo e análise dos trabalhos registrados por meio de fotos e filmagens. Os dados foram interpretados individualmente e de acordo com as categorias elaboradas, sendo posteriormente, discutidos com base no referencial teórico que permeou a investigação. Diante disso, observamos, como resultado a relação das habilidades criativas e também a importância da mediação no desenvolvimento do processo de produção, o que contribui não só para a criação com o também para a percepção e ampliação do conhecimento em arte.

5. **SABERES INFORMAIS NO ENSINO FORMAL DE ARTES VISUAIS**

Comunicador: **Sandra Helena Escouto de Carvalho**

Instituição: UNIVATES – Lajeado/RS

Resumo:

A problemática da articulação entre as diferentes culturas e o processo de escolarização formal tem recebido enfoques bastante expressivos. Aqui apresentamos os resultados da pesquisa, realizada em nível de mestrado, no PPGE/UFSM, sobre o tema arte-artesania têxtil como expressão cultural e sua abordagem no currículo escolar. Este estudo teve por objetivos investigar, numa perspectiva etnográfica e crítica, os processos de transmissão, aprendizagem e significação da arte-artesania têxtil; sua constituição como expressão cultural; e sua abordagem no currículo escolar. A pesquisa realizou-se na cidade de Santa Maria/RS, envolvendo a pesquisadora, um grupo de artesãs têxteis, numa faixa etária de 30 a 60 anos, com diferentes graus de escolaridade, e professoras de Educação Artística da rede estadual de ensino do RS. Nos contatos com as artesãs realizou-se o registro de suas histórias de vida e trabalho com os fazeres têxteis, bem como discussão, com o grupo, sobre o andamento da pesquisa e a abordagem escolar destas práticas. No âmbito da escola formal a interação concretizou-se na observação de aulas de Educação Artística, análise dos planos de curso, entrevistas e discussões com as professoras a respeito da pesquisa. O estudo possibilitou a compreensão da arte-artesania têxtil como expressão cultural de resistência à cultura instituída, com epistemologias coerentemente sistematizadas, ainda que pela tradição oral. É principalmente pela tradição oral que são validados, interna e externamente, na prática social, os saberes de grupos culturalmente marginalizados pelo conhecimento oficial fazendo circular, deste modo, seu discurso de

significação e uso na construção de suas identidades culturais. Na realidade da escola pública, emergiu a desqualificação e deslegitimação da arte-artesania têxtil como conhecimento, expressão cultural e manifestação na linguagem das artes visuais, devido ao desconhecimento, por parte dos professores, da epistemologia contida nestes fazeres, pertinentes à cultura artística do país. Este quadro denunciou que a escola pública ainda tende, apesar das características sócio-históricas de seus integrantes, a inferiorizar as culturas de origem de seus estudantes e professores, através da imposição dos saberes hegemônicos, legitimados e instituídos nos currículos escolares.

6. SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES DA ARTE DO MOVIMENTO – DANÇA NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL

Comunicador: **Katia Franklin Baggio**

Instituição: Universidade Regional Integrada – Erechim/RS

Resumo:

Nossa pesquisa pode ser considerada de cunho qualitativo, através da análise de conteúdo e do estudo das narrativas, pretende contribuir àqueles já desenvolvidos sobre a compreensão do significado e das implicações da arte do movimento-dança no processo de transformação pessoal de adultos jovens, compreendidos na faixa etária entre 20 e 30 anos de idade. Para melhor compreender o universo dos significados, adotamos como referência, revelações de adultos jovens que tenham vivenciado esta experiência durante o período de escolarização regular, e, hoje, estão na condição de profissionais de diversas áreas na sociedade. O estudo foi desenvolvido a partir dos depoimentos a respeito de como os sujeitos percebiam a influência da dança na trajetória da vida, quais os projetos de vida nesta etapa, o uso da dança como recurso na expressão de pensamentos e intenções, qual a percepção do corpo nesta fase e qual o significado da dança. Relacionamos os dados coletados com o referencial teórico de forma a abranger informações a respeito da fase de adultez jovem, da importância cultural da vivência artística e da percepção do corpo no processo da construção da imagem corporal. Concluímos que a dança, como toda atividade humana, é um produto da evolução, semelhante ao pensamento que foi desencadeado através de um processo de seleção, culminando no estágio cultural no qual nos encontramos. As etapas passadas e os estágios culturais anteriores fundamentam o refinamento de formas, maneiras e estilos do movimento humano. Estas etapas influenciaram vitalmente o espírito para a expressão de sentimentos e emoções, permitindo ao ser humano estar aberto a contínuas transformações. A nível cognitivo, esperam-se estímulos na memória, na percepção, compreensão e persistência. A nível psicomotor almeja-se o domínio do próprio corpo, a agilidade e o posicionamento firme e seguro diante das circunstâncias, o que sugere o desenvolvimento de uma verdadeira personalidade. A dança possui um poder de atração muito grande por contar com a associação de outras artes como a música e as artes plásticas, permitindo, assim, a capacidade de realçar a grandeza do espírito humano através da criatividade e da capacidade de explorar os sentimentos proporcionados pela prática da dança.



**RELATOS de
EXPERIÊNCIAS**

1. LIVRO: OBJETO DE DESEJO

Relatora: **Mirabel dos Santos**

Instituição: Diretoria de Educação de Aracaju-DEA/SE

2. RESGATANDO A CULTURA LOCAL

Relatora: **Naíossara Aparecida da Silva Fonseca**

Instituição: Escola Municipal Bello Faustino dos Santos – Montenegro/RS

3. PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Relatores: **Mario Reidel, Nelci Terezinha da Silva e Sandra Rhoden**

Instituição: FUNDARTE - Montenegro/RS

4. A FORMAÇÃO DA HABILIDADE MUSICAL CONFORME A TEORIA DE JEAN PIAGET

Relatora: **Celiza de Oliveira Metz**

Instituição: FUNDARTE – Montenegro/RS

5. O PROCESSO DA CRIAÇÃO DE UM CD COM CRIANÇAS DE 02 A 07 ANOS

Relatores: **Rosângela dos Santos e Lélia Negrini Diniz**

Instituição: FUNDARTE – Montenegro/RS

6. AÇÃO COMUNITÁRIA FUNDARTE: UMA PROPOSTA DE ACESSO A TODOS

Relatora: **Júlia Maria Hummes**

Instituição: FUNDARTE – Montenegro/RS

7. TEATRO NA SALA DE AULA: A LUZ DO PRAZER OU A SOMBRA DA OBRIGAÇÃO

Relatora: **Gabriela Greco**

Instituição: Escola Municipal Santo Inácio – Esteio/RS

8. A CRIAÇÃO DE MANDALAS – TRABALHANDO COM ABSTRAÇÃO NO SEJA

Relator: **João Augusto Santos**

Instituição: Escola Municipal Heitor Villa-Lobos – Porto Alegre/RS

9. ESCOLA ABERTA: UMA PROPOSTA DIFERENCIADA

Reladoras: **Hieda Maria Corrêa e Janete Martini Lencina**

Instituição: Escola Municipal Esperança – Montenegro/RS

10. BRINCANDO É QUE SE APRENDE – O PRAZER DE SER CRIANÇA

Reladoras: **Luciana Oliveira da Silveira, Marilisa Machado e Juliane Inês Neis Pinheiro**

Instituição: Escola Municipal Cinco de Maio – Montenegro/RS

11. ÁGUA - UM BEM DE TODOS PARA TODOS

Relatora: **Rosani Brochier Nicoli**

Instituição: Instituto de Educação São José – Montenegro/RS

12. CIDADÃO DE PAPEL

Relatora: **Maria Aliete dos Santos**

Instituição: Departamento de Apoio ao Educando de Aracaju/SE

13. AS CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES E SUAS REPRESENTAÇÕES

Relatora: **Cláudia Machado**

Instituição: Escola Municipal Wenceslau Fontoura – Porto Alegre/RS

14. PROJETO RECICLANDO NOSSO PAPEL

Relatora: **Nelzita Maria Garcia de Paiva**

Instituição: Instituto de Educação Liberato Salzano Vieira da Cunha – São Leopoldo/RS

15. TOQUE DO OLHAR

Relatora: **Lena Peixer**

Instituição: Espaço Cultural Fernando Beck – Florianópolis/SC

16. COMO FOMOS CONFIGURANDO, PROFESSOR E ESTUDANTES, UMA DISCIPLINA ACADÊMICA?

Relator: **Luiz Roberto Lima Barbosa**

Instituição: URCAMP – São Gabriel/RS

17. ARTES VISUAIS E LITERATURA : INTER-RELAÇÕES COM CIDADANIA E TRABALHO

Relatora: **Isabel Petry Kehrwald**

Instituição: NIUE/UFRGS – Porto Alegre/RS



**OFICINAS
E
PROGRAMAÇÃO**

JARDINAGEM NA CAIXA-COLAGENS / COSTURAS / CONSTRUÇÕES... PROCURAS POSSÍVEIS

Téti Waldraff

*Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística - Artes Plásticas e Desenho-
UFRGS, artista plástica e arte educadora.*

Conteúdo: Investigações Visuais; O objeto e a instalação como conjunto de práticas e pesquisas; Projetos/Processos/Procedimentos individuais e coletivos - exercícios de pensar/fazer/intervir no espaço; Diálogos com obras de artistas que trabalham com instalação.

A TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS NOS PROJETOS DE TRABALHO E NA AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Dra Rosa Iavelberg

Doutora em Arte-Educação ECA/USP e professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Conteúdo: Os Eixos da aprendizagem significativa em Artes Visuais; Articulação e Tipologia de conteúdos; O ensino orientado pela aprendizagem; Cognição, procedimentos e contexto no plano dos conteúdos; Projetos de trabalho e avaliação; Formação do arte-educador; Disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em Arte; Cultura a aprendizagem em Arte; Paralelas e intersecções entre o desenvolvimento gráfico e o desenvolvimento da compreensão estética; Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem; Relações entre escola, organizações sociais e instituições culturais.

A EDUCAÇÃO DO OLHAR NA ESCOLA

Dra. Analice Dutra Pillar

Mestre e Doutora em Artes pela ECA/USP. Professora e Pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Conteúdo: A oficina procurará focar a leitura de imagens na educação, envolvendo a escola e a comunidade onde ela está inserida. Abordará concepções de leitura e leituras de imagens, tanto do cotidiano como da arte, com base em teorias da arte, da semiótica visual e do ensino da arte, de modo a identificar os modos de constituição do olhar nas interações do sujeito com o mundo e refletir sobre a educação do olhar na escola em diferentes linguagens visuais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONSTRUTIVISMO

Dr. Lino de Macedo

Pós-graduado, Doutorando em Ciências - Psicologia - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Professor Titular de Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da USP.

Conteúdo: Educação Inclusiva. Educação compulsória ou inclusiva? Lógica da exclusão e lógica da inclusão. Interdependência ou co-dependência? Educação inclusiva e cotidiano escolar. Educação inclusiva e pedagogia diferenciada. Desen-

volvimento de competências. Competências como tomada de decisão, mobilização de recursos e ativação de esquemas. Urgência, incerteza e prática docente. Da interdependência entre desenvolvimento de competência, aprendizagem de conteúdos disciplinares e cotidiano escolar. Autonomia, cooperação e responsabilidade como formas de competências. Avaliação formativa. A educação escolar como sistema complexo. As novas funções da avaliação. Avaliação formativa e regulação das aprendizagens. Observar, julgar e comunicar como formas de avaliar. Formação de professores. Os professores e seus hábitos. Tomar consciência da prática pedagógica e transformar esquemas de ação. Formação docente e educação emancipatória.

VIDA E MORTE DO BRINCAR

Tânia Ramos Fortuna

Psicopedagoga. Especialista em Piaget e Mestre em Psicologia Educacional; Professora Assistente de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Conteúdo: Apresenta as principais questões etimológicas, históricas, conceituais e culturais do brincar, jogo e brincadeira. Reflete sobre a origem, evolução, lugar e destino do brincar no desenvolvimento humano, na perspectiva psicanalítica, cognitiva e psicomotora. Preconiza o uso do Jogo na Educação, como medida de promoção da inclusão social, sob o argumento de que o Jogo contribui para o questionamento dos padrões de funcionamento da escola, promove o desenvolvimento cognitivo e emocional e resgata o prazer de aprender, colaborando, assim, com o sucesso escolar. Recomenda, com Freud, a reconciliação do educador com sua infância como meio de capacitar-se a "penetrar na alma infantil", compreendendo, assim, o brincar e assegurando sua principal herança para a vida adulta - a criatividade. Inclui vivências de atividades lúdicas e a respectiva análise e interpretação na perspectiva pedagógica.

DANÇA, ENSINO E SOCIEDADE

Dra. Isabel A. Marques

Mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres e Doutora em Dança e Educação pela USP. Professora do Curso de Pós Graduação em Educação Infantil da Faculdade de Educação da USP e do Curso de Dança da Univ. Anhembi Morumbi/SP.

Conteúdo: Desenvolver na teoria e na prática os seguintes temas: Relações entre ensino de dança e mundo contemporâneo; Ensino de dança e o corpo hoje: modelos, mídias e relações de poder; Dança e currículo: o ensinar e aprender institucionalizado; Improvisação e composição em dança.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Dra. Liane Hentschke

Doutora em Educação Musical pela University of London-Inglaterra, Professora Titular do Departamento de Música da UFRGS

Conteúdo: Abordagens de Pesquisa; planejamento e organização de projetos de pesquisa; métodos de pesquisa: estudo de caso, survey pesquisa ação, estudos de desenvolvimento; técnicas de pesquisa: observações, entrevistas, questionários.

TEXTOS E CONTEXTOS: PONTOS DE PARTIDA PARA A MÚSICA NA ESCOLA

Adriana Bozzetto

Mestre em Educação Musical pela UFRGS, musicista, professora e pesquisadora na área de Educação Musical.

Conteúdo: Criar e recriar o cotidiano da aula de música, incluindo a perspectiva do aluno (o que ele gostaria de aprender?). Pensar o ensino de música em múltiplos contextos e espaços, além da escola. Instrumentalizar o professor com algumas possibilidades práticas para serem desenvolvidas na aula de música. Apoio teórico que possibilite ampliar e refletir sobre essa prática.

TEATRO E EDUCAÇÃO

Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Doutora em Estudos teatrais pela Universidade de Paris III e Pós Doutorando pela Ecole Normale Supérieure, ENS, Marrocos

Conteúdo: As formas do imaginário, sensibilização e percepção. Os espaços parciais e totais do jogo. As abordagens da poesia, da pintura e da música no jogo. As relações possíveis entre jogo e texto.

DIA 01/10/01 - 2ª feira

- 8h30min Credenciamento dos participantes
10h ABERTURA OFICIAL
Painel: Educação emancipatória: desafios do ensinar e aprender
Painelistas: Prof. Dr. Lino de Macedo - USP/SP
Profa. Dra. Rosa Iavelberg - USP/SP
Coordenadora: Eunice Maria Fabrazil - Sec. Mun. de Educação e Cultura de Montenegro
13h Apresentações artísticas da Fundarte
13h30min Oficinas
17h30min Intervalo
18h Relatos de Experiências
20h Concerto da Orquestra de Câmara Sesi/Fundarte
Local: Teatro Roberto Atayde Cardona

DIA 02/10/01 - 3ª feira

- 8h30min Comunicações e Relatos de Experiências
9h10h Projeto Arte na Escola
9h45min Painel: Educação emancipatória e práticas pedagógicas
Painelistas: Isabel Marques - Caleidos/SP
Liane Henstchik - UFRGS/RS
Maria Lúcia Pupo - USP/SP
Coordenadora: Analice Dutra Pillar - UFRGS/RS
13h Apresentações artísticas da Fundarte
13h30min Oficinas
18h Comunicações e Relatos de Experiências
20h Sessão de Autógrafos Comentada
20h30min Programação Cultural

DIA 03/10/01 - 4ª feira

- 8h30min Sessão Simultânea de Debates
9h30min Fórum de debates: apresentação das discussões nos grupos
Coordenadoras: Adriana Bozzetto - Fundarte/RS e Isabel Petry Kehrwald - Fundarte/RS
10h30min Painel: Projeto político pedagógico e o espaço da arte
Painelistas: Rosa Iavelberg - USP/SP
Vera Zanchet - Cons. Estadual de Educação/RS
Coordenadora: Nelva Otero Schäffer NIUE/UFRGS
13h Apresentações artísticas da Fundarte
13h30min Oficinas
17h30min Vivências
20h30min Jantar de confraternização

DIA 04/10/01 - 5ª feira

- 8h30min Comunicações e Relatos de Experiências
9h Oficinas
13h Apresentações artísticas da Fundarte
13h 30min Palestra : Educação emancipatória e inclusão cultural
Palestrante: Ana Mae Tavares Barbosa - USP/SP
Coordenadora: Marly R. Meira - URCAMP/RS
16h Sessão de Encerramento
17h Entrega de certificados de participação

Durante o Seminário: Mostras Pedagógicas - Exposições - Sessões de Vídeo
Sessões de Autógrafo - Feira de Livros - Apresentações Artísticas

REALIZAÇÃO



APOIO

