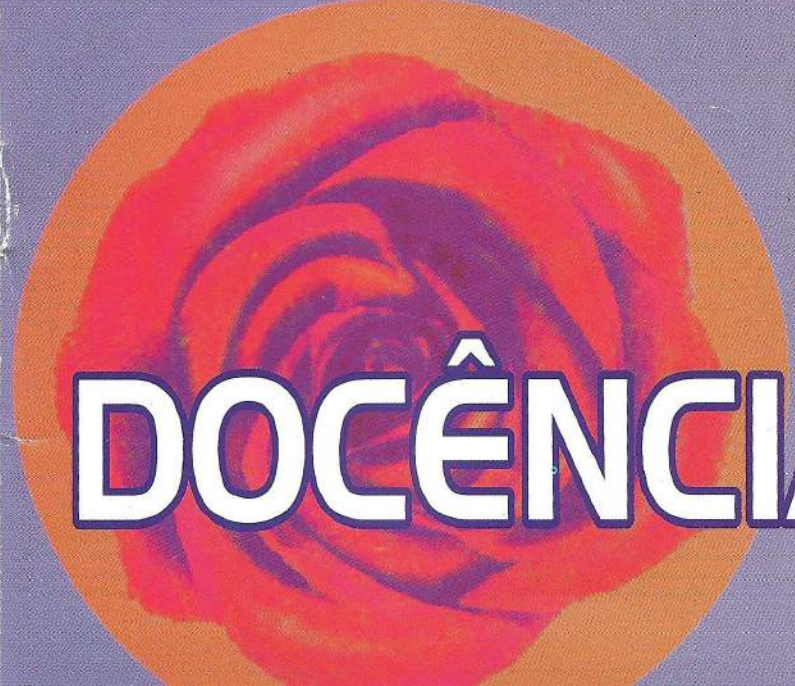
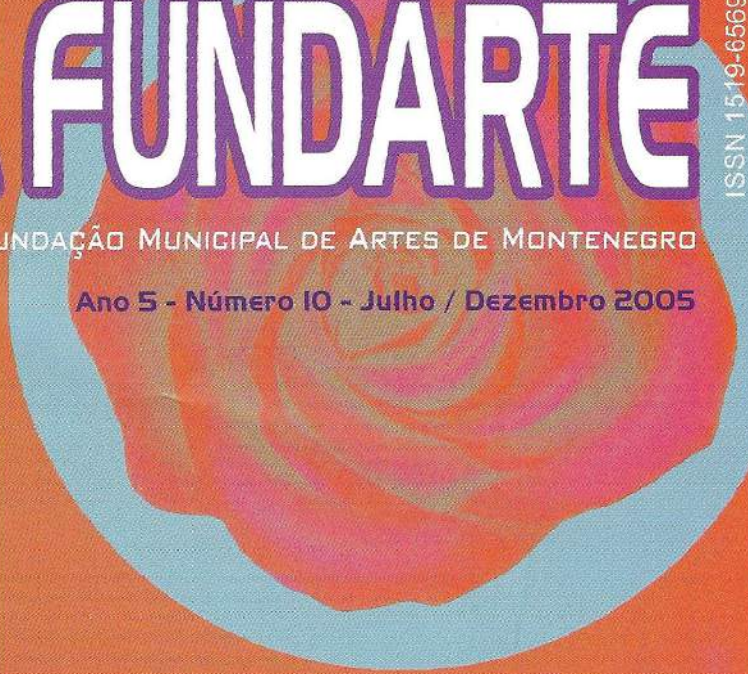
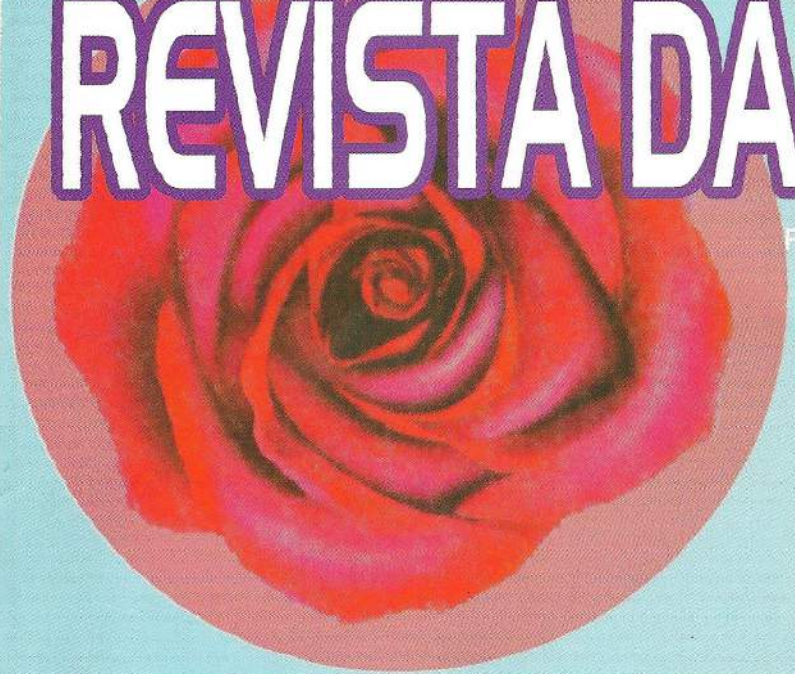


REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 1519-6569

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 5 - Número 10 - Julho / Dezembro 2005



DOCÊNCIA E ARTE

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 1519-6569

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 5 - Número 10 - Julho / Dezembro 2005

The cover features a 3x2 grid of roses. Each rose is contained within a circular frame. The roses are rendered in a monochromatic, grayscale style with a fine halftone dot pattern. The top-left rose is the most prominent, while the others are slightly faded or less detailed. The overall composition is symmetrical and balanced.

DOCÊNCIA E ARTE



REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano V, número 10, julho/dezembro 2005.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Normélia Juliani Faller Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - Maria Isabel Petry Kehrwaldt Diretora Executiva - Julia Maria Hummes Vice-diretora - André Luis Wagner Coordenador Administrativo - Gorete Iolanda Junges Coordenadora de Comunicação - Márcia Pessoa Dal Bello Coordenadora de Ensino - Maria Olinda Sarmiento Carollo - Presidente Associação Amigos da FUNDARTE - AAF

Maria Cecília Torres
Coordenação da Edição

Adriana Bozzetto
Analice Dutra Pillar
Jusamara Souza

Marco de Araujo
Maria Isabel Petry Kehrwaldt
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
Esther Beyer (UFRGS)
Fernando Becker (UFRGS)
Gilberto Icle (UFRGS)
Ingrid Dormien Koudela (USP)
Liane Hentschk (UFRGS)
Maria Lucia Pupo (USP)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Sergio Coelho Borges Farias (UFBA)
Conselho Consultivo

Marcelo de Andrade Pereira; Márcia Pessoa Dal Bello; Graciela Ormezzano; Viviane Diehl; Franciele Gallina; Marco de Araujo; Gabriela Nobre Bins; Flavia Pilla do Valle; Rosane Cardoso de Araújo; Gilberto Icle; Celina Nunes de Alcântara; Dionísia Nanni; Maristela

Moura Silva Lima
Colaboradores neste número

Cristian Joé Klein
Editoração

Eluza Silveira
Tradução Inglês

Marcia Helena da Silva Schuler
Registro Profissional: 4990/RS
Jornalista Responsável

Eluza Silveira
Revisão

Ilustração da capa: obra da artista Andrea Hofstaetter - profª. adjunta da FUNDARTE/UFRGS

Concepção da capa Marco de Araujo

Impresso na Grafocem Indústria Gráfica, em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95780-000 - Montenegro/RS-Brasil
Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: www.fundarte.rs.gov.br
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

*Desejamos estabelecer permuta com Revistas similares.
Exchange with similar journals is desired.*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECA DA FUNDARTE - MONTENEGRO, RS, BR

Revista da FUNDARTE. - ano.1, v. 1, n.1 (jan.-jun. 2001) -
Montenegro : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001-

Semestral
ISSN 1519-6569

1. Artes. 2. Artes visuais. 3. Artes cênicas. 4. Música.
5. Educação artística. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patrícia Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 5	n. 10	julho/dezembro 2005
----------------	------------	-------	-------	---------------------

Tiragem: 1000 exemplares
Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial <i>Isabel Petry Kehrwald</i>	07
No fio da navalha: da <i>experiência</i>: sentidos e possibilidades do educar <i>Marcelo de Andrade Pereira</i>	08
A formação do Músico: uma reflexão sobre a docência <i>Márcia Pessoa Dal Bello</i>	13
Educação Estética Visual com Adolescentes do Programa de Execução de Medidas Socioeducativas <i>Graciela Ormezzano, Viviane Diehl e Franciele Gallina</i>	17
Possibilidades da Pintura Contemporânea: Uma Reflexão sobre o Ensino da Pintura num Curso Superior de Artes Visuais no Início do Século XXI <i>Marco de Araujo</i>	23
QUEM NÃO DANÇA SEGURA CRIANÇA: uma análise do papel da dança nas construções de identidades <i>Gabriela Nobre Bins e Flávia Pilla do Valle</i>	27
Um estudo com alunos de licenciatura sobre critérios para a avaliação em música <i>Rosane Cardoso de Araujo</i>	35
Formação docente em teatro: uma ética da tradição. <i>Gilberto Icle e Celina Nunes de Alcântara</i>	40
A arte do século XX: ideais e movimentos na dança moderna e contemporânea com ênfase na teoria de Rudolf Laban <i>Dionísia Nanni e Maristela Moura Silva Lima</i>	44
Normas para publicação	54

Contents

Editorial

Isabel Petry Kehrwald 07

In the razor's edge: of the experience: meaning and possibilities of educating

Marcelo de Andrade Pereira 08

The formation of the Musician: a reflection about teaching

Márcia Pessoa Dal Bello 13

Visual aesthetic education with teenagers of execution of social educative gauges program

Graciela Ormezzano, Viviane Diehl e Franciele Gallina 17

Possibilities of the painting contemporary: a reflection about the painting teaching in a superior course of visual arts at the beginning of 21st century

Marco de Araujo 23

YOU DON'T DANCE YOU HOLD A CHILD: an analysis of the role of dance in the construction of identities

Gabriela Nobre Bins e Flavia Pilla do Valle 27

A study with students of licensure about criteria for evaluation in music

Rosane Cardoso de Araujo 35

Teacher's education in theatre: a tradition's ethic

Gilberto Icle e Celina Nunes de Alcântara 40

The art of 20th century: ideals and movements in the modern and contemporary dance with emphasis in the Rudolf Laban theory

Dionísia Nanni e Maristela Moura Silva Lima 44

Notes for contributors 54

Editorial

É com muita satisfação que oferecemos aos interessados em arte e educação esta 10ª Revista da FUNDARTE, cujas abordagens estão centradas em questões referentes à docência e arte, a partir de diferentes pontos de vista, frutos tanto de estudos individuais sobre o tema, quanto pesquisas coletivas. Constituem-se em instigantes reflexões que expressam o que move e preocupa professores e professoras de todos os níveis de ensino.

O primeiro texto, "No fio da navalha: da experiência: sentidos e possibilidades do educar", de Marcelo de Andrade Pereira, evoca o conceito de experiência do filósofo alemão Walter Benjamin e estabelece relações com a educação e a formação docente.

No artigo "A formação do Músico: uma reflexão sobre a docência" Márcia Pessoa Dal Bello nos apresenta resultados de pesquisa realizada durante o mestrado em educação, cuja investigação centrou-se "nos saberes pedagógicos que sustentam as práticas pedagógicas" dos professores de instrumento musical da FUNDARTE.

O estudo de caso de cunho etnográfico, que aborda a educação estética visual em programa de execução de medidas sócioeducativas para adolescentes, é descrito pelas professoras Graciela Ormezzano e Viviane Diehl e pela bolsista Franciele Gallina, evidenciando contribuições da experiência artística na construção da subjetividade e "possíveis mudanças de atitude dos participantes".

O texto "Possibilidades da pintura contemporânea: uma reflexão sobre o ensino da pintura num curso superior de artes visuais no início do século XXI", de Marco de Araujo, desenha a trajetória das transformações da pintura ao longo do século XX, apresenta as práticas pictóricas atuais e busca suas implicações em um curso de ensino superior de artes visuais.

Um estudo sobre a função da dança na construção de identidades de jovens alunos de uma escola estadual de Porto Alegre/RS, trazendo à cena conceitos de educação, antropologia e dança, é a proposta das professoras Gabriela Nobre Bins e Flavia Pilla do Valle, através do texto "Quem não dança segura a criança: uma análise do papel da dança nas construções de identidades", no qual questões de gênero, etnia, religião e redes sociais também são abordadas.

O sexto artigo trata da avaliação - território sempre em aberto no campo da arte - e que Rosane Cardoso de Araújo nos traz a partir de pesquisa realizada com alunos de licenciatura em música, na qual "foi possível coletar dados acerca dos significados da avaliação" bem como compreender aspectos envolvidos no seu processo.

Em "Formação docente em teatro: uma ética da tradição", Gilberto Icle e Celina Nunes de Alcântara refletem sobre a formação do professor de teatro, "compreendendo os saberes pedagógicos como inerentes aos saberes teatrais", buscando como apoio, suporte teórico em Cruciani, Stanislavski, Copeau e Larrosa, entre outros.

No oitavo e último artigo dessa revista, as autoras *Dionísia Nanni e Maristela Moura Silva Lima* traçam *considerações sobre a dança e suas modificações sócio culturais ao longo do tempo, sob o título "A arte do século XX: ideais e movimentos na dança moderna e contemporânea com ênfase na teoria de Rudolf Laban" e apontam para possibilidades do ensino da dança no século XXI.*

Agradecemos aos que colaboraram com esta edição, brindamos pelo 10º número da nossa Revista e esperamos que ela contribua para instigar discussões e motivar investigações referentes à educação e arte. Vai também um agradecimento muito especial à professora Maria Cecília Torres que coordenou as últimas edições da revista.

A todos e todas uma boa leitura.

Isabel Petry Kehrwald
Diretora Executiva da FUNDARTE



No fio da navalha: da experiência: sentidos e possibilidades do educar

Marcelo de Andrade Pereira

Graduado em filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Mestre em filosofia, mestre e doutorando em educação pela UFRGS.

Membro do GETEPE – Grupo de estudos em educação, teatro e performance da UFRGS.

Resumo: O presente ensaio discorre sobre o problema do saber, da ciência e da tradição na modernidade, procurando relacioná-lo ao conceito de experiência em Walter Benjamin. A modernidade, noção central na obra benjaminiana, é pensada aqui como uma categoria histórico-filosófica e apresentada de maneira um tanto quanto genérica, dado ter por fim a condução ao tema central deste trabalho: a experiência (*Erfahrung*) em sua relação com a educação. Por fim, discute-se o alcance do saber e da prática docente em vista de sua formação.

Palavras-chave: experiência, modernidade, formação docente.

In the razor's edge: of the experience: meaning and possibilities of educating

Abstract: The following article discusses the problem of wisdom, science and tradition in modern age, relating to the concept of experience in Walter Benjamin's philosophy. In this text the modern age is understood by its ideological meaning, used as a key to access the main subject of this article: the relationship between experience (*Erfahrung*) and education. It intends also to make an attempt to relate these concepts – experience, wisdom and tradition – to teacher's education.

Keywords: experience, modern age, teacher's education.

Preâmbulo: situando o autor e seus conceitos

Em um ensaio intitulado *Degas, Dança, Desenho*, Paul Valéry (2003) desdobra o corpo do pensar e o corpo do fazer do célebre pintor francês Edgar Degas. De acordo com Paul Valéry (2003, p.121), Degas era notadamente um pensador, um obstinado pela composição. Em sua paleta, a preocupação sempre aguda com a verdade. Isso explica por que para Valéry nunca as bailarinas foram tão desembaraçadas quanto foram as bailarinas de Degas. Em sua imobilidade pictórica, anunciam-se movimentos vertiginosos, pulsantes; corpos sinuosos, não conformes, cujo gozo nunca haveria de ser exaurido. Com efeito, o traço de Degas era, a despeito de sua verossimilhança ou realidade, desabuscadamente vivo. Degas entendia a arte como invenção e não como mero arranjo, propunha dificuldades para si mesmo, sofria com o possível. Para Valéry (2003, p.48), isso aponta sintomaticamente para uma espécie de *olhar prolongado* de Degas, que haveria de gerar uma infinidade de obstáculos, de desejos incompatíveis, escrúpulos e arrependimentos proporcionais ou mais que proporcionais à sua inteligência e conhecimento. Com isso, Degas criava desigualdades de mesmo sentido ou tendência, à custa de revelar, numa figura (pintada ou esculpida), sua vontade e exigência, o seu poder de transportar/

impor, de transformar objetos em idéias (Valéry, 2003, p.160).

Doravante, não seria demasiada licença poética para um ensaísta conceber Walter Benjamin como um Degas, um compositor, fomentador de mundo, de cultura. Provavelmente, ao se analisar a obra ou a ode de Walter Benjamin, presenteada a todos aqueles para quem a felicidade é um imperativo do agora, poder-se-á reconhecer os traços de uma filosofia comprometida não só com métodos ou conceitos, mas, sobretudo, com a possibilidade de recuperação de um sujeito verdadeiramente histórico, vivo e emancipado: indivíduo capaz de portar um saber que não aplaque somente uma feliz sede de conhecimentos, mas que engendre escolha, decisão, arbítrio, participação.

Talvez, fruto de seu espírito revolucionário, Walter Benjamin necessite-se mais conciliador e artista que propriamente metodológico e racional. Essa sentença, por sua vez, se justifica a partir da série de deslocamentos conceituais e supostas incongruências teóricas (como por exemplo, a conjugação da filosofia com a teologia) presente no *corpus* do pensamento benjaminiano. Isso não resulta, contudo, de uma provável imperícia ou descuido do autor focado, muito antes pelo contrário. A conjugação entre o teológico e o filosófico em Walter Benjamin se origina basicamente de uma necessidade, de

uma intenção: anelo, desígnio premeditado, escolha qualificada, segundo a qual o mesmo pôde criar as suas próprias categorias.

Assim sendo, podemos partir da hipótese de que também Benjamin possuía - tal como Degas - um *olhar prolongado*: olhar que cinde, justapõe, fusiona e amolece saberes e sistemas filosóficos diversos a guisa de construir o seu próprio pensamento.

E, por pensamento Benjamin entende produção de conhecimento, que deriva, fundamentalmente, da recolocação e atualização do já conhecido. Entrementes, por ciência ele compreenderá, tal como os antigos a compreendiam, sabedoria, experiência: o conjunto de saberes que participam efetivamente no aprimoramento do ser e não somente de suas habilidades. O pensamento benjaminiano se ancora, inclusive, nessa idéia. O filósofo da aura - como se convencionou chamar Walter Benjamin - se ampara numa noção de ciência mais abrangente que a usual - iluminista, que vê segmentação dos saberes o caminho para a verdadeira ciência -, ou seja, a sabedoria, a ciência da tradição.

A filosofia de Benjamin encontra-se, assim, embebida no divino: ela se inscreve no registro da teologia: macrocosmo da experiência em cujo domínio confundem-se o místico e o político. Esse pequeno fio argumentativo permite enlaçar as referências de maior impacto na filosofia benjaminiana, quais sejam: o materialismo histórico e o misticismo judaico. Não obstante, será da análise das relações entre os termos correlatos a cada um desses registros - o material e o espiritual - que se poderá deduzir, de maneira precisa, as categorias de um pensamento que conjuga o eterno com o efêmero e o sagrado com o profano.

De qualquer forma, o modo particular com que Benjamin escreve e descreve a história revela, na estrutura química de sua argumentação, a estrutura de um tempo que se assemelha ao modo de sua escritura: a modernidade. Em outras palavras, Benjamin lê a modernidade por intermédio das figuras que ela própria engendrou, como modo particular de viver e experimentar o tempo.

Da modernidade

O sentido negativo, e por vezes ambíguo, com que Benjamin encara a modernidade - vantagens também são apontadas -, sugere pensar acerca de tudo aquilo que se encontra degradado, destruído, perdido, surrado. Na imagem da *ruína*, a demonstração de um modo destrutivo de funcionamento da história e do tempo que o ideal mesmo da modernidade ocasionou. Em algumas elípticas passagens do texto benjaminiano (1989; 1999) se vêem expostas as fraturas da história em figuras, que surgem da/na metrópole moderna, tais como: a prostituta, o jogador, o trapeiro, o flâneur, e Baudelaire. A fisionomia dessa metrópole, que se plasma na Paris do século XIX, se perfaz exatamente na descrição desses seres infames, desses (anti) heróis, e é precisamente por intermédio deles que Benjamin irá desdobrar o conceito de modernidade e o de experiência nela possível.

Outras representações culturais da vida moderna, como a moda e a arquitetura, a propaganda e a arte foram também consideradas por Walter Benjamin. Elas não só redesenham as cidades como também o modo como os indivíduos se relacionam com o tempo e o espaço. A modernidade engendra, então, por intermédio da metrópo-

le, desejos e necessidades, dissolvendo, por conseguinte, a fronteira entre espaço interior e exterior, dado que nela tudo se encontra à mostra, à venda, ao consumo; tudo nela é mercadoria. A modernidade seria, portanto, o que se convencionou chamar o "império do efêmero". Ao associar diversas características a um só conceito, Benjamin acabou por desvelar o caráter profano e fragmentário da vida moderna. A rapidez com que tudo aparece e desaparece constitui o fundamento da experiência na era moderna, *tempus fugit*, contínuo, que na sanha do progresso não agrega consigo o tempo passado; a experiência nele contida é simplesmente esvaziada de sua função e aplicação.

A era moderna é, por isso mesmo, a era do esquecimento: esquecimento dos ritos, dos saberes populares, esquecimento da tradição, do significado e função das datas de exceção, os feriados. Isso, porque o ideal da modernidade se constitui, para além do princípio da razão - que determina uma relação fechada e estritamente positiva entre significante e significado, entre "sujeito" e "objeto", não considerando os objetos os acontecimentos em constante devir (Benjamin, 1971) - por um outro princípio que privilegia o futuro em detrimento do passado: a novidade (Benjamin, 1989). Para ambos os princípios, a palavra de ordem seria: simplificação, domínio e utilidade. O desenvolvimento da ciência e da técnica implica, de forma necessária e colateral, o novo, como sendo supostamente o melhor.

Entrementes, foi em seu célebre estudo sobre Baudelaire (1989), e também no seu trabalho inacabado sobre as passagens parisienses, o *Passagenwerk* (1999), que Benjamin expôs de maneira bastante original o modo de vida acidentado da/na modernidade. Foi por intermédio dessas duas obras que o filósofo alemão forneceu expressivamente as imagens que refletem e se esclarecem mutuamente na era moderna, a partir de um ousado e fino enlace. No caso do *Trabalho das Passagens*, foi a técnica da montagem, que Benjamin extraiu do cinema, o que possibilitou ao mesmo a composição desse grande mosaico que o caracteriza, árduo e complexo trabalho de alocação de dados e citações, fragmentos de idéias muitas vezes incongruentes.

Da experiência: *Erlebnis* e *Erfahrung*

É evidente que a noção apresentada de modernidade pode apenas produzir um tipo peculiar de experiência, a vivência. Benjamin aponta em sua filosofia o declínio da autêntica experiência; demonstra isto a partir da distinção que realiza em torno de dois tipos de experiência: a *Erfahrung* (experiência) e a *Erlebnis* (vivência). Essa tipologia da experiência associa-se, em Benjamin, a um julgamento de valor moral e histórico. A referência do filósofo da aura - como se convencionou chamar o mesmo - a uma autêntica experiência remete, em sentido estrito, a algo que se dá necessariamente no e pelo coletivo, passível de ser comunicado, transmitido, continuado. A experiência genuína resultaria, assim, de um processo gradativo de amadurecimento do indivíduo humano, na aceitação e no acolhimento de ritos, gestos e ações que configurariam as formas de expressão individual em uma rede de significantes coletivos (Benjamin, 1994). De outro lado, a vivência (*Erlebnis*), própria da era moderna, é uma espécie inferior de experiência, infértil no campo da ação humana. Para Benjamin (1989), significado algum pode de uma vivência ser apreendido, pois ela finda sua ação em seu próprio

aparecimento.

A experiência benjaminiana não refere meramente uma faculdade cognitiva, ela se situa, por certo, para além do empírico, não sendo por isso apenas um lugar em que chega, ao indivíduo, as coisas. A experiência de Benjamin, a *Erfahrung*, é fundamentalmente origem, potência, um sempre começo: a dimensão por intermédio da qual se faz possível criar, escolher, atravessar, deliberar. Experiência é viagem (espaço). É também, sob um outro ponto de vista – o da tradição – uma “visão de fundo”, (do tempo) que se perfaz como sabedoria, no gesto mesmo de se colocar no mundo e de ser acometido pelo mesmo, pelo outro: estando com o outro, para o outro e em outro. A experiência é diálogo inesgotável do homem com o tempo, com o presente e com o passado, com a diferença e com o negativo.

A experiência que Benjamin intui recuperar é experiência de um corpo que pensa e que tem memória, um pensamento que tem pele, que é feito de carne, de sangue e de osso carcomido. Isso implica, evidentemente, um exercício contínuo e inesgotável de superação, de redimensionamento do vivido, do que passou, do que está sendo e do que está por vir. Ela é, nesse sentido, muito mais que uma mera forma de aquisição do mundo, de conhecimento; é produção e transformação do presente pelo passado, dada por intermédio da palavra e das obras de arte.

Para Benjamin, é na produção cultural de uma época e de um grupo determinado que se podem encontrar expressas as tensões históricas ali presentes. Naquilo que há de fugaz, de efêmero, de atemporal na experiência da obra de arte é que está prescrita a experiência em seu estado puro, sua quintessência: a sabedoria como sendo o conhecimento do tempo fora do tempo cristalizado em imagens artisticamente produzidas. Com efeito, só as obras de arte podem, sob o plano da filosofia benjaminiana (1994), captar a multiplicidade de experiências simultâneas de tempo: o instante dilatado, o instante paralisado, o instante fugitivo, a eternidade do instante. Em suma, um tempo com todos os outros tempos, um tempo pleno de agoras: presentes, passados e futuros.

A fim de preservar essas significações do tempo à experiência é que Benjamin irá relacioná-la à tradição, essa como sendo o lastro sobre o qual se preserva para o filósofo da aura a própria possibilidade da redenção. A Tradição será, assim, tomada por Benjamin como a memória coletiva que inscreve o indivíduo num conjunto de representações de sentido comum, sendo, por sua vez, o laço que une o presente ao passado.

A tradição captura toda a sorte de saberes que não derivam somente de um conhecimento racional, mas que se distinguem qualitativamente desse. Ela refere a presentificação do tempo, a partir de um espaço litúrgico, cultural. A tradição é o elemento que congrega e mantém vivo todos aqueles saberes que perdurariam por sua eficácia e valor através dos tempos. Na arte, isso aparecerá sob a forma da aura que haveria de envolver as obras, e, na escrita, sob a forma específica da narração – tópicos abrangidos e largamente tratados na filosofia benjaminiana. Em outras palavras, a experiência faz da obra de arte seu suporte estável, plasmada sob uma forma narrativa. Nela, na obra de arte, a experiência se abre para a criação de um espaço de distanciamento da vivência em relação a ela mesma: experiência do tempo e no tempo, que como já se assinalou, lança o sujeito para longe do mesmo.

Não obstante, a aura como sendo exatamente o campo de aparecimento do autêntico, do real, é por isso mesmo tomada como a dimensão potencializadora da experiência, dado que nela se recuperaria o que haveria de misterioso, de admirável nos fenômenos, pois a mesma se conectaria a uma outra esfera, a religiosa – referindo, por conseguinte, a uma dimensão utópica.

Benjamin quer, na verdade, situar o tempo, dar a ele um lugar, uma origem, para então recuperar sua potência, e, isso, ele faz por intermédio da palavra, uma palavra que é, ao mesmo tempo, gesto, voz e corpo. *Gesto*, porque ação que viria a possibilitar a reorganização de um determinado grupo, a partir de valores plasmados na palavra e por intermédio da palavra. *Voz*, porque nela se transmitiria uma experiência passível de ser narrada; experiência que fala e não cala, que incita, que provoca; experiência de uma palavra que recua e faz sentir, de uma palavra que engendra palavra e que, ao englobar som, ritmo e corpo haveria de criar espaços singulares de expressão. E *Corpo*, porque nele, e somente nele, poder-se-ia instaurar um tempo peregrino e eficaz, potencializado, palavra-corpo-tempo, porosa, sem pronúncia, palavra que não se pode grafar.

Um dos problemas fundamentais da modernidade se constitui precisamente sobre o caráter demasiadamente objetivo da linguagem, pelo menos do uso que dela se faz no hodierno. Como já sinalizado, a modernidade estabelece uma relação fechada entre significante e significado, ela cria uma dicotomia entre linguagem e fenômeno histórico. Isso significa dizer que a mesma aprisiona os acontecimentos num vocabulário manipulável, não dando aos mesmos a chance de serem tomados integralmente, em ambos os sentidos, positivo e negativo. Benjamin (1971) infere, a propósito, em seu texto sobre a tarefa do tradutor, que as definições estritas, próprias e derivadas do ideal moderno, contribuem exata e decisivamente para a eliminação, mediante manipulações fixadoras das significações conceituais, do elemento irritante e perigoso das coisas que haveriam de viver nos conceitos.

Isso explica por que para Benjamin uma das formas possíveis de recuperação da experiência, da *Erfahrung* – apenas especulada, mas não programada – se dê, necessariamente, pela revitalização da força expressiva das palavras, tal como aconteceria com o nome. Renomear a linguagem é, portanto, tarefa de uma filosofia que tenha por demanda e fim a recuperação do valor real e efetivo do tempo e dos acontecimentos históricos, sejam eles grandes ou pequenos.

Ademais, este preâmbulo conceitual nos parece suficiente para que se possa adentrar no problema propriamente dito.

Docência: da formação como potencializadora da experiência (e vice-versa)

Dentre as inúmeras perguntas que se poderiam derivar das considerações acima dispostas, deve-se destacar como principal a seguinte: qual ou quais as possibilidades ou respostas que a educação, a experiência e a constituição de novos sentidos podem nos ajudar a reverter o que referimos como ruínas do sentido? Que história escreve a educação na contemporaneidade – tão diversa e ao mesmo tempo tão afinada ao ideal moderno – tão estranhamente sem sentido e ao mesmo tempo tão plena de ilusão?

A educação consiste, por certo, na produção, a partir

de uma cultura e de uma época determinada, de certos modos de ser e de operar, que se relacionam diretamente com as experiências das gerações passadas. A educação seria, assim, o meio de transmissão do conjunto de saberes que constituiriam a tradição – deveria, ao menos, sê-lo. Todavia, sabemos, pelos guias, pelas enciclopédias, pelos manuais – grandes catálogos científicos – que não se deve misturar joio com trigo e polenta com fubá. Isto é, se a educação está comprometida com a produção e a difusão cultural, ela não deve confundir conhecimento com saber, e ciência com sabedoria. Um homem de letras pode não ser um homem sábio. A história, do século passado até os dias atuais, tem nos dado exemplos suficientes de como o acúmulo de conhecimento, a informação não resultam necessariamente em sabedoria, sequer em bom senso. O holocausto em plena Europa do século XX, as guerras civis nos continentes americano e africano, os genocídios ainda correntes nos Bálcãs, deixam-nos com dúvida acerca do saber do esclarecimento. A luz da razão – como defendia o ideal moderno, do qual somos tributários, a racionalidade humana –, nesses casos, ofusca, não ilumina, a ponto de se confundir com loucura. Vale ressaltar que o princípio que origina esta sorte de barbárie, o genocídio – apenas para citar um – é fundamentalmente racional. É a razão que engendra meios rápidos e efetivos para a destruição daquilo que ela não consegue compreender ou manipular. Não é preciso ir longe para verificar a veracidade dessa afirmação: o ataque massivo dos Estados Unidos às nações do Oriente Médio exemplifica claramente essa situação.

Mas voltemos ao que interessa (política e história também interessam! Mas não são o objetivo e nem o foco do presente artigo): a experiência na/da formação e prática docente. Antes, porém, devemos sinalizar para o papel da tradição sobre a educação. Sob o plano da filosofia benjaminiana, podemos inferir que educado será o indivíduo que graças à sua formação, mediada pela experiência de vida com a tradição, participa efetiva e ativamente do espaço político-social e cultural a que pertence; cultivado será o indivíduo que interfere no modo ser e de operar de si e dos outros com os quais vive. A educação compreenderá, assim, como sua tarefa, o avivamento de um espírito sempre crítico e sagaz, justo, eqüitativo. Salienta-se, entretanto, que à educação cabe ativar, impulsionar esse modo de ser e de operar, mas não dirigi-lo, programá-lo, coordená-lo, isso deve ficar sob o encargo do indivíduo como ser autônomo, independente e sensato (se não sábio) que a educação intentaria formar.

Considerando as distinções feitas até este momento entre experiência e vivência, saber e conhecimento, fica difícil estabelecer ou propor algo como definitivo. É interessante “colocar na mesa” as possibilidades de problematização das mesmas, sobretudo no que concerne à formação docente. Vejamos, portanto, sob sua dupla acepção e possibilidade, a relação entre o saber, a ciência e a tradição com a educação, em especial, no que concerne à formação de um perfil e de um papel especificamente docente.

Sabemos, obviamente, que o educador foi também educado a ser e agir de uma determinada forma. A formação docente abrange, entretanto, outros níveis de formação que não só o acadêmico, mas fundamentalmente, o humano. A capacidade de tornar uma vivência uma experiência depende mais de uma formação humana íntegra e consistente – que permite ver o Outro na sua total insondabilidade,

preservando a mesma e aprendendo com a mesma – do que a capacidade de empilhar dados, informações, conhecimento. É preciso *saber* (substantivo) para que se possa conhecer, porque o saber demanda a capacidade de um indivíduo de segurar em seus ombros a impossibilidade de tudo conhecer, a capacidade de sustentar, de equilibrar em seus estreitos ombros um mundo que se estende por tantos e tantos séculos, ou seja, achar algo, manter junto. Os poetas ensinam precisamente essa lição e é justamente por isso que Benjamin atribui à arte um papel tão importante na formação dos seres humanos. A docência deve, assim, ser necessariamente artista: coletar o já conhecido, dar a ele uma nova forma de se dizer, original – como sendo a qualidade de originar novas e outras coisas; apropriar-se do já conhecido num outro nível, numa outra dimensão, não apenas racional – no sentido estrito que lhe deve sua definição – mas, sobretudo, sensível, religiosa – como sendo a capacidade de religar, de juntar presente com passado e o Outro consigo; redimensionar o vivido, redesenhar a história, dar ao destino uma outra destinação, própria, arbitrada, escolhida; reconstituir a história dos sentidos, dar sentido a eles, à razão da carne, da pele.

Esse exercício de ressignificação – do qual deveria partir não só a prática docente, mas de igual modo sua formação – impele o professor a sair de si, de sua posição de ser aquele que educa, para aquele que aprende com, junto, ao mesmo tempo; sair de si para fomentar mundo, fomentar cultura, produzir conhecimento, para saber: reinventar a cultura pela recolocação de seu fazer; inflar de vida, fazer pulsar o já conhecido: fazer história com a história, tomar a história como acontecimento contínuo, origem, como princípio para novos e diversos e constantes acontecimentos, não como algo acabado, fixo, engessado. Docência artista, porque arte remete justamente a isso, ela sintetiza justamente este acontecimento: sair do ofício, da técnica, cristalizando e partilhando do sentimento e da condição trágica de não se saber tudo, co-pertencer ao conhecimento, à história, fazer-se história, fazer-se conhecimento.

A história não é, com efeito, o que passou, mas o que está por vir – ter isso em mente, manter junto, reproblematicar o passado, se antecipar a um futuro de antemão escrito, afugentar o destino, escolher o lugar.

Em última instância, cabe à formação docente propor formas de produzir saber de conhecimento, na medida em que ousa singularizar os acontecimentos, atualizar a tradição, inscrever o passado no presente, presentificar, presentear o passado com a possibilidade de sua mudança. Benjamin estava, por certo, atento a esse processo e nos sinalizou sob a forma da relação que o tempo haveria de estabelecer com o conhecimento. Não se trata apenas de conjecturas – que poderiam ser tomadas como datadas – mas como indicação de um caminho diferente para se compreender o mundo, os objetos, as pessoas, sensibilizando para as diferenças, os degrados, as nuanças. Pensar uma nova formação docente – que considere essa sorte de experiência – implica se pensar em meio a uma espécie de novo, no qual as regras formais do pensamento e aquilo que está além do que pode ser dito estão interligados. É justamente esse enlace entre o dito, o não dito e o indizível que torna a proposta de Benjamin tão plausível, no momento mesmo em que ele considera os conteúdos da teologia, da metafísica, entre outros, porque é exatamente nesse limiar que se pode constatar a falibilidade de um

discurso absolutamente racional, a falibilidade, a insuficiência da razão frente a experiências de fato significativas: religiosas, artísticas, emocionais, afetivas.

O ato de educar não pode, assim, ser entendido como mera transmissão de conhecimento, de técnicas, mas como impulso à criação, ao auto-engendramento, à emancipação, à capacidade de se reinventar a cada momento, de redesenhar um novo destino. Educar, nas proposições que se fizeram até então, equivale a uma desinstrução, a uma embriaguez, deixar estar e ser com o mundo, estar com ele, com o Outro, com o indizível, com aquilo que foi construído a partir dele, enfim, com o mundo.

Considerações finais

Faz-se necessário ressaltar que a experiência não é só o foco central de toda a filosofia benjaminiana, mas também o eixo sobre o qual toda a discussão acerca da história, da tradição e do conhecimento se funda. Benjamin intenta restaurar uma linguagem que possibilite a recuperação da experiência e, portanto, da tradição (Muricy, 1998).

A modernidade, como foi tratada, não comporta, todavia, apenas um negativo. Benjamin irá pontuar, por exemplo, que o surgimento da fotografia, da publicidade, da reproduzibilidade técnica, do cinema, tornaram possível, sob certo aspecto, a democratização do conhecimento e a proliferação de idéias. No entanto, o tipo de experiência por intermédio desses meios transmitida não passa senão de uma mera vivência, a *Erlebnis*, "experiência" que nada lembra a elasticidade, a durabilidade e a profundidade que caracterizariam a *Erfahrung* (a verdadeira experiência) tomada por Benjamin em seu núcleo semântico.

Assim sendo, é necessário lembrar que em Benjamin a pergunta pela experiência na modernidade é a pergunta pela própria capacidade de conjunção do homem com o mundo e também a pergunta pela possibilidade de apreensão de um duplo da natureza, não ela mesma, mas algo que está intimamente relacionada a ela em sua origem.

A genuína experiência (*Erfahrung*) se funda pela tradição do tempo e pelo tempo da tradição, ela é sabedoria acumulada, transmissível e nunca condicionada. Sob o ponto de vista do tempo, a experiência é aquilo que se mantém sempre igual e diferente a si mesma, aquilo que perdura, que se prolonga no tempo como seu entre-lugar, como textura, memória, aprendizado; aquilo que dá ao tempo uma aura.

Esse artigo pretendeu, por isso mesmo, ainda que de maneira um tanto quanto precária, recuperar o pulso de uma vontade semelhante àquela que se quis investigar: desejo, ímpeto, paixão de estar no mundo e com outros, harmonicamente. O resto do que daí deveria advir – um método, questões, um corpo de texto, etc. e tal – se espera ter sido expresso. No mais, para concluir, uma correspondência, a fim de não perder de vista exatamente aquilo que nos introduziu: a sanha de Degas, o ímpeto de Benjamin: atos soberanos de ambos os artistas. Para tanto, Valéry:

O que há demais admirável do que a passagem do arbitrário para o necessário, que é o ato soberano do artista, pressionado por uma necessidade, tão forte e tão insistente quanto a necessidade de fazer amor? Nada mais belo do que a vontade extrema, a sensibilidade extrema e a ciência (a verdadeira, aquela que criamos, ou recriamos para nós), para juntas, e obtendo, por alguma duração, essa troca entre os fins e os meios, o acaso e a escolha, a substância e o acidente, a previsão e a oportunidade, a matéria e a forma, a potência e a resistência, que, semelhante à ardente, à estranha, à estreita luta dos sexos, compõe todas essas energias

da vida humana, exacerba-as uma com a outra, e cria (Valéry, 2003, p.149).

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

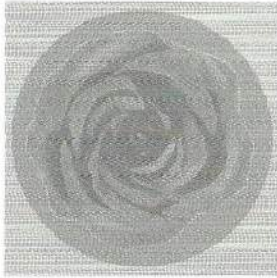
_____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *The Arcades Project*. Translated by Howard Eiland and Kevin McLaughlin. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1999.

_____. *Le taché du traducteur*. In: _____. *Mythe et Violence*. Paris: Editions Denoël, 1971.

MURICY, Kátia. *Alegorias da dialética – Imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.



A formação do Músico: uma reflexão sobre a docência

Márcia Pessoa Dal Bello
Pedagoga e Psicopedagoga
Mestre em Educação pela UNISINOS
Coordenadora de Ensino e Professora da FUNDARTE/UEGS

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo principal investigar os saberes pedagógicos que sustentam as práticas pedagógicas dos professores bacharéis em instrumentos musicais que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE. A metodologia utilizada na pesquisa tratou-se de um estudo de caso de cunho etnográfico. A pesquisa trouxe como principais resultados a constatação de que os professores valorizam a educação musical para o desenvolvimento do sujeito, a faculdade e os cursos de formação em instrumento musical não consideram a opção do aluno para o magistério e finalmente, os professores não reconhecem os saberes oriundos das ciências da educação como indispensáveis para a docência.

Palavras-chave: saberes, docência em música, formação de professores.

The formation of the Musician: a reflection about docência

Abstract: This paper objective was to investigate the pedagogy knowledge as a pedagogy practice support of Bachelor teachers in musical instruments at Arts Municipal Foundation-FUNDARTE- in Montenegro-RS. The research discusses formation and conceptions about musical instruments teachers education coming from Bachelor Courses. The methodology applied was an ethnography case study. At the final considerations was found out that all teachers valorize the musical education to subject development and that university (graduation) and instrument formation courses don't consider the student choice to professorship. Besides, the teacher's don't recognize knowledge from sciences of education as indispensable to teaching.

Keywords: knowledge, music teaching, teacher's education.

O território do estudo

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, instituição em que atuo há mais de 15 anos, como coordenadora pedagógica, vem, desde 1973, se dedicando ao desenvolvimento das artes em geral e da cultura artística no Rio Grande do Sul, com reconhecimento assegurado nas áreas em que atua: música, teatro, dança e artes visuais. A Fundação tem duas modalidades de cursos: os informais, que oferecem cursos de artes nas áreas da dança, teatro, música e artes visuais para crianças, jovens e adultos, denominado Curso Básico de Arte; e os formais, que são: o Curso Técnico de Música, em nível médio e, a partir de 2002, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UEGS), os Cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: Licenciatura. Esses cursos têm o currículo voltado para quebrar o paradigma da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, ou seja, está pautado na formação do professor-artista.

O trabalho que a FUNDARTE desenvolve está fundamentado na construção coletiva de uma concepção de docência sustentada em uma perspectiva epistemológica que se distancie dos modelos tradicionais, em geral centrados no professor. Entretanto, apesar de o ensino ser voltado para uma

metodologia que valorize a construção de conhecimento, se percebem algumas contradições nas práticas dos professores. Nesse sentido, algumas questões emergem: a docência é sustentada por fundamentos que reforçam que o conhecimento transita da cabeça do professor para a do aluno? Por que se baseiam em teorias que reforçam o talento para aprender? Ou ainda, por que insistem, muitas vezes, em estigmatizar o aluno como desafinado, não musical e outros adjetivos, os quais barram prematuramente as possibilidades de desenvolvimento? Por que é comum revelarem visões autoritárias, elaborando um programa de curso que não contempla os interesses dos alunos? Por que não consideram a bagagem que os mesmos trazem para a sala de aula?

Vale, porém, ressaltar que a existência de um espaço de discussão pedagógica na proposta da FUNDARTE vem se constituindo como uma iniciativa que favorece a reflexão e aponta para a possibilidade de procurar novos caminhos. Nesse contexto, a ação da coordenação pedagógica é fundamental, porque ela pode exercer um papel aglutinador do grupo, incentivando o processo reflexivo.

Além disso, acredita-se que a Universidade, através dos cursos de formação de professores, deve ter a responsabilidade

de buscar caminhos que visem promover uma proposta curricular mais consistente e adequada à realidade dos alunos, rompendo paradigmas que reforçam o desconhecimento do professor sobre os processos de aprendizagem. É fundamental refletir sobre os saberes pedagógicos dos professores de instrumentos musicais e de que forma esses estão presentes nas suas práticas, verificando o que pensam sobre as dimensões que interferem no processo de ensinar e aprender e quais as relações que estão articuladas na aprendizagem e nos saberes musicais.

Tem sido possível notar, principalmente entre os professores de instrumento musical, uma ênfase na performance e na técnica, acarretando um fazer pedagógico diferenciado que, muitas vezes, desconsidera a aprendizagem musical ampla, na qual estão inseridas as questões afetivas, sociais, culturais e psicológicas. Há indícios de que tais professores adotam uma postura incentivadora da performance musical, muitas vezes sem significado para o aluno e em detrimento da potencial capacidade transformadora latente no educando, conforme perspectiva de Esperidião (2002). Para essa autora, "a formação musical predominantemente centrada na técnica deve ceder lugar a uma formação que considere, também o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade". (Esperidião, 2002, p.23)

A perspectiva é de que o espaço da Universidade possa se constituir numa referência de formação para os professores, estimulando que os saberes da prática profissional sejam o ponto de partida de um processo contínuo de qualificação do trabalho realizado.

Os saberes dos professores

É fundamental pensar uma ação docente que valorize os saberes dos alunos, suas produções e que considere a diversidade. Cunha (1989, p.167), ao estudar docentes considerados como bons professores, alerta que, em geral,

não temos ainda bons professores que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O BOM PROFESSOR relata e referencia resultados de sua pesquisa, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples. Nessa perspectiva, mesmo os BONS PROFESSORES repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa.

A autora sinaliza que "aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente ao conhecimento, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados" (2002, p. 30). Na aprendizagem musical tal afirmação ganha uma dimensão importante uma vez que, segundo alguns autores com os quais estamos dialogando, o estudo de instrumento está baseado, principalmente, na reprodução fiel do objeto do conhecimento.

Para melhor compreender essa perspectiva, Paulo Freire (1987, p.18) afirma que nós professores, em geral,

reduzimos o ato de conhecer a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimentos. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como o de conhecer o conhecimento existente. Alguns dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza — todas essas virtudes indispensáveis ao

O estudo dos saberes construídos pelos professores ao longo de sua trajetória docente tem mobilizado muitas pesquisas e se constituído numa produção científica significativa incorporada às novas práticas de formação. "A Literatura pedagógica atual introduziu o termo saberes para caracterizar os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade" (Tardif, 2002, p.199). Para o autor há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar por meio de razões, procedimentos ou discursos a sua ação. O autor afirma que a idéia de exigência de racionalidade não é normativa, pois ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal.

Cunha (2004) sustenta que a discussão que mobiliza os educadores na reflexão sobre os saberes docentes é identificar a natureza desses saberes e em que medida são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada. Para a autora "assumir a complexidade do trabalho docente é desvelar o ofício do professor e as necessidades de múltiplas condições para o seu exercício".

A autora alerta para o fato de que "a educação que temos tido tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento. E a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão que ser diferenciadas, conforme os objetivos se direcionam a internalização ou a conscientização". (CUNHA, 2002, p.30) Essa perspectiva nos permite compreender a complexidade que define a modificação qualitativa das práticas dos professores. Essas, na maioria das vezes, não contemplam reflexões que garantam um fazer diferenciado, fundamentado em teorias educativas, e que resultem na construção de conhecimento pelos alunos. Freire (1996, p.15) sustenta que "ensinar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza", pois esse é um processo que exige do professor saberes múltiplos e complexos.

A formação do bacharel em instrumento musical

No momento atual discute-se muito o currículo de música nos cursos de graduação, no sentido de pensar os tipos de profissionais que se está pretendendo formar. Nessa problematização dos perfis profissionais que a formação universitária em música abrange, um dos temas importantes é a formação do professor de instrumento. Na construção das identidades desses profissionais, em geral, há uma questão básica que dicotomiza a performance e a pedagogia, o músico e o professor.

Na maioria dos casos, os cursos oferecem as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Em muitos cursos, o aluno deve escolher uma delas. Eventualmente, opta por fazer os dois, ou seja, ele será bacharel e licenciado ou pode optar pelo Bacharelado como o primeiro curso, em função da carga horária da Licenciatura ser mais extensa.

Louro e Souza (1999), ao analisarem os dados levantados numa pesquisa desenvolvida nos anos de 1996 e 1997, que se intitulava *A Formação do Professor de instrumento - visões curriculares das universidades brasileiras*, apontam que a dicotomia entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura é um fator essencial da problemática da for-

mação do professor de instrumento. Esse perfil profissional desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que busca um equilíbrio entre competências pedagógicas e musicais.

Dourado (1999) afirma que os programas para a formação do instrumentista, na maioria das escolas de música, ainda demarcam o âmbito do conhecimento, seguindo os moldes dos programas dos *velhos conservatórios*, levando os instrumentistas a crer que a fórmula "tocar e mais tocar" é a única função social da música. Os programas dividem-se em disciplinas de diversas naturezas, teóricas e práticas, que pretendem conter toda a abrangência do fazer musical numa visão, muitas vezes, dicotômica.

Nessa perspectiva, Santos, Hentschke e Fialkow (1998), ao investigarem os critérios de avaliação utilizados por professores de piano, concluíram que alguns professores parecem desconhecer o processo de avaliação enquanto processo formativo, o que é indispensável para que qualquer aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Muitos confundem avaliação com prova, não reconhecendo a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Os dados revelaram uma precária formação pedagógica durante o curso de graduação. A maioria dos professores disse não ter recebido qualquer tipo de formação da pedagogia sobre o ensino do instrumento durante a sua formação inicial.

Os autores sustentam que as lacunas na formação pedagógica podem prejudicar a condução do processo de ensino do instrumento. Em função disso, muitos professores revelaram ter encontrado dificuldades para atuar no ensino do piano, bem como conhecer e elaborar metodologias de ensino do instrumento. Dessa forma, os autores da pesquisa sugerem que a ausência de formação pedagógica poderá também prejudicar um julgamento mais objetivo do aluno visto que, sem conhecer a trajetória de desenvolvimento musical do educando e sem um referencial teórico que possa fundamentar a prática pedagógica, torna-se mais difícil estabelecer critérios claros de avaliação.

Outro aspecto a ressaltar é que no ensino do instrumento, a exemplo de outras áreas do conhecimento, grande parte dos professores tende a reproduzir a trajetória que eles mesmos vivenciaram no percurso de aprendizagem, sem refletir sobre seu processo de construção de conhecimento na área. Partem do princípio de que, se deu certo com ele, certamente funcionará com o seu aluno. Nessa perspectiva, Bozzetto (1999p. 83) sustenta que

a formação do professor de instrumento deveria promover a sua capacidade de reflexão crítica através de uma investigação contínua sobre a sua prática, sobre sua experiência adquirida, sobre si mesmo, não se limitando, portanto, a ser mero aplicador e reproduzidor de conhecimentos aprendidos.

O campo do ensino da música, pela sua importância na compreensão de uma educação ampla e global, parece fundamental. Se estudos sobre o tema já foram feitos numa importante contribuição à área, é significativo continuar essa trajetória investigativa, qualificando a prática pedagógica e a formação de professores. Atravessa esse processo uma concepção mais ampla dos objetivos do ensino da música na educação do cidadão e o projeto de sociedade que se quer construir. Torna-se, portanto, imprescindível relacionar essa dimensão com a formação de professores .

As concepções dos professores

O principal objetivo da pesquisa realizada foi investigar como os professores bacharéis em instrumentos musicais vêm construindo a sua docência, instigando-os a refletir, a partir de algumas questões fundamentais, as quais seguiram o seguinte roteiro: quais as suas concepções e valores sobre educação? Como foram construídos os processos de formação do professor de instrumento, bacharéis? Como vêm desenvolvendo suas práticas pedagógicas? O que pensam sobre os formadores de professores? E finalmente, quais os sentimentos e desafios que os constituíram ao longo de suas trajetórias? A partir das respostas dos professores, foi possível estabelecer um perfil dos saberes pedagógicos presentes nas suas práticas.

As principais conclusões a que o estudo me levou foram as seguintes:

- **As concepções e valores** dos professores que fizeram parte da pesquisa envolvem o reconhecimento da importância da educação musical para o desenvolvimento do sujeito. Afirmaram que aprender ou estar em contato com a música desde pequeno facilita a aprendizagem mais tarde. Ressaltaram também que, apesar de alguns alunos terem mais facilidade, todos têm condições de aprender a tocar um instrumento, mas que essa facilidade ou musicalidade auxiliam muito na permanência e bom desempenho na aprendizagem do instrumento.

- Quanto à **formação de professores**, todos concordam que a universidade não propiciou a preparação para a docência, os quais tiveram que buscar essa formação na prática e através de cursos de formação continuada. Reconheceram também que a estrutura de orientação pedagógica que a FUNDARTE oferece é um fator preponderante para o aprimoramento da prática docente.

- Sobre os **formadores de professores** e os saberes necessários à docência enfatizaram, principalmente, os saberes específicos da técnica do instrumento, ou seja, mesmo reconhecendo que seus cursos de formação não lhes prepararam para exercerem a função docente, trazem consigo a idéia de que ter conhecimento sobre o seu instrumento, repertórios e métodos lhes basta para exercerem a atividade docente, ou seja, não reconhecem os saberes advindos das ciências da educação como necessários para serem professores.

- Nas respostas que deram sobre suas **práticas** enquanto professores, foi possível perceber a preocupação com uma rotina de aula, com o conteúdo, com a técnica e com o equipamento. Mais uma vez relataram que construíram historicamente esse modelo a partir de suas experiências como alunos, isto é, a partir do que deu certo com eles. Suas concepções a respeito de avaliação envolvem a idéia de processo, no sentido de buscar, através da avaliação, indicar caminhos de desenvolvimento para o aluno, o que nem sempre, se observou coerência com a prática docente. Sobre a relação professor e aluno, consideram a idéia de cumplicidade com o aluno através da interação e do respeito à individualidade do mesmo, reconhecendo que uma relação construtiva entre professor e aluno é um fator que favorece a aprendizagem.

- Sobre os **sentimentos e desafios** que experimentam na função docente, um professor apontou como momento prazeroso o processo de aprendizagem do aluno, enquanto os outros valorizam mais o resultado final do trabalho. Entretanto, todos observaram que se sentem frustrados quando o aluno tem dificuldades quanto ao progra-

ma desenvolvido. Como apoio para o trabalho, a maioria gostaria de ter mais recursos de ordem material e um apontou a importância da interdisciplinaridade como apoio ao seu trabalho.

Considerações finais

Ao analisar os depoimentos dos professores e reconhecer que o principal elemento constituidor da prática docente é o saber da experiência e que o professor é um profissional construído historicamente ao longo de sua vida profissional, independentemente do objeto do conhecimento que está sendo ensinado (TARDIF, 2002), ter acesso às teorias e a oportunidade de refletir e discutir o conhecimento advindo das ciências da educação, certamente lhes atribuiria uma maior competência para exercer a função docente. Esse exercício o auxiliaria a exercer sua atividade de forma mais consciente e produtiva, dando-lhes maior segurança para iniciar na profissão de professor e lidar melhor com questões cotidianas que caracterizam as situações de aprendizagem.

É essencial que uma concepção dialética de educação se instaure, onde seja possível superar, tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo, que está centrado no aluno e vá à direção do sujeito interativo.

A aprendizagem da música se constitui numa experiência bastante rica por partir e ter a prática como pressuposto do fazer pedagógico. Considerando que toda aprendizagem se dá a partir da ação, como afirma Piaget, o ensino do instrumento musical deveria ser, forçosamente, uma aprendizagem significativa, pois possibilita ao aluno construir o conhecimento de maneira consistente e produtiva, uma vez que a aprendizagem prática se constitui como aliada ao processo de aprendizagem.

As reflexões e questionamentos até aqui levantados sinalizam a necessidade de uma maior valorização dos saberes pedagógicos para a formação dos instrumentistas os quais, na maioria das vezes, tornam-se professores de instrumento. É fundamental que os professores reflitam sobre suas práticas docentes, sobre os processos de aprendizagem de seus alunos e revejam paradigmas que enfatizem, principalmente, a performance, a técnica a repetição e o modelo. A perspectiva é de que estudos dessa natureza possam contribuir para a compreensão das implicações da formação dos docentes na qualidade do ensino que realizam, visando sempre um processo de melhoria e desenvolvimento.

Embora se reconheça que os caminhos para a busca de tais desafios sejam de diversas ordens, espera-se que a reflexão sobre as práticas possa revelar luzes que levem à transformação, uma vez que as mudanças costumam ocorrer a partir do desvelamento da realidade.

Referências:

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano: construindo identidades ao longo da atuação profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: ABEM, 2001, Curitiba. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*. Curitiba, p.83.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. *O professor Universitário na transição de paradigmas*. 1ª edição- Araraquara: J M editora, 1998.

_____. *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores*. ENDIPE. 2004.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 3. p. 237, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURO, Ana Lúcia. SOUZA Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: Diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, ano 3, nº2, p.69-72. jun/dez1999.

SANTOS, Cynthia G. A. HENTSCHKE, Liane. FIALKOW Nei. Avaliação da execução musical: relações entre concepções e práticas adotadas por professores de piano. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, ABEM, n. 5, p. 21-39, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

Referências Complementares:

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
(Série Prática Pedagógica).

BECKER, Fernando. *A epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BELLOCHIO, C. A formação profissional do educador musical: Algumas apostas. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre. UFRGS, nº 8. 2003.

DEL BEN, Luciana. Aprendendo com professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir de concepções e ações de uma professora de música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, 2001, Santa Maria, RS. *Anais do IV Encontro Regional da ABEM SUL*. Santa Maria. RS: ABEM, 2001, p. 78-86.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, ABEM nº 8, março, 2003.

JOLLY, Z. L. Ilza. Educação e educação musical: conhecimentos pra compreender a criança e suas relações com a música. In: Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula. HENTSCHKE, L e DEL BEN, L. (org.). Moderna. São Paulo. 2003.

SCHÖN, Donald. *Formar Professores como Profissionais reflexivos*, in: NÓVOA A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: *Concepção dialética-libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-Reitoria de Extensão. Núcleo de integração Universidade & Escola. DCE/SE 2ª etapa maio/2002.



Educação Estética Visual com Adolescentes do Programa de Execução de Medidas Socioeducativas

Profa. Dr. Graciela Ormezzano - UPF
Profa. Ms. Viviane Diehl - UPF/UNOESC
Bolsista PIBIC Franciele Gallina - UPF/CNPq

Resumo: O estudo investiga uma oficina de educação estética visual com cinco adolescentes do gênero masculino, participantes do programa de execução de medidas socioeducativas para jovens em conflito com a lei. Os objetivos da pesquisa foram: descrever as atividades expressivas no processo de inclusão social dos participantes; proporcionar condições para que os adolescentes revelem a significação das vivências e compreender as suas transformações no transcorrer dos encontros. O campo de ação foi o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Felipe Roberto Sehn, Carazinho, RS. Este estudo de caso, de cunho etnográfico, fala das contribuições da experiência artística visual para possíveis mudanças de atitude dos participantes, considerando a vivência estética como expressão da subjetividade.

Palavras-chave: educação estética visual, adolescentes, medidas socioeducativas.

VISUAL AESTHETIC EDUCATION WITH TEENAGERS OF EXECUTION OF SOCIAL EDUCATIVE GAUGES PROGRAM

Abstract: This study researches a visual aesthetic education workshop with five male teenagers that participate in the Execution of Social Educative Gauges Program. The objectives of the research were: to describe expressive activities as an artistic recourse in the social inclusion process; to offer conditions to show teenager's meanings about their own experiences and to understand the transformations in the development of these participants. The field of this research was Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Felipe Roberto Sehn, Carazinho, RS, Brazil. This ethnographic case study speaks about the contributions of an artistic visual experience that probably changes the attitudes of participants, considering aesthetic experience as a subjectivity expression.

Keywords: visual aesthetic education, teenagers, social educative gauges.

Este estudo de caso de cunho etnográfico propõe a educação estética visual como uma possibilidade de reinserção social de adolescentes que fazem parte do Programa de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (PEMSE)¹ e possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo. A ênfase foi dada ao estudo das possibilidades que esta modalidade oferece como promotora de educação, de saúde e de inclusão de adolescentes infratores, considerando a realidade que os envolve. As vivências proporcionaram diversas formas de sensibilização e reflexão, gerando diferentes tipos de aprendizagens e acena para uma leve possibilidade de mudança pessoal para se obter uma efetiva ressocialização.

Trata-se de uma investigação quali-

tativa, cujos objetivos foram: descrever as atividades expressivas no processo de inclusão social dos participantes; proporcionar condições para que os adolescentes revelem a significação das vivências e compreender as suas transformações no transcorrer dos encontros.

O campo de ação onde se realizou a oficina de educação estética visual foi o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Felipe Roberto Sehn, às quartas-feiras, à tarde, ao longo de trinta e duas horas/aula. Os participantes foram cinco adolescentes, denominados com pseudônimos, com idade entre 17 e 20 anos, moradores da periferia urbana, do gênero masculino, incluídos no PEMSE. A seleção dos rapazes foi realizada pelo Juizado da Infância e Juventude, através do programa

¹ Segundo o artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente do Juizado da Infância e da Juventude poderá aplicar ao adolescente diversas penalidades, dentre elas, a prestação de serviços à comunidade. O PEMSE, que é um órgão da Prefeitura Municipal de Carazinho, administra as medidas socioeducativas em meio aberto de adolescentes infratores do município.

implementado pela Secretaria Municipal de Habitação e Assistência Social (SMHAS), da cidade de Carazinho.

Assim, foi observada a cultura que se estabeleceu neste grupo ao longo dos oito encontros realizados em 2006, com quatro horas/aula de duração cada um, cujas atividades, embora programadas previamente, foram sendo adequadas no decorrer dos trabalhos, conforme sugestões do grupo. O relato das observações do cotidiano da oficina, as produções artísticas e as falas dos adolescentes foram registrados no diário de campo, o que possibilitou a compreensão das contribuições do trabalho realizado na educação estética visual dos participantes.

Como campo de conhecimento transdisciplinar, a educação estética oferece a possibilidade de vivenciar a experiência artística, incentivando a *comunicação consigo mesmo e com os outros*. Na adolescência, [...] a visão começa a basear-se na razão e, no geral, toda atividade de recepção e de geração de textos estéticos está guiada por um pensamento mais formal do que na infância, mas, paradoxalmente, também mais exposto aos condicionamentos do mundo que o adolescente tenta explorar e entender" (GENNARI, 1997, p. 217-218) [tradução das autoras].

Também, é possível afirmar que a educação estética possui o propósito de buscar um bem-viver no tempo-espaço de cada participante; é um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepitível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, sendo capaz de sua complexidade interior, que cobra vida nas ações e obras externas.

A importância desse estudo reside não só na oportunidade de contribuir na vida dos adolescentes e de ampliar as perspectivas dos docentes diante do drama da violência, mas também de oferecer subsídios aos orientadores voluntários, profissionais e funcionários públicos ligados ao serviço social e ao Juizado da Infância e da Juventude, o que justifica esta investigação.

Com o intuito de compreender as contribuições da educação estética visual para a vida dos participantes e para os docentes de artes de um modo geral, precisamos tecer algumas considerações sobre o programa de medidas socioeducativas como alternativa à reinserção social. Trata-se de medidas punitivas atribuídas aos adolescentes, conforme as características do ato infracional cometido, a situação sociofamiliar e a disponibilidade dos programas oferecidos pelo município, pela região e pelo estado. Os regimes socioeducativos prevêm a garantia de oportunidades de superação da condição excludente e o acesso à formação de valores positivos na participação social. A medida a ser aplicada leva em conta a capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade do fato, além de proteger o infrator com assistência psicológica e social, tentando reverter seu potencial criminógeno para que venha a se tornar um cidadão integrado à sociedade.

Os adolescentes envolvidos nesse estudo cumpriam medidas de prestação de serviços à comunidade. Essa prestação de serviços envolve a realização de tarefas gratuitas ou cursos junto a instituições e programas comunitários ou governamentais nos dias úteis ou feriados, de modo que não prejudique a frequência à escola ou ao trabalho. É uma modalidade de tratamento em meio livre e consiste na inserção do adolescente em seu ambiente sem afastá-lo do lar e da comunidade, sob a supervisão do

orientador qualificado (CRAIDY; GONÇALVES, 2005).

Enquanto os adolescentes cumpriam a medida socioeducativa, o acompanhamento foi realizado por um técnico do PEMSE, na coordenação regional correspondente, neste caso, a SMHAS. Esse profissional é responsável pelos encaminhamentos determinados pela autoridade judicial, sendo necessário apresentar a comprovação de frequência e/ou participação do jovem aos serviços determinados. Não se trata de simples punições, mas de oportunizar experiências de aprendizagem, trabalho e relações humanas saudáveis, o que nem sempre é atingido.

Podemos observar, atualmente, que o cotidiano da sociedade pode estar contribuindo para agravar as dificuldades vivenciadas pelos jovens. Considerando as informações apresentadas, para tentar amenizar o problema enfrentado pelos adolescentes, propomos a educação estética visual como uma possibilidade de reinserção social, descrevendo a seguir a experiência realizada nessa investigação.

Descrição da oficina de educação estética visual

A educação estética propõe um modo de conhecimento que ajude a reduzir a dicotomia entre a razão e o imaginário, integrando parâmetros como a emoção, a aparência, os sentidos e provocando uma sinergia maior entre o pensamento e o sensível; implica educar um sentir comum, no melhor modo de denominar sentimentos partilhados ou sensações.

Os encontros com os adolescentes foram marcados pela resistência, nos avanços e retrocessos, num contexto em que o interesse do grupo tornou-se imprescindível e determinado pelo valor dado às vivências educativas estéticas que podem proporcionar uma forma de reflexão, gerando aprendizagens e a possibilidade de enfrentamento e ressignificação dos afetos por meio de atividades artísticas. Moldar o barro, desenhar, pintar, recortar, experimentando sensações e emoções, foram atos educativos que contribuíram com o propósito desta investigação (MAFFESOLI, 1996).

Na educação estética é preciso atenção e estímulo para que os envolvidos encontrem formas de ampliar sua percepção e, unindo os valores pessoais com os valores compartilhados, construir e reconhecer uma existência singular, fortalecendo o sentido de pertencimento grupal (ORMEZANO, 2005). Em parte, esses aspectos foram observados, visto que os adolescentes habitualmente se sentavam nos mesmos lugares como forma de marcar seus territórios individuais dentro do espaço comum da oficina. Mas eles tinham dificuldades para compartilhar esse cotidiano com os outros, embora se conhecessem anteriormente por conviverem nos mesmos espaços urbanos.

As atividades seguem um programa que mantém uma certa organização metodológica composta de visualização e sensibilização, atividade artística e avaliação do encontro. Os exercícios de respiração, relaxamento e imaginação fizeram parte dos encontros como uma espécie de ritual para organizar o cotidiano do grupo, que lentamente foi se mobilizando a participar. Os rapazes não se mostravam muito dispostos a participar dos jogos de sensibilização que previam relacionar-se com outrem. Nas atividades que estimulavam a expressão corporal, demonstravam tal insegurança que o corpo sempre buscava amparo nas paredes ou nos objetos da sala. A imagem desses corpos não se configurava apenas nas informações

anatômicas e fisiológicas, mas constituía-se também de percepções subjetivas, de lembranças de violência, que se manifestavam significativamente e que, provavelmente, os acompanharão ao longo da vida.

O programa das atividades realizadas na oficina de educação estética visual foi fundamentado em propostas que consideramos adequadas, com base em estudos anteriores, e adaptada após as entrevistas individuais e as sugestões do grupo (ORMEZZANO et al., 2005a, 2005b).

Proposta	Atividade
Como estou me sentindo neste momento?	Desenho com tinta preta e branca sobre papel kraft
Como o mundo me vê?	Pintura
Quem sou eu?	Modelagem de auto-retrato em argila
O que este personagem tem a ver comigo?	Máscara de papietagem
Qual é a história da minha vida?	Colagem
Que papéis sociais não quero mais para minha vida? Que novos papéis gostaria de assumir daqui em diante?	Reciclagem de papel
Avaliação final	Oral

Nas atividades individuais, os adolescentes mostravam-se mais interessados do que nas grupais e provocavam algumas intervenções espontâneas nos trabalhos alheios. Durante o processo de avaliação final, quando estavam em grupo, mostravam-se reservados, reprimindo a exposição de si mesmos aos outros. Ao contrário, manifestavam maior confiança e abertura quando se encontravam somente em nossa companhia, esperando que todos fossem embora ou chegando antes que os outros.

Do primeiro encontro participaram somente dois adolescentes, que realizaram um desenho com linhas utilizando pincel fino e tinta preta sobre papel Kraft, respondendo à pergunta sobre como estavam se sentindo. Pareciam muito envolvidos e mostraram-se concentrados na atividade. Vítor remeteu-se ao cotidiano da escola e alegou que não faz as tarefas relacionadas com arte porque não sabe. Também emergiram sentimentos de baixa auto-estima, que mais adiante caracterizariam todo o grupo, como foi confirmado em vários momentos nas suas falas, quando mencionaram: "O máximo que posso chegar é a ser funcionário ou secretário, eu não tenho capacidade para mais." "Minha madrinha nem dá bola, nem considera, nunca foi na minha casa, só porque é rica, nem sabe se a gente existe."

A expressão pelo desenho possibilitou resgatar fragmentos da história de vida dos adolescentes, que foram sendo revelados verbalmente, cada um contando sua vivência, os afetos e desafetos familiares, provocando a consciência da subjetividade e das relações intersubjetivas. Vítor desenhou um coração e afirmou que "o coração está no papel, não existe de verdade, como está no papel, não pode dar vida, não tem dono, mas pode ter." Isso talvez revele um desejo de vivenciar emoções, expressas através do coração, distantes do seu cotidiano.

Duarte Júnior (2006) assinala que o saber do corpo separado do saber da mente contribuiu para a crise do mundo moderno e propõe repensar a vida cotidiana educando os sentidos. Essa separação de corpo e mente foi evidenciada quando Vítor disse ainda que "a mente sabe mais que o coração. A mente não pára, ela recolhe as coi-

sas para o coração, como um computador. Tudo passa pela mente, depois vai para o coração." A corporeidade foi comparada a uma máquina. Os participantes apresentam atitudes individualistas, desejos e necessidades supérfluos, tentando mascarar a sensação de vazio provocada pela insatisfação permanente da lógica social consumista.

Incluímos tinta branca para dar continuidade à proposta de desenho lineal. O diálogo que se estabeleceu possibilitou a resignificação do que tinha sido feito e falado até então. Vítor sentiu-se acolhido com nossa atenção, voltada para seus pensamentos e sentimentos, e disse: "Agora mudou o significado, agora o coração pode brilhar mais, por isso tem pássaros, porque tem um bom ambiente e procuram fazer parte. Já não é mais um coração solitário, o coração tem a companhia da natureza." Para Daniel, o desenho também mudou, dizendo que trazia uma sensação de paz consigo mesmo e com os outros, contrapondo-se à realidade cotidiana de violência, com homicídios e excesso de drogas, tanto do bairro onde mora quanto da escola.

No segundo encontro estavam presentes os cinco adolescentes. Ao iniciar a pintura para responder à consigna "Como o mundo me vê?", pareceram um pouco envergonhados, mostraram-se inquietos, mas trabalharam em silêncio. Como esta atividade pressupõe planos de cor, eles foram orientados para preencher toda a folha configurando a totalidade da superfície, diferentemente do trabalho anterior, que buscava a expressão por meio da linha.

João exercia uma liderança negativa, mostrava mais resistência em participar e reclamava de quase todas as atividades sugeridas, levando a que os outros se inibissem, perdessem a espontaneidade e evitassem uma forma de conviver mais prazerosa. O adolescente manifestava grande dificuldade de concentração e resistia em aceitar os limites relativos ao convívio, algumas vezes, mesmo, distanciando-se do grupo distraído; também queria desfrutar de benefícios especiais como que registrássemos um horário que ele não tinha cumprido, e assim por diante. Em todos os encontros perguntava a hora muitas vezes, ansiava pelo momento de sair para fumar, mesmo sabendo

do que poderia fazê-lo quando quisesse. Buscava atingirmos dizendo que se sentia preso; olhava pela janela; pegava um jornal velho para ler em voz alta as páginas policiais; ligava o rádio; comentava que se sentia incomodado dentro da sala, lembrando de quando estivera "em cana, na Febem". Como não conseguia atingir seus objetivos, aparentando cansaço, saía mais cedo e assinava unicamente pelo tempo que participava. Invariavelmente, a cada encontro se repetiam situações semelhantes. Depois que ele se retirava, os outros ficavam mais à vontade.

Maurício tampouco pareceu disposto, inicialmente, a integrar-se com o grupo; mantinha-se afastado e manifestava o desejo de conseguir emprego, perguntando-nos se poderíamos fazer isso por ele; considerava que uma oficina de oito encontros seria muito pouco para ele, desejando dar continuidade a um trabalho que ainda desconhecia. Assim, nos encontros seguintes, fundamentadas nas suas falas, confirmamos que se tratava de uma encenação. Marcelo trabalhava extremamente concentrado, demorando em cada uma das imagens que compunham a pintura inspirada nas formas "tribais" utilizadas em tatuagens. Todos falaram muito pouco sobre o significado das pinturas.

No encontro seguinte, realizamos uma atividade de modelagem, para o que os participantes precisavam olhar-se em espelhos individuais, o que provocou alguns risos e sorrisos, revelando uma atitude de defesa ao externarem as emoções vivenciadas. Os adolescentes prepararam a argila para os auto-retratos, sempre se olhando no espelho. Mais tarde, quando precisavam realmente ver-se foram poucos que usaram os espelhos; eles modelaram seus rostos de memória.

O rosto modelado no barro oferece um universo imenso para o diálogo consigo mesmo e com os outros. Ao mesmo tempo em que escondia e máscara, desmascarava o adolescente que se deparava com a possibilidade de sentir um pouco mais a própria imagem. São rostos que expressavam uma experiência criadora, na qual o medo de sentir também estava presente e comprometia o fluir da criatividade (ORMEZZANO, TORRES, 2003).

João modelava concentrado no material, não na forma. Ao olhar-se no espelho, colocou o gorro escondendo a testa e as orelhas para ficar mais semelhante a seu trabalho; quis desistir de fazer o auto-retrato, alegando que estava ficando feio. As relações eram conflitantes. João disputava com Vítor qual seria o melhor trabalho. João falava que sua máscara seria a melhor de todas e estava convivendo com a frustração de não conseguir fazer o retrato como ele teria desejado. Vítor sentia a necessidade de ser elogiado no que fazia, comparando o seu trabalho com o de João e requerendo nossa avaliação.

Marcelo dedicou-se à modelagem, deixando a superfície bem lisa; primeiro, desenhou a sua fisionomia com um palito, mostrou-se calmo e metódico no fazer. O ambiente parecia mais agradável. Enquanto modelava, Maurício falava de viagens que gostaria de fazer e das semelhanças da modelagem com o seu rosto, julgando que não estava parecido com ele; fazia comparações olhando-se no espelho. No auto-retrato de Daniel a língua estava fora da boca, porque ele quis destacar a importância da língua para expressar-se oralmente - ele apresentava uma pequena deficiência fônica. Cada um deles pretendia fazer a atividade proposta melhor que o outro. O que estaria em jogo? Continuaram o processo durante todo o encontro e manifestaram o desejo de continuar modelando também no

encontro seguinte, para aperfeiçoar a modelagem. Apesar do excelente clima de trabalho, o grupo mostrou-se muito reservado quanto a expressar os seus pensamentos e sentimentos. De acordo com Gennari (1997), a insistente exigência social de adequação a modelos induz o sujeito a pôr em prática sua criticidade, sua capacidade de autonomia e sua revolta contra comportamentos coletivos, buscando afirmar a singularidade.

O encontro seguinte foi organizado para fazer uma máscara seguindo a técnica de papietagem e utilizando a modelagem em argila do encontro anterior. Os jovens receberam o papel Kraft. Solicitamos que rasgassem simbolicamente as coisas que consideravam difíceis, tristes ou desagradáveis, rasgando o papel em quadradinhos para depois colar. Então, Vítor comentou que ficava triste quando lhe diziam: "Não quero ficar contigo." Essa fala nos remeteu à história de rejeição dos pais, que nos relatara na entrevista individual, pois o pai é desconhecido e a mãe o abandonou para ser criado por uma tia. Marcelo e Daniel trabalharam em silêncio, com dedicação; já Maurício fez tudo com muita pressa para realizar a colagem, desperdiçando o material, além de ter dificuldades para renunciar a sua própria vontade de impor-se sobre a matéria.

No processo de criação os adolescentes apropriaram-se de formas simbólicas constituídas de sentido, *podendo integrar o que ocorria no cotidiano*, gerando um conteúdo expressivo que pode ter proporcionado uma organização interna. Nesse sentido, Ostrower afirma que para o agir criativo seria preciso que, neste caso, os adolescentes se integrassem como pessoas e encontrassem condições de vida e trabalho para lhes proporcionar "meios de realização das próprias potencialidades, onde o seu fazer representasse uma fonte de conscientização interior a partir da qual eles se renovariam espiritualmente" (1984, p.134).

Pintar as máscaras foi uma experiência prazerosa, e o mais difícil foi compor de forma escrita o personagem. Eles tiveram algumas dificuldades para entender as orientações, confundiram-se e negaram-se a escrever. Entretanto, comentavam cenas de violência e tráfico de drogas que ocorriam no bairro, envolvendo a ação de terceiros misturada com os personagens criados. Tudo acontecia tangencialmente. Falavam deles mesmos, os criadores, através de suas criaturas. Tentamos a produção de uma história oral realizada em duplas, mas eles continuavam se mostrando contrários e resistiam a trabalhar junto com outros, apesar da interação evidente; finalmente, João e Vítor fizeram uma dupla, mas Maurício, Marcelo e Daniel não conseguiram interagir. Parece-nos que a organização do encontro com o outro provocava um intenso desgaste emocional. Mais uma vez, um sentimento de insegurança os invadia e os que estavam em pé se apoiavam nos móveis e pediram que lhes contássemos uma história. Aceitamos e, depois de orientá-los a fechar os olhos e respirar profundamente, acabaram silenciando e ouvindo a história. O conto tinha sido criado por nós em outra oportunidade e falava de um gnomo que encontrava duas latas: uma era a lata dos sentimentos bons; a outra, dos ruins. Solicitamos aos participantes que construíssem as latas da história e as utilizassem com os próprios sentimentos. Os adolescentes tinham receio de falarem sobre si mesmos; então, pediram para escrever com a garantia de que ninguém visse o que escreveriam. Assim, grampeamos as tampas das latas de papel que eles criaram, guardando os sentimentos registrados.

No encontro que seguiu propusemos criar um ál-

bum de fotos imaginário, com a colagem de figuras recortadas de revistas, em que contariam a história de vida. Essa proposta surgiu do grupo porque eles comentaram que não tinham fotografias da infância. Muito silencioso, Vítor, que tinha sido um dos mentores da idéia, resistia em compor o álbum. Fomos acompanhando o processo com músicas que remetiam às fases dos ciclos de desenvolvimento vital, música para bebês, de grupos de crianças, até chegar às músicas que eles gostavam de ouvir. Com autorização dos participantes tiramos fotografias para que fossem coladas no álbum. Eles nos pediram duas cópias, uma para ficar no álbum e outra para levarem consigo. Os participantes foram, assim, relatando momentos e pessoas significativas em suas vidas.

Nos dois últimos encontros realizamos a reciclagem de papel. Formamos um círculo, ouvindo uma gravação de sons da natureza, e cada um recebeu uma folha de papel de seda para essa sensibilização. Ao final, João disse: "Essa folha é como a gente quando nasce" (soltou-a bem leve no ar). "E, depois, fica assim..." (mostrou o papel todo amassado numa bola na palma da mão). Nesse momento, ele expressou sua tomada de consciência das transformações vividas ao longo da existência. Concordamos com ele e complementamos que poderíamos fazer dela uma folha nova outra vez, introduzindo a atividade daquele dia.

Com a reciclagem dos papéis sociais, simbolizada no reciclar o papel, foi provocada uma forma de conscientização das máscaras vividas cotidianamente e uma possibilidade de transformação dessas máscaras, abrindo espaço para a vivência de novos papéis sociais. Foi solicitado que trouxessem os papéis que seriam reciclados. A etapa da coleta significa sair em busca de algo. Aqui observamos que a vontade estava um pouco reduzida, porque eles se negaram a sair em busca dos papéis para reciclar, ou, simplesmente, esqueceram-se da tarefa. João disse que não ia "ficar juntando papel", como se fosse uma atividade que o inferiorizava. Os adolescentes falaram de desejos, de sonhos, faziam planos, mas observamos que não empreendem ações concretas; faltam-lhes oportunidades, mas, também, iniciativa e vontade de lutar para atingir suas metas. Os projetos de vida são quase inexistentes e suas expectativas de conquistas materiais estão baseadas num mínimo de esforço e num máximo de lucro.

A fase seguinte tratava do discernimento, quando precisavam selecionar os papéis que podem e que não podem ser reciclados; para isso é necessário conhecer o que se escolhe ou o que se descarta; depois, rasgar e triturar os papéis de sucata para desfazer-se dos papéis sociais que serão desprezados. Chegamos a liquidificar e peneirar a polpa, um processo educativo que implica a observação e a avaliação dos conteúdos (internos e externos). Por último, fazer o novo papel compreende uma transformação simbólica da energia psíquica, ou seja, reciclar-se, escrevendo sobre os papéis já reciclados os novos papéis sociais que desejavam assumir desse momento em diante (ZANETI, 1997).

Os adolescentes acenaram para a necessidade de relações de afeto, mas, ao mesmo tempo, parecia que tinham medo do envolvimento; os sentimentos e emoções emergiram confusos, já que muitas vezes essas relações foram construídas num clima de violência, de exploração e de total desprezo pela vida. O medo de sentir esteve sempre presente. Marcelo concentrou-se escrevendo sobre a

importância da amizade, o carinho da família, o respeito, mesmo por aqueles com quem ele já teve brigas - fora processado duas vezes por agressão, embora seu comportamento no grupo fosse extremamente calmo e respeitoso.

No início da proposta eles duvidavam que pudessem fazer papel, perguntando como seria possível esse processo. A seguir, fizeram a separação dos diferentes tipos de papéis e, sem muita vontade, foram rasgando-os, inclusive aqueles onde haviam escrito os papéis sociais que desprezam nas suas vidas. Maurício cortou-os com a tesoura e Vítor rasgou-os um pouco, mas não teve paciência para fazer pedaços pequenos; sentou-se na frente da bacia e ficou mexendo na massa de papel com água. João continuava distante, observando sem participar da tarefa, dizendo vários ditos populares que estavam de acordo com a situação, dentre eles: "Mais abandonado que papel de chocolate", expressando oralmente seus sentimentos de abandono. Como a maioria dos presentes, ele não conhecia o pai e vivia com a mãe e irmãos. Solicitamos que ele preparasse o liquidificador para bater o papel, mas ele disse: "Estou mal". Lavou as mãos e afirmou que iria ajudar, mas sem muita paciência rasgava pedaços grandes. Suas atitudes revelavam uma necessidade de integrar-se, de que lhe fossem impostos limites e, ao mesmo tempo, de afastar-se e de impor sua rebeldia.

Marcelo conseguiu produzir a primeira folha de papel. Após, acrescentamos chá de macela na polpa para fazer um papel diferente; mais tarde, um pigmento para produzir outra cor. Os adolescentes não conseguiam ficar atentos por muito tempo. Cabe aqui lembrar que alguns deles são ou foram usuários de drogas e suas habilidades mentais se encontravam bastante comprometidas pelos efeitos das substâncias inaladas ou ingeridas, sendo as mais freqüentes álcool, fumo, maconha, crack e cocaína. Vítor esquecia as orientações dadas, mas Daniel e Maurício conseguiram fazer bem o trabalho e se dispuseram a ajudar a limpar a sala e organizar os papéis para prensar. João, sempre com pressa, mostrava impaciência. Todos conseguiram fazer mais de uma folha. Ao final perguntamos-lhes se haviam gostado da atividade e Marcelo nos respondeu laconicamente: "Não tem que gostar", como se precisasse resignar-se e aceitar a fazer obrigatoriamente as tarefas da oficina. Os participantes estavam perfeitamente conscientes que participariam do trabalho sempre de forma voluntária. O fato de eles terem de pagar em horas de serviço comunitário uma pena que é determinada pelo Juizado não os obrigava a cumprirem horário ou a realizar as tarefas. Contudo, precisavam ter consciência de que nós registrávamos o horário de entrada e de saída e que a presença no grupo como observadores era suficiente. Cada hora na oficina diminuía uma hora da punição que continuaria noutros cursos ou na prestação de serviços à comunidade.

Finalmente, fizemos uma avaliação dos encontros. João, por exemplo, disse que valeria a pena que a oficina continuasse porque estavam aprendendo coisas diferentes. Por sua vez, Daniel afirmou que para ele fora muito importante, pois houvera uma grande mudança desde o primeiro dia e que gostara da reciclagem do papel. Referindo-se aos passos do processo, comentou não ter gostado de triturar, mas de tirar o papel da água com o bastidor, o que se relaciona com o desejo de reciclar a própria vida. A educação estética propôs que, a partir do conhecimento de si mesmos, do desenvolvimento da auto-estima e da ex-

pressão com diversos materiais artísticos, os jovens pudessem vislumbrar outras possibilidades de vida melhor, reconhecendo as dificuldades que diariamente precisam enfrentar na sociedade.

Algumas reflexões sobre o caso

A resistência, os conflitos, a ansiedade, a angústia, a desvalorização de si mesmo, o receio de construir vínculos com o grupo, a desordem emocional e a necessidade de afeto revelaram-se no processo do fazer artístico. Cada um, à sua maneira, mostrava-se e escondia-se num percurso permeado de avanços e retrocessos contínuos. *Portanto*, considerando que convivem num ambiente de agressividade e violência, essas mudanças foram acontecendo lentamente, e esse tempo precisa ser respeitado durante os encontros, porque pode contribuir para consolidar os passos iniciais da reinserção social dos participantes.

Retomando os objetivos da investigação, podemos afirmar que as atividades artísticas visuais foram muito significativas para este grupo e que os adolescentes demonstraram suas preferências por aquelas atividades desenvolvidas individualmente. Os exercícios que envolviam escrita, expressão corporal e canto não foram bem aceitos por esse grupo específico, o que não retira de outras linguagens artísticas seu valor expressivo, educativo e de socialização. A educação estética facilitou que os adolescentes vivenciassem a arte como uma linguagem, um modo de comunicar e expressar a subjetividade, estabelecendo trocas entre aquele que cria e a forma criada. A experiência estética incentivou a *comunicação consigo mesmo e com os outros*. *Perceber* e produzir formas simbólicas, assim como refletir sobre a própria vida contribuíram para o entendimento das significações dadas a cada objeto e a cada ação criadora realizada.

Tentar compreender as transformações ocorridas durante a oficina parece ser o objetivo mais difícil de atingir, mas, sabemos que o desenvolvimento da criatividade e da consciência estética permeou todo o processo. Assim, precisamos aprender a lidar com as nossas frustrações, começando por entender que oito encontros é um período muito curto para percebermos transformações evidentes. Baseadas nas falas dos adolescentes, dizemos que pequenas mudanças podem ter acontecido e que, embora minimamente, eles conseguiram ser capazes de perceber que é possível conviver com uma qualidade de vida diferente daquele ambiente em que estão inseridos, buscando valores de promoção da vida em comunidade e de compreensão dos limites da própria existência. *A proposta de educação estética visual propiciou uma reflexão sobre a cultura e as diversas formas de sociabilidade, assim como, sobre o ambiente natural ao perceberem as possibilidades que a reciclagem oferece em nível econômico e de proteção ao ambiente. Mudanças aconteceram, sem dúvida, porque o espaço da oficina foi um lugar de respeito mútuo e de não-agressão, apesar das tentativas de parte dos adolescentes de driblar a situação em que nós, como docentes, marcávamos o território da autoridade. Mesmo com as dificuldades e conflitos que enfrentamos juntos, no decorrer dos encontros, eles perceberam a possibilidade de um viver melhor. Por quanto tempo a mudança vai permanecer? Não sabemos. Os avanços são muito lentos. É preciso ampliar o olhar e a escuta afetiva para que os adolescentes em conflito com a lei se reencontrem a si mesmos e, assim, pos-*

sam integrar-se no convívio com os outros. É a partir desses encontros que as mudanças poderão começar a acontecer. Precisamos acreditar neles e acreditar que a transformação é possível.

Referências:

- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente, lei federal, 8.069/1990, de 16 de setembro de 1990. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília.
- CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. *Medidas sócio-educativas: da repressão à educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- DUARTE JUNIOR, J.-F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 4.ed. Curitiba: Criar, 2006.
- GENNARI, M. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORMEZZANO, G. Educación estética: una nueva cosmovisión en la escuela. *España pedagógica*, Passo Fundo, v.12, n.1, jan.-jun. 2005, p. 110-118.
- ORMEZZANO, G.; TORRES, M. C. *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. 2.ed. São Miguel do Oeste: Arco Íris/Unesco, 2003.
- ORMEZZANO, G. et al. Leitura de desenhos realizados por apenados. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTES, 3., Montenegro, RS. *Anais...* Montenegro, RS: Ed. Fundarte, 2005a. p. 103-106.
- _____. O desenho no cárcere transforma os presos. In: CONGRESSO NACIONAL DE ARTE-TERAPIA, 6., Lisboa. *Anais...* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia, 2005b. p. 4-5.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ZANETI, I. *Além do lixo: reciclar: um processo de transformação*. Brasília: Terra Una, 1997.

Possibilidades da Pintura Contemporânea: Uma Reflexão sobre o Ensino da Pintura num Curso Superior de Artes Visuais no Início do Século XXI

Marco de Araujo
Artista Plástico,
Doutor em Artes Visuais pela
Universidade Complutense de Madri,
Professor Titular, Pesquisador e Coordenador da
Linha de Pesquisa Cultura e Criação Artística do
Grupo de Pesquisa em Arte
Criação, Interdisciplinaridade e Educação (CNPq)
da UERGS/FUNDARTE.

Resumo: Este artigo consiste numa reflexão a respeito de questões referentes ao ensino da pintura em uma escola de terceiro grau no início do século XXI. Para isso, faz-se uma breve retrospectiva analítica das transformações da pintura ao longo do século XX, tratando das incorporações a ela de alguns materiais, técnicas e procedimentos extrapictóricos, bem como de suas relações, diálogos e articulações com outros meios artísticos, tanto das artes visuais quanto de outras. O texto aborda, desse modo, as várias possibilidades da prática da pintura no momento atual e as implicações disso no seu ensino em um curso superior.
Palavras-chave: Pintura Contemporânea, Ensino Superior, Século XXI.

Possibilities of the Painting Contemporary: A Reflection About the Painting Teaching in a Superior Course of Visual Arts at the Beginning of 21st Century

Abstract: This article consists in a reflection about questions referring to education of the painting in a school of third degree of 21st century. For that, presents a brief analytical retrospect of the transformations of the painting throughout 21th century, treating to the incorporations to it of some materials, techniques and extrapictorial procedures, as well as of its relations, dialogues and articulation with other artistic ways, as visual arts as others. The text approaches, in this manner, various possibilities of practical of the painting at the current moment and the implications of this in its education in a superior course.

Keywords: Painting Contemporary, Superior Education, 21st Century

Introdução

Certos setores do pensamento artístico, principalmente num período que abrangeu aproximadamente os últimos quarenta anos do século passado, defendiam a idéia de que as categorias artísticas ditas tradicionais haviam acabado. Muitos, inclusive, anunciaram enfaticamente o fim da pintura e de outros meios artísticos como, por exemplo, a escultura. Embora tenha sido um pensamento forte no período mencionado, essa idéia já vem de outras épocas. Tem-se notícia dessa crença, ainda que com menos intensidade, desde a primeira metade do século XIX, quando o daguerreótipo foi inventado. De tempos em tempos, ao longo do século XX, fosse devido a um novo invento tecnológico que se tornasse ou que possibilitasse o surgimento de um novo meio artístico ou, ainda, que oferecesse novos procedimentos ou novos materiais às atividades artísticas, ou fosse em razão do aparecimento de novos movimentos artísticos nas artes vi-

suais como, por exemplo, os movimentos de desmaterialização do objeto artístico e a arte conceitual - a morte da pintura era imediatamente decretada. No momento presente, embora sem a mesma força de antes, esse pensamento ainda sobrevive em algumas esferas das artes visuais a ponto de que, muitas vezes, a pintura é excluída do conceito de arte contemporânea, ficando esse reservado aos novos meios artísticos. Mas, felizmente, hoje em dia essa idéia é cada vez mais diminuta.

A pintura, na verdade, passou por muitas transformações no curso de toda a sua história. Durante o século XX, essas transformações foram muito mais aceleradas do que antes. Muitas delas tiveram, inclusive, caráter revolucionário como a destruição da perspectiva renascentista pelo cubismo, para citar apenas um exemplo. Desse modo, a pintura sempre foi rediscutida e reformulada. Está longe, portanto, de ser um meio cujas questões formais, técnicas e procedimentais permaneçam inalteradas. E é essa capaci-

dade de transformação um dos fatores importantes que contribuíram para que ela tenha chegado ao atual milênio ainda viva e em pleno vigor.

Diante disso, penso ser importante fazer uma reflexão a respeito do ensino da pintura, numa escola de terceiro grau, no momento atual. Para tanto, faz-se necessária uma breve retrospectiva histórica de algumas de suas transformações ao longo do século XX, principalmente no que concerne à incorporação de materiais e procedimentos não propriamente pictóricos em sua prática, bem como ao seu relacionamento e diálogo com outros meios artísticos, alguns, inclusive, não pertencentes às artes visuais.

Algumas transformações da pintura e algumas possibilidades da pintura contemporânea

No ocidente, a pintura, a partir das vanguardas históricas, começa a sofrer transformações quanto a sua pureza técnica e procedimental e em sua relação com as outras áreas ou os outros meios artísticos. Já no cubismo, com o procedimento das colagens, novos materiais, além da tinta, como papéis e tecidos, são incorporados a ela. Kurt Schwitters, no dadaísmo, abandona a pintura tradicional e constrói seus quadros com colagens de objetos e materiais de detritos. No surrealismo, Max Ernst desenvolve o *frottage*, procedimento técnico que consiste em passar o lápis, por exemplo, sobre texturas diversas de modo que essas se transfiram ao papel. Isso contribuiu para que a arte se abrisse a fim de que outras técnicas de transferência e de produção de imagens - inclusive as surgidas posteriormente com as novas tecnologias, como as fotocópias, as fototransferências, a computação gráfica, etc. - fossem incorporadas à arte e a pintura. Ernst também produz quadros formados por pedaços de objetos de madeira pintados e colados sobre o suporte, e André Masson utiliza areia colada no suporte junto com a pintura.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, com as segundas vanguardas, outros procedimentos e outros materiais foram incorporados a essa modalidade artística. Jean Fautrier, um dos precursores do informalismo europeu, corrente europeia correspondente ao expressionismo abstrato de Pollock, começa a usar a tinta de forma bastante pastosa e misturar papel a ela para tirar, desse modo, mais proveito da "massa", da "matéria" pictórica, dando origem também à subcorrente desse movimento chamada informalismo matérico. Alberto Burri, dentro dessa mesma subcorrente do informalismo europeu, agrega a sua pintura bolsas de estopa e plásticos. Lucio Fontana, representante da subcorrente espacialista do informalismo europeu, além de misturar à tinta pedrinhas e pedaços de vidros, produz orifícios e cortes na pintura. Jasper Johns e Robert Rauschenberg, considerados artistas neodadaístas e precursores da *pop art* norte-americana, pintam sobre objetos reais. Um exemplo disso é *A Cama* de Rauschenberg. Na *pop art*, Jim Dine agrega calçados e ferramentas reais a suas pinturas, Tom Wesselmann incorpora a suas obras outros objetos reais do cotidiano, e outros artistas, como Roy Lichtenstein, utilizam, junto com a pintura, métodos industriais de transferência de imagens.

Além dessas rupturas e transformações técnicas e procedimentais da pintura - que também ocorreram em outros meios artísticos - relatadas acima, outras transformações aconteceram na arte durante o século XX, originadas pelo surgimento dos movimentos de desmaterialização do objeto artístico, os *happenings*, a arte conceitual, *land art*, *body art*, performances, instalações, vídeo arte, etc.

Essas transformações, como não poderiam deixar de ser, afetaram também a pintura. Vale aqui fazer um parêntese para lembrar de Marcel Duchamp, cujas manifestações, ainda nos inícios do século XX, como seus *ready-mades*, objetos comprados prontos e expostos como obras de arte, foram os protótipos de algumas das manifestações desses movimentos e influenciaram muitos deles.

Embora, em seus inícios, muitos desses movimentos e novas propostas artísticas surgissem com o propósito de destruir e negar as modalidades já existentes e ditas tradicionais das artes visuais, como a pintura, de alguma forma ou de outra, também contribuíram para outras transformações ocorridas nelas. Exemplos disso são as pinturas-objeto, pinturas-instalação, os diálogos entre a pintura e o objeto e entre a pintura e a instalação. Muitos dos trabalhos de Leda Catunda podem ser considerados pinturas-objeto ou pinturas-instalação. Articulações entre a pintura e o objeto existem também nas obras de Julian Schnabel, Frank Stella e David Salle, para citar alguns exemplos. Esse coloca objetos, como assentos de poltronas presas no suporte junto com a pintura. Exemplos de articulação entre pintura e a arte conceitual propriamente dita são as "pinturas de datas", de On Kawara e as "pinturas do tempo", de Roman Opalka. Esses artistas usam técnicas e materiais convencionais para expressar suas idéias. Outros exemplos semelhantes são algumas pinturas de Sigmar Polke.

Existem também artistas que articulam a pintura com outros meios convencionais das artes visuais, como o já mencionado Frank Stella e Anselm Kiefer, que trabalham a pintura com relevos e utilizam técnicas de gravura junto a ela.

Outras possibilidades de relações da pintura contemporânea são suas articulações com a fotografia, o que ocorre de maneiras diferentes. No fotorrealismo, movimento artístico norte-americano que está dentro do hipre-realismo, a pintura, produzida a partir da fotografia e a tendo como modelo, deve parecer-se a ela e ter uma atmosfera como a dela. De modo muito semelhante ao dos fotorrealistas, Gerhard Richter pinta com óleo sobre tela cópias idênticas de fotografias. Richter pinta, às vezes, também fotografias fora de foco e, outras vezes, sobrepõe à pintura fotorrealista manchas de tintas próprias do abstracionismo informal. Diferentemente de Richter e dos fotorrealistas, John Baldessari trabalha com montagens de fotografias verdadeiras nas quais emprega técnicas pictóricas como óleo, acrílica e vinílica.

A pintura contemporânea articula-se também com o cinema. Um exemplo, entre outros, é a obra do artista belga Luc Tuymans. Esse artista, na década de 80, realizou filmes. Hoje, realiza sua pintura com as técnicas e os materiais convencionais, mas como se fossem tomadas cinematográficas, e utiliza também outros aspectos próprios do cinema como, por exemplo, a iluminação.

Portanto, o processo de agregar diferentes materiais e procedimentos à pintura e de sua articulação com outros meios foi, ao longo do século passado, aumentando de forma considerável. Mas não se deve esquecer, também, que a pintura contemporânea pode ser realizada de forma "pura", do ponto de vista técnico, procedimental e material e ter a mesma idoneidade e respeito que a pintura relacionada com outros elementos artísticos. Muitos são os artistas contemporâneos que utilizam a pintura convencional para se expressarem. Isso se deve muito ao surgimento de tendências artísticas como a transvanguarda italiana e o neo-expressionismo alemão, responsáveis pela

revalorização da pintura diante das propostas de desmaterialização do objeto artístico. Além dessas tendências, a pintura também surgiu na mesma época com características semelhantes à delas em outros países do mundo sem que, na maioria dos casos, houvesse um rótulo para denominá-la.

Na transvanguarda italiana, os artistas utilizaram uma imensa gama de estilos artísticos. Trabalharam com estilos, cujas origens variavam dos remotos períodos do passado até as vanguardas do século XX. Mas, do ponto de vista da técnica, dos materiais, dos meios e dos procedimentos, realizavam uma pintura convencional, com os materiais e os suportes tradicionais. Exemplos disso são as obras de Mimmo Paladino, Francesco Clemente e Sandro Chia. O mesmo ocorreu com o neoexpressionismo alemão. As pinturas de Markus Lüpertz, Georg Baselitz e Jörg Immendorff são exemplos da pintura com essas características no neo-expressionismo alemão.

A revalorização da pintura ocorreu, como já foi dito, na mesma época e com praticamente as mesmas características dessas tendências em vários outros países do mundo. Nos Estados Unidos, ocorreu através dos trabalhos de Julian Schnabel, Keith Haring, David Salle, entre muitos outros. Na Espanha, com Miquel Barceló, Guillermo Pérez Villalta e José María Sicilia, por exemplo. Vitaly Komar e Aleksander Melamid são artistas russos radicados nos Estados Unidos que formam um duo artístico, cuja pintura é bastante eclética, do ponto de vista estilístico. O início de seu trabalho pictórico ocorreu praticamente na mesma época dos inícios dos trabalhos das tendências e dos artistas citados anteriormente. A revalorização da pintura no Brasil foi marcada, embora com um certo atraso em relação à Europa e Estados Unidos, pela chamada "Geração 80".

Na virada do milênio, tanto a pintura articulada com outros meios, outras técnicas ou outros procedimentos, quanto a produzida com materiais convencionais, a pintura tecnicamente "pura", continuou existindo praticamente da mesma maneira que nos momentos anteriores. Além dos conhecidos exemplos do ocidente, como Peter Schuyff, Allan McCollum, Joseph Marioni, etc., nos Estados Unidos, como muitos artistas de outros países ocidentais - inclusive já citados - na China e na Rússia, artistas contemporâneos estão hoje trabalhando com a pintura tecnicamente convencional. Na China, temos os exemplos de Wei Guangqin, Wang Guangyi, Liu Wei, Wang Cheng, entre muitos outros. Na Rússia, Erick Bulatov, Gueorgui Pusenkoff, Grigori Bruskin e Alexandr Petrov são alguns dos exemplos de artistas que trabalham com a pintura contemporânea.

São muitas, pois, as possibilidades da prática da pintura contemporânea. As técnicas utilizadas são as mais variadas possíveis, que vão desde as mais tradicionais e convencionais utilizadas de forma "pura" até a combinação dessas com outros meios, outras técnicas e/ou outros procedimentos. Os suportes e os materiais são também cada vez os mais variados possíveis e a experimentação com novas possibilidades, igualmente, é cada vez maior.

Além disso, como já foi visto, as relações, as articulações, os diálogos da pintura com outros meios não ocorrem somente de forma que se misturem tecnicamente entre si. Podem ocorrer, também, de maneira que apenas as características dos outros meios estejam presentes na obra pictórica. Esse é o caso das já mencionadas obras dos fotorealistas e de Gerhard Richter, que são pinturas tecnicamente convencionais, mas que se parecem com fotografias e têm a atmosfera dessas. Outro caso, também já

mencionado, é o de Luc Tuymans, cujas pinturas, também tecnicamente convencionais, mostram características do cinema, como a atmosfera e a iluminação desse. Finalmente, não se deve esquecer que a pintura contemporânea pode existir também tecnicamente "pura" e sem nenhuma relação com outras áreas e, assim mesmo, estar presente de forma idônea dentro da contemporaneidade. Em todos os casos, a pintura contemporânea deve estar a serviço de uma idéia. A sua produção justifica-se na arte contemporânea, assim como a de qualquer outro meio, por ser ou ajudar a ser a expressão de uma idéia. Essa é sua principal função dentro da contemporaneidade artística. Não deve ser, portanto, uma mera demonstração técnica ou estar simplesmente a serviço da técnica.

Diante do exposto, é possível concluir que as novas técnicas, os novos materiais, os novos procedimentos, os novos meios, tanto os originados pelas novas tecnologias, quanto pelos novos movimentos artísticos, não vieram para exterminar a prática da pintura, como muitos arautos do seu desaparecimento proclamaram. Ao contrário, contribuíram para suas transformações, influenciando-a no seu desenvolvimento e, desse modo, ironicamente, contribuíram, também, para sua permanência e para seu fortalecimento como um dos meios da arte contemporânea.

O ensino da pintura em uma escola de terceiro grau no início do século XXI

O ensino da pintura em um curso superior de artes visuais, no início do século XXI, deve levar em consideração todas as questões e características mencionadas acima, referentes à existência e à prática desta modalidade artística na contemporaneidade. Por isso, deve servir para instrumentalizar o aluno técnica e teoricamente para que ele faça as escolhas necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho pictórico diante de toda essa ampla gama de possibilidades que a contemporaneidade oferece. O aluno deve ser instrumentalizado para que possa utilizar os materiais e as técnicas pictóricas convencionais de forma "pura", como também para poder combiná-las e relacioná-las com outras técnicas, outros materiais, outros procedimentos e outros meios.

Nesse sentido, as técnicas tradicionais e convencionais não devem ser sonogadas a ele. Ao contrário, elas devem fazer parte de seu primeiro aprendizado em relação à pintura. O fato de que na contemporaneidade, conforme demonstrado, a pintura possa ser mesclada com vários outros elementos e articulada de várias formas com os mais diversos meios, não significa que os conhecimentos técnicos devam ser dispensados de seu ensino. É através do conhecimento técnico que o aluno poderá relacionar, segundo sua proposta, a pintura com as outras áreas, de forma segura, consciente e com toda a perícia. E se desejar utilizá-la de forma "pura", desse modo, estará também habilitado.

Hoje, sem dúvida, em muitos casos, as fronteiras entre as categorias artísticas estão rompidas. Às vezes, é difícil determinar a qual categoria artística pertence uma obra de arte, se pintura, escultura ou desenho, por exemplo. Entretanto, quando uma obra de arte é formada por mais de um meio artístico, nela existem elementos desses meios e o aluno deve estar apto para produzi-los. Por isso, o ensino da pintura, como o de qualquer outro meio artístico, deve ser, de certo modo, interdisciplinar e aberto. Essa abertura implica que, por um lado, o ensino das técnicas

convencionais, como já foi dito, seja imprescindível. Por outro, que o aluno seja incentivado a novas pesquisas e ao conhecimento das questões da arte contemporânea. Não deve haver, portanto, preconceito de nenhum lado, nem em relação às técnicas tradicionais - como se fizessem parte de práticas conservadoras - nem em relação aos novos meios, às novas práticas e às novas modalidades artísticas.

A questão da interdisciplinaridade implica que, além de o aluno ser incentivado à pesquisa de novos materiais e ao conhecimento das questões da arte - tanto da história quanto da contemporaneidade - ele deve ser incentivado, também, para o conhecimento de outros meios artísticos diferentes das artes visuais, de disciplinas não artísticas e, se for necessário, até mesmo, das áreas científicas.

Referências:

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea – Uma História Concisa*. Martins Fontes. 1ª ed., São Paulo, 2001.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea – Uma Introdução*. Martins Fontes. 1ª ed., São Paulo, 2005.

CHIARELLI, Tadeu. *Arte Internacional Brasileira*. Lemos Editorial, 1ª ed., São Paulo, 1999.

_____. *Leda Catunda*. Cosac & Naif, São Paulo, 1996.

CIRLOT, Lourdes. *Las Últimas Tendencias Pictóricas*. Ed. Vicensvives, col. Historia Visual del Arte nº 17, 1ª ed., Barcelona, 1990.

_____. *Últimas Tendencias*. Editorial Planeta, col. Historia Universal del Arte, 2ª ed., Barcelona, 1993.

RUHRBERG, Karl; SCHNECKENBURGER, Manfred; FRICKE, Christiane; e HONNEF, Klaus. *Arte del Siglo XX – Pintura – Escultura – Nuevos medios – Fotografía*. Barcelona: Taschen, 2001.

WOOD, Paul. *Arte Conceitual*. Cosac & Naify Edições, Col. Movimentos da Arte Moderna, São Paulo, 2002.

WOOD, Paul; FRASCINA, Francis; HARRIS, Jonathan; e HARRISON, Charles. *Modernismo em Disputa – A arte desde os anos quarenta*. Cosac & Naify, Col. Arte Moderna – Práticas e Debates, São Paulo, 1998.



QUEM NÃO DANÇA SEGURA CRIANÇA: uma análise do papel da dança nas construções de identidades¹

Esp. Gabriela Nobre Bins
Ms. Flavia Pilla do Valle (UERGS/FUNDARTE e ULBRA)²

Resumo: Esta pesquisa pretendeu investigar o papel da dança nas construções de identidades dos alunos de uma escola estadual de Porto Alegre, procurando identificar e analisar a relação entre as concepções de dança dos alunos e suas diferenças de gênero, etnia e religião, a partir do estudo de quatro redes sociais. Ela se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. As quatro redes estudadas foram a rede do pagode, com 6 alunos, a rede do rock, com 4 alunos, a rede dos evangélicos com 4 alunos e a rede dos rebeldes, com 3 alunos. Além da observação participante e de entrevistas com os alunos das diferentes redes, foi feita uma análise de orkut de pelo menos um aluno de cada rede. Após o cruzamento e análise de todos os dados é possível afirmar que a dança tem diferentes papéis na construção de identidades dos alunos pesquisados e esses papéis variam conforme a rede ou o gênero dos alunos.

Palavras-chave: dança, gênero, etnia, religião e redes sociais.

YOU DON'T DANCE YOU HOLD A CHILD: an analysis of the role of dance in the construction of identities

Abstract: This research intended to investigate the role of dance in the construction of identity in students from a Porto Alegre's state school trying to identify and analyze the relationship between their dance conception and their differences of gender, ethnic group and religion. It will be done based on a study of four social networks identified in the school. It is characterized as a qualitative research with an ethnographic approach. The four networks investigated were the pagode's network, with 6 students, the rock's network, with 4 students, the evangélico's network with 4 students and the rebelde's network with 3 students. Besides the participative observation and the interviews, an analysis of the orkuts of at least one student of each network was done. After crossing and analyzing all the data it is possible to assert that the dance has different roles in the construction of identity of the studied students and that these roles change according to the network or the student gender.

Keywords: dance, gender, religion, ethnic group and social networks.

*Dance, dance, dance
Passe as horas comigo
Nesse duplo sentido
No barato de ser um
Ser vivo, ainda
Dance, dance, dance
Rita Lee*

Em nossos dias, cada vez mais, tem-se consciência da importância da dança como forma de expressão do ser humano. Ela é percebida por seu valor em si e por seu potencial de percepção dos sentimentos das pessoas. Na visão antropológica da educação, a escola passa a ser um local de transformação de cultura e não simplesmente de transmissão de conhecimentos. É a partir

dessa visão que a dança foi incluída nos conteúdos curriculares da Educação Física e das Artes. Esta pesquisa versa sobre o tema de dança e identidade, dois conceitos presentes na escola e que fazem parte da cultura infanto-juvenil. Ela surgiu do interesse de unir a educação, a antropologia e a dança, três áreas de estudo de grande importância.

A dança, através do corpo, é um locus privilegiado de diálogo da cultura juvenil. Gonzáles (1998, p.202) observa que:

devido a seu conteúdo emocional as culturas juvenis são essencialmente não verbais. Suas formas de expressão naturais são a música, a dança, a moda, formas de caminhar ou reunir-se, gestos e certa maneira de falar.

¹ Artigo realizado a partir da Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Dança na Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

² Orientadora

Garbin (2005) defende a necessidade de que nos familiarizemos com as formas culturais nas quais os jovens estão envolvidos para tentar fazer a crítica a tais artefatos, porém, para a autora essa crítica não deve ser o simples menosprezo às preferências dos adolescentes, mas sim, uma análise dos significados e valores que tais produções têm e representam para eles. Através do conhecimento das formas culturais que envolvem os jovens, podemos conhecer mais sua identidade.

*eu me chamo cheroso como alguém me chamou
mas pode me chama do que quiser seu doto
eu num tenho nome
eu num tenho identidade
eu num tenho clareza se sou
gente de verdade...
Gabriel Pensador*

A identidade, nos primórdios da antropologia, foi vista como fixa e imutável, porém, hoje são afirmadas como múltiplas, móveis, relacionais e cambiantes. Construída de acordo com o contexto em que está se vivendo, as identidades são constituídas em múltiplos lugares e instituições das quais participamos, a partir das relações que estabelecemos com os outros na vida social. Para se entender essas múltiplas identidades, devemos lembrar que é a partir do “estilo” que os jovens constroem suas marcas de distinção, e de um lugar no mundo, pois a identidade é marcada pela diferença. Portanto, os jovens estão constantemente negociando sua identidade com outros. Essa multiplicidade é fruto da modernidade e da pós-modernidade.

Freitas (2003) afirma que a escola e o currículo escolar são espaços onde circulam diversas narrativas sobre grupos culturais, as quais, muitas vezes, privilegiam certas identidades, ao invés de outras, ensinando determinados significados. Por isso e pela característica móvel das identidades torna-se importante investigar como elas se movem e se constituem.

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar qual o papel da dança na construção de identidade dos alunos das diferentes redes pesquisadas na E.E.E.F. Prof. Edgar Luis Schneider. E, para isso, foi preciso identificar as concepções de dança dos alunos, analisar suas relações com outros campos da esfera social como origem étnica, gênero e religião e identificar o significado da dança em cada rede.

*Olha lá vai passando a procissão
Se arrastando que nem cobra pelo chão
As pessoas que nela vão passando
Acreditam nas coisas lá do céu
As mulheres cantando tiram versos
Os homens escutando tiram o chapéu
Eles vivem pensando aqui na terra
Esperando o que Jesus prometeu
(...) Procissão – Gilberto Gil*

Como as identidades são múltiplas, híbridas e provisórias, os sujeitos estão constantemente negociando-as.

Nessas negociações entram também em jogo as identidades religiosas, sendo importante ter claro o conceito de religião.

Durkheim (1989) explica a religião pela sociedade; para ele, a sociedade é igual a uma força e é essa força que funda o sagrado. O sagrado, juntamente com o profano, forma o binômio no qual se baseiam as religiões. Para o autor, mais do que um sistema de idéias, a religião é um sistema de forças, um poder não ordinário experimentado somente por aquele que vive em estado religioso. A religião como experiência coloca o indivíduo em um estado de dinamismo interior e, sendo experiência, a religião é sentimento; sendo sentimento, ela é emoção.

*ser um homem feminino
não fere o meu lado masculino
se Deus é menina e menino
sou masculino e feminino
olhei tudo que aprendi
e um belo dia eu vi
que ser um homem feminino
não fere o meu lado masculino
Pepê Gomes*

O conceito de sexo como uma atribuição de nascer deixa de ser útil para explicar os comportamentos e os papéis dos seres humanos na sociedade. Sendo assim, surge a visão construtivista de gênero, onde se nasce em um sexo, mas se constrói o gênero socialmente ao longo de nossa existência. Segundo Santos, “o conceito de gênero é entendido como uma construção social determinada pela sua contingência, ou seja, as representações possíveis do que é feminino e masculino dependem das condições históricas e culturais de um determinado momento” (2004, p.36).

Partindo do pressuposto de que o gênero é socialmente construído, devemos falar não em masculino e feminino, mas sim em diferentes formas de masculinidades e de feminilidade. Essas identidades masculinas e femininas variam de cultura para cultura, variam temporalmente dentro de cada cultura, dentro das classes sociais e ao longo do curso da vida de uma pessoa. De acordo com Meyer (2001, p.32):

nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos, até o dia em que morremos e essas aprendizagens se processam em diversas instituições sociais, a começar pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc [...] Gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo histórico, nos diferentes grupos ou segmentos sociais.

Nessa perspectiva, podemos observar as diferenças de identidades masculinas e femininas nos diferentes grupos étnicos, religiosos e de classe social. Portanto, reforça-se a idéia de que pensar a identidade a partir desses pressupostos é pensá-la de forma plural, em constante transformação e muitas vezes contraditória.

*jovem, seu primeiro amor
acabou de repente no elevador*

*jovem, você também votou errado
por que não viu que o futuro
as vezes repete o passado
e o mundo inteiro parece escapar
entre os seus erros
...
lavando a cara de manhã
pergunta no espelho
afinal, quem é você
jovem, a grande novidade
jovem
Cazuza*

As diferentes fases da vida de um ser humano (a infância, a juventude, a vida adulta e a velhice) são compreendidas de diferentes formas em cada sociedade e cada tempo histórico. Isso porque a compreensão dessas fases é fruto de processos históricos de transformação da humanidade.

Ao se falar em juventude podemos, em um impulso inicial, evocar a questão etária; mas a literatura sinaliza que as categorizações por idade já não são mais concebidas como uniformes e imprescindíveis.

Na cidade moderna, as juventudes são múltiplas, variando em relação às características de classe, ao lugar onde vivem e à geração a que pertencem. Ser jovem é estar vinculado a uma identidade juvenil, é ter uma maneira particular de estar com a vida, de vestir, de falar, de andar, etc. Se problematizarmos o conceito de juventude(s) com as lentes da cultura, podemos ver tais juventudes como, no mínimo, comunidades de estilos, atravessados por identidades de pertencimento, desde o *look* de suas vestimentas e adereços, incluindo aqui estilos musicais, comportamentos, gírias, atitudes corporais, etc (GARBIN, 2005).

*que bloco é esse
eu quero saber
é o mundo negro
que viemos mostrar pra você
pra você
somo crioulo doído
somo bem legal
temo cabelo duro
somo black pow
Paulinho Camafeu*

No senso comum, é muito usado o termo raça para se referir à origem de uma pessoa. Nas ciências sociais, vem se evitando o emprego desse termo pelos usos a que se tem prestado. O conceito biológico de raça é o de uma subdivisão de uma espécie. O conceito de raça foi utilizado na tentativa de demonstrar uma relação de superioridade/inferioridade entre os grupos humanos, dando margens a discriminações.

Em contrapartida ao conceito biológico de raça, temos o conceito de etnia, que vem recheado com uma base social e cultural. Portanto, os membros de um grupo étnico se caracterizam por partilharem de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria e apresentarem manifestações culturais determinadas. Barth

(1998, p.189) ressalta que a comunidade do grupo étnico depende da manutenção das fronteiras sociais, apontando o fato de que "os grupos étnicos são categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores e, assim, têm características de organizar a interação entre as pessoas".

Sendo assim, podemos dizer que o conceito de etnicidade reflete tendências positivas de identificação e inclusão enquanto o conceito de raça reflete as tendências negativas de dissociação e exclusão. Por isso, nesta pesquisa, optamos por usar o conceito de etnia, ao invés do conceito de raça.

A partir da noção dos conceitos colocados nesse trabalho, esse estudo fez um questionário com parte dos alunos da Escola Ensino Fundamental Professor Edgar L. Schneider. A partir desses questionários e das observações realizadas na escola foram identificadas quatro diferentes redes sociais. Redes de relações sociais são como um conjunto específico de pessoas, cujas características podem ser usadas para interpretar o comportamento social das pessoas envolvidas. Uma rede social é composta de dois elementos: os atores e suas conexões. Sendo assim, a partir das observações e dos questionários foram selecionados 17 alunos que faziam parte de quatro diferentes redes sociais detectadas dentro da escola. Esses alunos variaram de idades entre 13 e 16 anos e freqüentavam 6ª, 7ª e 8ª série. Por motivos éticos, os nomes dos alunos foram ocultados e foram usados codinomes escolhidos pelos próprios alunos.

Outro instrumento utilizado nessa pesquisa foi a observação dos ORKUTS dos alunos de cada rede. O *Orkut* é um software social de grande popularidade que permite a entrada de quem foi convidado por alguém já cadastrado nele. Portanto, é um ótimo exemplo de rede social, tornando-se importante nessa pesquisa por enfatizar as conexões entre os sujeitos e ser um *lôcus* de construções de identidade, pois as pessoas constroem suas identidades através de suas comunidades e seu perfil. Então, é mais um espaço onde os alunos podem estar explicitando o papel da dança em suas identidades.

Dos alunos estudados, dez possuem *orkut*. Cinco, dos seis alunos da rede do pagode, todas as três alunas da rede dos rebeldes, dois, da rede do rock e um da dos evangélicos. Essa análise só foi possível porque pelo menos um aluno de cada rede estava cadastrado ao *orkut* durante a realização desta pesquisa. Três, dos cinco alunos que ainda não têm *orkut*, afirmaram estar providenciando os seus, mas não o fizeram até o término da coleta de dados dessa pesquisa.

Essa análise dos *orkuts* ajudou a entender um pouco mais as diferenças entre as redes e as suas relações com a dança. Através dos perfis e das comunidades cada aluno vai construindo sua identidade e delimitando sua relação com a dança, seja pela sua reafirmação ou pela ausência da mesma.

A Dança e as Redes

Nesse estudo identificaram-se quatro redes: Rock, Rebeldes, Evangélicos e Pagode. Foi solicitado que cada aluno de cada rede escolhesse um nome de acordo com

seu gosto musical. Esses codinomes acabaram se tornando mais um dado de pesquisa, pois apontam questões de identidade dos alunos e diferenças entre as redes e dentro das próprias redes. Na rede do rock os codinomes escolhidos foram **Kyo, Joey, Floor Jason e Christine**. Todos cantores de bandas de rock. Já os evangélicos não têm essa identidade de grupo construída através de seus codinomes, que foram **Kurt Cobain, Mc Marcinho, Suellen Lima e Ana Paula Valadão Bessa**. Na rede dos rebeldes, os codinomes representam a influência da mídia na construção de identidades infanto-juvenis. Todas as três meninas dessa rede escolheram nomes referentes às personagens da novela mexicana RDB: **Mia, Roberta e Lupita**. Os codinomes da rede do pagode estabelecem não só uma relação dos alunos com os seus gostos musicais, mas também com as questões da negritude: **Leci Brandão, Zeca Pagodinho, Rodriguinho, Bombom, Negra Li e Zé Pilindra**.

Em cada rede a dança tem um papel diferenciado, com seus significados e símbolos. Assim como as juventudes são múltiplas, múltiplos são os significados que elas dão para as diversas técnicas corporais que permeiam suas vidas, como por exemplo, a dança. Perguntados sobre o que era dança para eles, cada aluno imprimiu seus próprios significados, mas as respostas não foram tão distintas de rede para rede. Para as alunas da rede dos Rebeldes, dança é diversão, é um *hobby*, enquanto para os alunos da rede do Rock dança é um esporte, uma expressão ou algo comum. Na mesma linha das respostas dos alunos do Rock ficaram as respostas dos evangélicos. Para eles, a dança é um esporte, uma arte, um exercício ou atividade que necessita habilidade. Já os alunos da rede do pagode, afirmam que a dança é cultura, é fundamento, diversão, algo muito bom e legal que faz bem para as pessoas.

Se pensarmos a dança como uma técnica corporal, que segundo Mauss (1974) é "a maneira como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos", podemos entender que cada rede, ao mesmo tempo em que tem suas particularidades, também está inserida na mesma sociedade, talvez por isso justifiquem-se semelhanças nas respostas. Mauss demonstrou através de seu estudo das técnicas corporais que o corpo é socialmente construído, que para cada grupo social existem diferentes técnicas corporais. Partindo deste pressuposto, entendem-se as particularidades dos conceitos de dança de cada rede.

Assim como Mauss, Bourdieu também define o corpo como uma construção social:

as práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos de estilo de vida), porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é produto. (1983 apud ORTIZ, 1994, p. 82)

Esse *habitus* é incorporado pelo homem, ou seja, ele internaliza as estruturas fundamentais da sociedade, tornando possível a produção de um mundo comum e sig-

nificativo para o grupo, pois o que é aprendido pelo corpo não é alguma coisa que se possui, como um conhecimento que pode ser rotulado, é alguma coisa que se é. Nesse sentido, os dados desse trabalho demonstram que os alunos conformam suas respostas sobre o que é dança a partir da incorporação da cultura de sua classe e do seu grupo social.

Para cada grupo social a dança tem um papel distinto, variando também seu grau de importância. Ao contrário das respostas sobre o que é dança que tiveram alguma semelhança, as respostas em relação à importância da dança na vida dos alunos variam muito de rede para rede.

Na rede do rock, todos os alunos responderam que a dança não tem nenhuma importância em suas vidas. Se pararmos para analisar o gênero musical ao qual essa rede se refere, percebe-se que, para o próprio rock, e principalmente o tipo de rock que os alunos escutam (metal, punk rock, trash, heavy metal, gothic metal), a dança não tem um papel de destaque. A dança nesse gênero musical não requer uma técnica apurada. Segundo um aluno da rede do pagode, "no rock eles não dançam, se sacodem parece que ta tendo um ataque epilético". Para essa rede, a questão da música é que tem importância, a maioria dos alunos ou tocam violão e guitarra ou gostariam de tocar.

Nessa rede nenhum dos alunos sabe dizer ao certo que tipo de música seus pais gostam, mas todos afirmam que eles não dançam. Além disso, não é comum a realização de festas familiares, muito menos há presença da dança nessas festas. Isso faz com que a dança não faça parte do cotidiano desses alunos, o que pode colaborar para o distanciamento dos mesmos em relação a ela. Apesar de o rock pretender uma atitude de contestação e rebeldia, de alguma forma esses alunos reproduzem um estilo de vida inscrito no seu cotidiano, que é produto do *habitus* desse grupo e de suas famílias.

Um fator interessante de se observar nas redes é a diferença de gênero nas construções de identidade. Em cada rede, o ser feminino e o ser masculino têm seus significados e seus significantes, que são expressos pelo corpo, pela forma de se relacionarem com a dança, entre outras coisas. Na rede do rock os meninos são enfáticos ao afirmarem que não dançam e não acham importante saber dançar. **Kyo**, ao ser perguntado se gostava de dançar respondeu: "acho legal de ver e coisa, mas não danço". Porém, as meninas afirmam que não acham importante saber dançar, mas dançam algumas vezes. Ao contrário da rede do rock, a rede dos evangélicos não demonstra uma unidade de entendimento sobre a dança. Na rede dos evangélicos os quatro alunos afirmaram que a dança não tem nenhuma importância em suas vidas. Mas cada um desses alunos se relaciona com a dança de forma diferente. Isso porque eles também parecem se relacionar com a religião de forma diversificada. **Kurt Cobain** é o único que não faz parte da mesma congregação e também é o menos assíduo aos cultos. Ao ser questionado sobre o que acha de dançar ele respondeu: "ah é bom... é... aprende bastante", porém quando a pergunta foi se ele dançava em algum lugar que não fosse a aula de Educação Física, sua resposta foi categórica, "não".

Mc Marcinho, assim como a maioria dos alunos evangélicos que freqüentam a Assembléia de Deus, é assíduo freqüentador dos cultos. Porém, ao contrário das meninas e de **Kurt Cobain**, ele é o único que dança. Ao ser questionado se gosta de dançar, ele respondeu “*mais ou menos*”, mas, sobre ser importante saber dançar ele afirmou “*acho que sim... por que tu vai numa festa assim... e alguém convida pra dançar... ai tu já sabe*”. Apesar de ele afirmar que a dança não tem importância em sua vida, ela é um elemento que está presente. Essa relação com a dança pode estar vinculada com seu gosto musical, pois, quando questionado de que tipo de música e dança ele gostava, sua resposta foi “*pagode e funk*”. Se prestarmos atenção em seu conceito de dança: “*dança pra mim é uma atividade muito boa, porque pra dançar nós devemos ter habilidade, tática e muito mais... sempre aprendemos muitas coisas com ela*”, observa-se uma relação que se aproxima da rede do pagode, em que a dança requer uma técnica específica e é vista como um capital cultural.

Analisando os quatro alunos dessa rede, salta aos olhos a diferença dos gêneros lidando com o corpo, a dança e a religião. Se um estranho entrar na escola e olhar os alunos, ele não consegue identificar os meninos que são evangélicos, pois os mesmos se vestem como qualquer outro menino. Num simples olhar o observador poderia identificá-los a outras redes, como por exemplo, **Kurt Cobain** à rede do rock, pois o mesmo está sempre com camisetas de bandas e de preto. Mas as meninas, de longe são identificadas com os evangélicos, pois usam saias longas e cabelo comprido. Portanto, verifica-se que as meninas incorporam mais em seus cotidianos as características evangélicas, elas explicitam nos seus corpos. Mas, também, podemos pensar que essa incorporação não é só nos corpos, ela vai além, pois elas também incorporam mais os tabus da religião que os meninos. Isso fica evidente na fala de **Mc Marcinho**. Quando questionado sobre a proibição da igreja à dança ele respondeu: “*não dá nada... eu danço igual*”.

Ao contrário da rede do rock, nessa rede a maioria dos alunos costuma ter festas em família. Porém somente nas festas de **Mc Marcinho** é que, às vezes, tem dança. Esse dado reforça a idéia da dança como um *habitus* incorporado desde a infância. Isso fica evidente na fala de **Ana Paula**, “*acho que eu não fui acostumada com isso desde criança... ai eu não peguei o ritmo*”, em resposta à pergunta por que ela não gosta de dançar.

A rede dos Rebelde pouco tem a ver com a etimologia da palavra rebelde³, pelo contrário as alunas dessa rede são todas dóceis e disciplinadas. Elas têm em comum o gosto pela novelinha infanto-juvenil Rebelde e alguns estilos musicais veiculados pela indústria cultural. Todas as três alunas dessa rede afirmam dançar, dançam em casa, na casa de amigas, nas aulas de Educação Física ou em festas. Porém, a relação de cada uma com a dança não é igual.

Lupita afirma que gosta de dançar mais ou menos. Quando questionada por que mais ou menos ela respondeu: “*porque tipo... tem música que eu não gosto... ai eu fico parada... mas tem outras que são mais agitadas e ai eu fico mais solta*”. Ela gosta de dançar funk e algumas músicas de hip hop e ouvir RDB e Mc Marcinho. Tanto seus gostos musicais quanto de dança são reflexos da indústria cultural e da cultura de massa. Quanto à importância da dança em sua vida, **Lupita** afirma ser nenhuma, assim como ela não acha que seja importante para uma pessoa saber dançar.

Na questão familiar, a relação com a dança difere de aluna para aluna dentro da rede dos rebelde. A família de **Mia** tem forte ligação com a dança gaúcha, sua mãe participava do movimento tradicionalista em Alegrete. Segundo a aluna, as festas na família têm sempre música e dança. Quando questionada sobre que tipo de dança tem nas festas, **Mia** respondeu: “*ah músicas que... sei lá depende de quem ta dançando né... tem as pessoas mais velhas que gostam de escutar músicas mais antigas e tem as mais novas que são eu e meus primos que gostam de escutar músicas mais atuais*”, e sobre que músicas eram essas: “*hip hop e música gaúcha... é porque minha família veio lá de Livramento*”. Fica muito evidente nas falas da aluna a relação que ela faz entre o seu gosto por músicas gaúchas e a família ser oriunda do interior do estado. No movimento tradicionalista predomina a representação da figura do gaúcho como um ser dos pampas, rural. Nesse movimento, assim como no pagode que veremos a seguir, a dança é um capital cultural, um elemento que confere *status* social ao indivíduo. Nos CTGs (Centros de Tradição Gaúcha) se constrói uma identidade gaúcha onde a dança tem o seu papel. Essa identidade gaúcha não é única. Segundo Freitas (2003) “*logicamente, há várias maneiras de ‘ser gaúcho/a’ que não passam pelos CTGs e pelo tradicionalismo... o discurso do MTG, Movimento Tradicionalista Gaúcho, contribui para a constituição de uma determinada maneira de ‘ser gaúcho/a’, o que fica muito evidente durante as comemorações da Revolução Farroupilha*”. A dança na vida de **Mia** é um elemento presente desde sua infância; ela aprendeu a dançar quando ainda era pequena e assim iniciou a construção de uma identidade de “prenda”.

A última rede analisada é a rede do pagode. Essa rede tem uma íntima relação com a dança. Além de ser um gênero musical, o pagode também é um estilo de dança. Historicamente, pagode era o nome das festas de escravos, realizada nas senzalas brasileiras, onde havia música e dança. Todos os alunos dessa rede dançam e acham importante saber dançar. Segundo os alunos, é importante saber dançar porque “*tu numa festa vai ficar parada?... tem que saber pelo menos uma coisa né...*”, “*pra conquistar as gurias*”, “*...pra dançar junto com as gurias... porque na hora que tiver uma apresentação se não souber fica feio*”, “*... não digo saber dançar, mas sim gostar de dança né...*” ou “*...fica parado lá... porque tu não sabe dançar... apesar de que*

³ Rebelde: que se rebela contra a autoridade constituída, indomável e indomesticável, Ferreira (1999).

saber dançar é uma coisa... todo mundo sabe... só que tem gente que gosta e outros não... mas é importante sim”.

De todas as redes estudadas, a rede do pagode é a que tem maior unidade de pensamento em relação à dança. Tanto os meninos quanto as meninas valorizam o papel da dança em seus cotidianos. Ao contrário da rede dos evangélicos, em que, quando perguntados se em relação à dança, haveria alguma diferença na postura de meninos e meninas, todos em seus discursos afirmaram que não, mas em suas práticas demonstraram que sim. Na rede do pagode, quer seja nos discursos, quer seja nas práticas, a igualdade de posição é evidente. **Negra Li e Bombom**, ao se referirem sobre um possível namorado saber ou não dançar, falam “é importante, mas eu podia ensinar se ele não soubesse”, “...ele tem que saber dançar... imagina, vai sair e aí eu vou ter que dançar com outras pessoas... aí já da briga né...”.

Nessa rede, a relação entre o gosto musical, a dança e a família é muito forte. Todas as famílias dos alunos dessa rede vivem o pagode em seus cotidianos. As festas em família são eventos comuns nos seus dia-a-dia, e essas festas são regadas à roda de samba e pagode. Ao ser questionada se havia festas em sua casa, **Bombom** respondeu: “até quando não tem nada pra fazer mesmo a gente faz festa...”. **Negra Li** ressalta que ela e o irmão **Zé Pilintra**, além das festas na família, costumam acompanhar seus pais nas festas dos amigos e nos churrascos do grupo de futebol veterano ao qual seu pai é ligado. Grupo ao qual os pais de **Zeca Pagodinho** e **Rodriguinho** também estão ligados. A dança nesse grupo é um valor incorporado pelos alunos, o que demonstra que os mesmos conformam seus gostos a partir da incorporação da cultura de seu grupo social. Eles exprimem em seus estilos de vida um *habitus* que torna possível a produção de um mundo comum e significativo para o grupo. Segundo **Leci Brandão**, seu gosto musical está intimamente ligado à sua família, “...desde pequena escutando né...”. Sob essa mesma lógica está a dança. **Zé Pilintra, Negra Li, Leci Brandão e Bombom** afirmam terem aprendido a dançar com os pais ou tios e que cresceram vendo seus pais dançarem. Segundo **Zeca Pagodinho**, em sua casa toda a família dança.

No pagode, a dança requer uma técnica específica, não é simplesmente se sacudir, como os alunos dessa rede definem a dança no rock. E, ao dominar essa técnica, o indivíduo adquire um capital cultural. “Capital cultural é a chave de um sistema de distinção, no qual as hierarquias culturais correspondem às hierarquias sociais e o gosto das pessoas são predominantemente uma marca de classe” (Thornton, 1996). Então, a dança é uma capital cultural para esse grupo, um conhecimento que lhe confere *status* social. Nas palavras de **Zé Pilintra**, “pra ti ser um bom pagodeiro tu tem que saber dançar, tem que ter a manha de levar a mina pela pista”. No pagode, a técnica da dança deve ser dominada pelo sujeito, para que ele tenha *status* e seja respeitado dentro do grupo.

Outro dado interessante de se observar é que os alunos dessa rede são os únicos que afirmaram ter o costume de sair à noite para festas, que não sejam na casa de amigos ou aniversários de quinze anos. Muitos deles costumam ir a shows de bandas de pagode e ensaios de es-

colas de samba, inclusive o tio de **Zeca Pagodinho** e **Rodriguinho** é um renomado puxador de samba da cidade. Os alunos freqüentam esses shows e ensaios muitas vezes na companhia dos pais e desde pequenos. Além disso, alguns deles freqüentam algumas danceterias da cidade onde toca samba, pagode e *funk*, como por exemplo, **Leci Brandão**, que diz “ah eu gosto de ir na Cervejaria Azeinha quando saio com meus primos, no Chalaça...”.

As Redes e a Etnicidade

No questionário inicial dessa pesquisa constava a seguinte pergunta: Qual a sua cor? Essa pergunta tinha a finalidade de, através da linguagem popular entre os alunos, identificar o grupo étnico ao qual ele se identificava.

Na rede do rock dois dos alunos responderam a essa questão afirmando serem brancos e dois simplesmente não responderam à questão. Na rede dos rebeldes as três meninas também afirmaram serem brancas, enquanto na rede dos evangélicos um respondeu preto, outro morena clara e dois brancos. Já na rede do pagode as respostas foram: dois negros, dois morenos e dois sararás.

Não é intenção nesse trabalho afirmar que só brancos gostam de rock e Rebelde e só os negros de samba... Até porque essa relação não é verdadeira, muitos alunos brancos da escola curtem samba e pagode e vários alunos negros escutam rock e RBD. O objetivo é provocar uma tensão, para que possamos analisar como alguns elementos criam uma identificação étnica na prática, identificação essa que é negada ou mascarada em alguns discursos dos alunos.

O grande alvo da análise nesse estudo em relação a esta questão foi a rede do pagode. Esta rede tem uma íntima relação com a identidade afro-brasileira. O samba e o pagode, gêneros musicais que definem essa rede, são gêneros de origem afro-brasileira e a maioria das práticas desse grupo está identificada com as questões da negritude. Como por exemplo, as escolas de samba, o *hip hop* e o batuque. Mesmo assim, alguns dos alunos dessa rede ainda relutam em responder à questão sobre sua cor, definindo-se como negros. Coincidentemente ou não, todos os alunos dessa rede têm o fenótipo negro, alguns são um pouco mais claros e outros mais escuros, porém os traços do rosto e cabelo os identificam à etnia negra.

Um bom exemplo desse choque entre o discurso escrito e/ou oral e as práticas é o caso de **Zé Pilintra**. O próprio codinome escolhido pelo aluno já sinaliza sua identificação com a umbanda, uma religião afro-brasileira. Além disso, todos os elementos valorizados por **Zé Pilintra** são elementos ligados às origens africanas. Ele é um exímio dançarino, pretende até sair de passista em uma escola de samba no carnaval de 2007. Formou uma banda de pagode com os primos (que são todos negros) e é simpatizante do movimento *hip hop*. Apesar disso, ele não se considera negro, se identifica como sarará. Isso pode ser visto como um reflexo de um processo de “embranquecimento” que a população brasileira sofreu. No Brasil, ser mulato, ser moreno é legal, mas ser negro é visto como algo pejorativo. O mito da democracia racial, ou seja, a idéia de que no Brasil

todas as raças convivem em harmonia e de que questões raciais não constituem um fator de exclusão social é desmentido quando analisamos as relações étnicas no cotidiano. Segundo Guareschi(2002), "através dos recenseamentos nota-se o aumento do número de pessoas que se denominam 'pardos(as)', ou seja, não negros. Isso ocorre quando se tornam sujeitos de uma prática em que o "embranquecimento" os aproxima do instituído como normal". Sobre se ele achava que seu gosto musical e estilo de dança tinham a ver com sua etnia, **Zé Pillintra** falou: "não tem mas ajuda também...", demonstrando em sua fala, que, apesar de no discurso ele não se considerar negro, nas práticas ele se identifica com essa etnia.

Um aspecto que pode ajudar a entender a relação entre a dança, a identidade étnica e a rede do pagode é pensarmos que na construção da identidade de pagodeiro a dança tem um papel fundamental. Isso remete à questão dos princípios civilizatórios dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil com os escravos. Esses princípios são a circularidade, a ancestralidade, a espiritualidade, a oralidade, a musicalidade e a corporeidade. Eles geram uma estreita relação da etnia negra com a música, o corpo e conseqüentemente a dança. Um bom exemplo são as religiões afro-brasileiras, em que a dança tem um papel simbólico muito importante. Outro exemplo da materialização desses princípios, que está intimamente ligado à rede estudada, é o samba de roda. Através disso, podemos compreender um pouco mais o papel da dança para a rede do pagode e o processo de construção de identidade dos alunos pertencentes a ela.

Considerações Finais

Essa pesquisa procurou demonstrar qual o papel da dança nas construções de identidade dos alunos de diferentes redes sociais dentro da escola, em uma tentativa de pôr em evidência a relação entre juventude, dança e identidade e problematizar sua existência dentro da escola.

Deve-se prestar atenção para o fato de que os jovens não são todos os mesmos, tampouco gostam das mesmas coisas e dos mesmos lugares, mas na escola todos passaram pelos mesmos professores e pelas mesmas aulas. Portanto, torna-se muito importante para o professor conhecer as múltiplas identidades de seus jovens alunos.

Cada rede estudada nesse trabalho apresenta um ou mais conceitos de dança e estabelece suas próprias relações com a mesma, relações essas, que podem variar até mesmo entre os membros da rede.

Na rede do rock, a dança aparece como um esporte que os meninos não praticam e as meninas apesar de praticarem não lhe dão um papel de destaque. Isso pode ser reflexo de várias questões, entre elas, a questão da própria relação entre o gênero musical e a dança ou a relação das famílias desses alunos com a dança. No rock, a dança não é um elemento imprescindível e muito menos requer uma técnica apurada. Ela também não faz parte do cotidiano das famílias desses alunos, criando uma relação de distanciamento entre eles e a dança.

Para os evangélicos, a dança também é um es-

porte, uma atividade ou uma arte. Mas nessa rede, ao contrário da rede anterior, são os meninos que afirmam dançar, seja somente na escola ou em festas, enquanto as meninas simplesmente não dançam e estabelecem uma relação de distanciamento dela. Essa diferença entre os meninos e as meninas reflete também o modo como eles se relacionam com a religião. As meninas internalizam e externalizam muito mais as normas da igreja do que os meninos. Eles, ao construir suas identidade conseguem fazer uma negociação entre as diferentes esferas sociais como, por exemplo, seu grupo étnico ou seus gostos musicais, enquanto elas, para construir suas identidades religiosas precisam se contrapor às outras. Segundo Woodward (2004), "a identidade é, assim, marcada pela diferença... a diferença é sustentada pela exclusão". O estudo dessas duas redes põe em evidência como os diferentes gêneros se relacionam com a dança.

A rede dos rebeldes apresenta um foco de construção de identidade que deve ser melhor explorado em outra pesquisa, a relação entre a mídia, a dança e as identidades juvenis. Mas através do presente estudo, verifica-se uma relação de proximidade com a dança, porém sem que ela se estabeleça ainda como um capital cultural e social. A dança está presente no cotidiano de todos os membros dessa rede, mas essa presença não aparece de forma uniforme. As diferenças de relação com a dança na rede dos rebeldes se dão através das construções de identidades vinculadas aos grupos sociais, grupos de pessoas oriundas do interior do estado ou da capital. A dança, através da dança gaúcha e dos CTGs, tem sua presença confirmada no cotidiano da família da aluna que veio do interior. Porém, não faz parte do cotidiano familiar das outras duas alunas.

Para a rede do pagode, a dança é muito mais que um exercício, ela é um valor, um capital cultural e social que confere status ao indivíduo. A importância da dança nessa rede tem várias razões e fica explicitada até nos *orkuts* dos alunos. Primeiramente, o gênero musical samba e pagode tem uma relação muito próxima com a dança desde seu surgimento. Além disso, a relação dessa rede com a dança reflete a relação desses alunos com a sua identidade étnica. É muitas vezes através da dança, contrariando seus discursos orais, que eles afirmam suas identidades negras. Essa relação também reflete um *habitus* familiar incorporado pelos mesmos, onde o domínio da técnica da dança confere ao indivíduo poder e *status*. Conforme a fala de um dos alunos, "quem não dança segura a criança".

Sendo assim, pode-se afirmar que cada rede tem sua maneira própria de relação com as questões de gênero, etnia e religião, e que, em cada uma, a dança exerce um papel diverso. Afinal, os jovens não são todos iguais. Fica claro também no discurso dos alunos que a dança à qual se referem é a dança a que eles têm acesso, da qual a dança teatral não faz parte. A dança como espetáculo em si ainda é uma arte de elite para muitos no Brasil. Para Garbin (1999) "a música é uma das principais formas pela qual os adolescentes se apropriam das imagens sociais seja de etnia, de gênero, de classes sociais, ainda que pouco falem sobre essa diferença", esse estudo aponta que a dan-

Referências:

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT e STREIFF-FENART (orgs.). *Teorias da Etnicidade*. Editora UNESP: São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: Ortiz, Renato (org). *Pierre Bourdieu*. Ed. Ática: São Paulo, 1994.

DURKHEIM, Emile. *Formas Elementares da Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Paulinas: São Paulo, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª edição. Nova Fronteira: RJ, 1999.

FREITAS, Leticia F. R. *Trabalhando com a diversidade em sala de aula: gauchismo, práticas pedagógicas e a construção das identidades*. In: Projeto Integrado de Pesquisa: textos, discursos e identidades em educação: relatório técnico, 2003.

GARBIN, Maria. *Se Liga!!! Nós Estamos Na Escola!!! Drops sobre culturas juvenis contemporâneas*. Texto publicado no Jornal NH, suplemento NH na escola. Novo Hamburgo, 10 de setembro de 2005.

_____. *Na trilha sonora da vida*. Texto publicado no jornal NH, suplemento NH na escola. Novo Hamburgo, 11 de setembro de 1999.

GONZALES, G. M. Consumos culturales y nuevas sensibilidades. In: MARGULIS, M. et alii. *Vivendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

GUARESCHI, N. *As Relações Raciais na Construção das Identidades*. *Psicol. estud.*, jul/dez 2002 vol 7, nº2, p. 55-64 ISSN 1413-7372

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: _____. *Sociologia e antropologia*. E.P.U./EDUSP: São Paulo, 1974.

MEYER, Dagmar. E. E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, Lia (org.) *Gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001. p. 29-34.

SANTOS, Claudia. A. *A Invenção da Infância Generificada: A Pedagogia da Mídia Impressa Constituindo as Identidades de Gênero*. Dissertação (mestrado) UFRGS, PPGE, Porto Alegre, 2004.

THORNTON, Sarah. *Club cultures – music, media and subcultural capital*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1996.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu. S. (org.) *Identidade e Diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. 3ª ed., ed. Vozes: Petrópolis, 2004.

Discografias:

CAMAFEU, P. Ilê Ayê. Intérprete: O Rappa. In: *O Rappa-Mundi*. Wea, 1996, 1 CD (52m 47s). Faixa 4 (3m 50s).

CAZUZA. *Jovem*. In: <http://letras.com.br>, último acesso: 13/12/2006.

GIL, G. Procissão. In: *Gilberto Gil Minha História*. RJ, Polygram, 1 CD (48m 27s), Faixa 11 (2m 40s).

GOMES, P. Masculino e Feminino. In: *Masculino e Feminino*. CBS, 1983.

LEE, R. Dançar pra não dançar. In: *Fruto Proibido*. Som Livre, 1975.



Um Estudo com Alunos de Licenciatura sobre Critérios para a Avaliação em Música

Rosane Cardoso de Araújo, UFPR
Doutora em Música pela UFRGS
Professora do Programa de Pós-graduação em Música.

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com alunos de licenciatura em música, na qual foram discutidos os processos de avaliações em três modalidades de envolvimento musical: composição, apreciação e execução. Por meio de um estudo de levantamento foi possível coletar dados acerca dos significados da avaliação a partir das perspectivas dos alunos licenciandos. Participaram desta investigação, estudantes do curso de licenciatura em Música da UFPR de diferentes níveis. Os resultados orientaram para a necessidade de considerar as impressões dos licenciandos como uma forma de compreender e discutir o tema da avaliação, durante a formação universitária. Com este estudo, portanto pretende-se subsidiar informações que possibilitem a reflexão e compreensão dos aspectos envolvidos no processo de avaliação em música, na prática docente.

Palavras-chave: avaliação em música, formação de professores, estudo de levantamento.

A Study With Students of Licensure About Criteria for Evaluation in Music

Abstract: This article presents the result of a research with students of Music Licensure, in which the processes of evaluations in three modalities of musical involvement had been discussed: composition, appreciation and execution. By means of a survey study it was possible to collect information about the meanings of the evaluation from the perspectives of the students. Students of the course of Licensure in Music of the UFPR of different levels had participated of this research. The results had guided for the necessity to consider the impressions of the students as a form to understand and to discuss the subject of the evaluation during the university formation. With this study, therefore, it is intended to subsidize information that make possible the reflection and understanding of the involved aspects in the process of evaluation in music, in teacher's practice.

Keywords: music evaluation, teacher's education, survey study

A avaliação é um elemento integrante do processo educativo, que orienta a prática pedagógica numa dimensão teórico/prática. Na concepção de Luckesi (2005), a avaliação é vista como uma ação contextualizada e recíproca, que envolve tanto a análise da aprendizagem do estudante quanto o resultado do trabalho docente. Nesse sentido, a avaliação torna-se um instrumento significativo para a orientação do processo educacional, pois verifica a efetivação da aprendizagem pelo aluno, ao mesmo tempo em que fornece uma orientação do trabalho para o professor.

Perrenoud (1999) esclarece que a avaliação é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Desse modo, pode-se pensar a avaliação como um mecanismo que proporciona a organização do trabalho escolar, porque possibilita a regulação e reestruturação do ensino. Luckesi (2005) afirma que a avaliação pode ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, ou seja, ela subsidia o planejamento do professor e fundamenta as novas decisões. Assim, enquanto o

planejamento é compreendido como o ato pelo qual se seleciona o que vai ser trabalhado, a avaliação é o ato crítico que verifica como se está trabalhando, ou seja, a avaliação passa o ato de planejar e executar.

De modo geral, alguns estudos sobre avaliação levam a estabelecer três possibilidades para esse processo: a avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa (BLOOM, B., HASTINGS T. & MADAUS, G., 1983; HAYDT, 1995).

A avaliação diagnóstica, de acordo com Bloom, B., Hastings T. & Madaus, G. (1983), é aquela que estabelece o ponto de partida para o professor, ou seja, localiza o educando no ponto mais adequado para a consecução do trabalho pedagógico, pois determina a presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos. Desse modo, a avaliação diagnóstica também está relacionada ao agrupamento ou classificação dos sujeitos. Para Luckesi (2005), a função diagnóstica da avaliação conduz a uma prática de ensino não autoritária, não conservadora, que identifica novos rumos, num avanço dialético.

A avaliação formativa, conforme Bloom, B., Hastings T. & Madaus, G. (1983) é

um instrumento pelo qual o docente pode acompanhar o processo de aprendizagem discente, observando comportamentos, o domínio do conteúdo pelo aprendiz, e diagnosticando possíveis dificuldades. Nesse modelo de avaliação o escopo principal é auxiliar constantemente o docente durante a condução do processo de ensino.

A avaliação somativa, por sua vez, é concebida pelos autores, como uma avaliação mais geral, na qual é verificado se os objetivos propostos pelo professor foram atingidos de forma ampla. Consiste, portanto, num modelo de avaliação que serve para averiguar um processo mais abrangente de aprendizagem, compreendendo uma parte substancial de um determinado curso ou disciplina.

No ensino da música essas três possibilidades de conduzir a avaliação também são consideradas. A partir das etapas diagnóstica, formativa e somativa é possível orientar a aprendizagem musical num processo contínuo que, segundo Hentschke e Souza (2003) conduzem a uma sistematização, a uma realidade complexa que envolve não apenas professores e alunos, mas toda a comunidade educacional.

Segundo Tourinho e Oliveira (2003, p.13) a avaliação em música tem várias funções: "(...) avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região, ou, ainda coletar dados para o uso em pesquisas...". Embora existam pesquisas e trabalhos significativos nessa área, ainda é possível, segundo Hentschke e Souza (2003), encontrar a idéia persistente de que é "difícil" avaliar em artes. Nesse sentido, o levantamento junto aos licenciandos sobre o tema da avaliação e a ênfase na discussão no âmbito da formação docente pode trazer algumas contribuições significativas para as pesquisas sobre as licenciaturas.

Para discutir os critérios sobre processos avaliativos em música dos licenciandos foram consideradas as três possibilidades de envolvimento ativo com a música: a execução, apreciação e composição. Na avaliação dessas três formas de envolvimento direto com o fazer musical, segundo Swanwick (1988) é significativo que sejam seguidos critérios cuidadosamente selecionados e seqüenciados. As três modalidades, portanto, são passíveis de serem avaliadas. Para Sloboda (1985), a apreciação possibilita ao indivíduo expressar suas impressões por meio de reações motoras – o movimento – ou verbais – por meio da fala ou escrita. Para esse autor, a avaliação da execução, por sua vez, deve verificar a capacidade do indivíduo em lidar com o material musical e realizar tarefas específicas, durante a atuação prática. Para Kratus (1994), de modo geral, a avaliação da composição, consiste em averiguar as manipulações do material musical, sem deixar de se considerar os processos singulares do fazer criativo individual.

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi investigar as impressões dos licenciandos sobre avaliação em música nas três modalidades de atividades: apreciação, execução e criação. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se:

- Verificar dados dos participantes, como idade, período do curso e atuação profissional.
- Reconhecer possíveis critérios dos licenciandos sobre avaliação nas diferentes modalidades de envolvimento musical.

Metodologia

Para esse estudo, o método utilizado foi o estudo de levantamento, ou *survey*. Segundo Babbie (1999), a *survey* é um tipo particular de pesquisa, que focaliza o levantamento de determinada realidade humana de que se almeja coletar dados. Assim, a *survey* pode incluir diferentes modalidades, tais como censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado, entre outras. Para Gil (2000, p.70), estas pesquisas se caracterizam "pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer", e dentre as vantagens apontadas pelo autor para esse método, destaca-se o conhecimento direto da realidade; a economia e rapidez; e a possibilidade de quantificação.

Para essa pesquisa, portanto, a opção pelo referido método teve como intenção o alcance de um considerável grupo de alunos licenciandos, podendo assim, a partir da quantificação e análise dos dados, obter resultados significativos para interpretação dos mesmos. Como população, foram convidados a participar da pesquisa licenciandos em música, do curso de Educação Musical da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cursando a partir do terceiro período (segundo ano).

Para coletar os dados, foi utilizado o questionário. Para Gil (1999), o questionário apresenta uma série de vantagens, dentre as quais, o autor cita a possibilidade de atingir um grande número de pessoas; a possibilidade do anonimato das respostas e a não exposição dos pesquisados às possíveis influências do pesquisador.

Apresentação dos Dados

Esse estudo foi realizado com alunos que se encontravam entre o terceiro e oitavo períodos do curso de licenciatura em música (Curso de Educação Musical / UFPR). Não foram chamados para essa pesquisa, alunos do primeiro ano (do primeiro e segundo períodos), pois foi considerado que não haviam ainda cursado algumas disciplinas significativas de formação específica para a docência em Música, como as disciplinas de Fundamentos de Educação Musical I, II, III e IV. Como as turmas são pequenas, foram questionados, ao todo, 26 alunos pertencentes a diferentes níveis, com idades entre 19 e 43 anos.

Na presente pesquisa, de um total de 26 alunos que responderam ao questionário, apenas cinco afirmaram que ainda não atuavam profissionalmente. A grande maioria dos participantes eram professores de instrumento – violino, violão, saxofone, contrabaixo, guitarra, flauta, piano. Alguns trabalhavam com musicalização e outros com regência de coros. Dentre as questões propostas, foram consideradas quatro categorias de análise para nortear a apresentação dos dados: significado da avaliação; avaliação da apreciação; avaliação da execução; e avaliação da criação (ou composição).

Significado da avaliação

Para todos os licenciandos participantes desse levantamento, a avaliação foi considerada uma ferramenta significativa para o processo de ensino, ou seja, 100% das respostas apontaram para a necessidade de se considerar a avaliação como um instrumento necessário no ensino musical. Dentre as diferentes possibilidades apontadas, eles destacaram, de modo geral, a avaliação como uma forma de:

- Verificar resultados.
- Verificar cumprimento de objetivos.

- Acompanhar estágio de aprendizagem dos alunos.

- Apontar caminhos para o professor.
- Diagnosticar a eficácia do ensino.

As opiniões dos alunos, sintetizadas nesses itens, trazem algumas possibilidades de averiguar que os licenciandos já possuíam alguns conceitos assimilados sobre avaliação, adquiridos em suas formações acadêmicas, ou mesmo, adquiridos em suas atuações práticas de ensino musical.

O uso da avaliação para acompanhar “estágio de aprendizagem dos alunos” e “apontar caminhos para o professor”, fazem parte de proposições para uma avaliação diagnóstica e também formativa. Essas impressões dos licenciandos, portanto, podem ser interpretadas de acordo com o discurso de Luckesi (2005), que especifica o uso da avaliação como um instrumento que orienta inicialmente para a compreensão do estágio no qual o aluno se encontra, para posterior tomada de decisões. Da mesma forma, as idéias de utilizar avaliação para “verificar resultados”, “diagnosticar a eficácia do ensino” e “verificar o cumprimento de objetivos”, apontada por alguns alunos, revela uma concepção de avaliação somativa, que Luckesi (2005) também chama de “classificatória”. Tal avaliação é um instrumento que busca, de certo modo, uma aferição quantitativa e reflexiva, no que tange o reconhecimento do alcance de objetivos.

Avaliação da apreciação

Ao serem questionados sobre as possibilidades de avaliação da apreciação musical, os licenciandos foram menos homogêneos em suas respostas. De um total de 26 participantes, seis estudantes consideraram a avaliação das atividades de apreciação desnecessária. Esse número de alunos demonstra que, embora sejam todos alunos de um curso de licenciatura em música - que oferece, por meio de disciplinas práticas e teóricas, a reflexão sobre o como e o porquê do ensino da música - ainda não existe uma consciência clara sobre a necessidade de avaliar todos as formas de envolvimento prático com a música. Essa postura precede uma concepção equivocada de que a apreciação é uma atividade subjetiva, portanto, não mensurável.

Por outro lado, o restante dos entrevistados, 20 licenciandos, declararam que é necessário avaliar as atividades de apreciação. De forma resumida, esses estudantes apontaram que na apreciação deveriam constar, como elementos de avaliação:

- O reconhecimento de obras, autores, estilos musicais.
- A percepção de elementos básicos.
- O uso de comparações entre estilos, períodos, gêneros.
- A contextualização histórica das obras.
- A reflexão e análise de estruturas musicais.
- O reconhecimento da instrumentação, forma, compasso, dinâmica e timbres.
- O uso da análise estética.

Segundo Swanwick (1988 e 1994), é necessário que o professor estabeleça critérios claros na condução das atividades de apreciação. Para esse autor, a apreciação é uma das atividades fundamentais no ensino da música. Nesse sentido, o elenco de elementos apresentados pelos alunos demonstrou que, de certo modo, existe no discurso desses licenciandos, alusão à necessidade de

estabelecimento de parâmetros, ou seja, critérios claros para orientar a condução das atividades de apreciação, de forma sistematizada. Além disso, conforme Swanwick (1988 e 1994), o uso de critérios específicos para avaliar as atividades de apreciação é o procedimento que pode auxiliar o professor na compreensão sobre o nível de desenvolvimento musical no qual o estudante se encontra.

Avaliação da execução

Ao serem questionados sobre a necessidade de se avaliar atividades de execução musical, os licenciandos puderam expressar suas opiniões, e, de forma geral, foram quase unânimes em afirmar que as atividades de execução devem ser avaliadas. Somente dois licenciandos contestaram a avaliação das atividades de execução no processo de ensino de música, levando em conta o contexto do ensino em escolas de educação básica. Um dos participantes contestou a avaliação da execução em escolas de ensino regular, justificando que esse procedimento é para alunos de conservatórios. O outro licenciando, por sua vez, justificou que não é necessária avaliação, uma vez que o aluno só pode ser avaliado na realização de tarefas musicais que lhe agradem. Os dois argumentos apresentados pelos alunos, de acordo com a literatura sobre avaliação em música, são questionáveis. Ambos os graduandos eram alunos do segundo ano do Curso de Licenciatura.

O restante dos participantes, ou seja, 24 dos estudantes questionados consideraram necessária a avaliação das atividades de execução, de acordo com o discurso de muitos pesquisadores e educadores, como Hentschke (1994), Santos (1998), Santiago (1996), Tourinho e Oliveira (2003). Na opinião dos licenciandos, é possível estabelecer alguns critérios específicos para orientar a avaliação da execução. Segundo eles, os critérios deveriam servir para averiguar os seguintes elementos:

- Nível técnico.
- Qualidade da interpretação.
- Habilidades de condução rítmicas e melódicas.
- Afinação (no caso do canto).
- Expressividade.
- Utilização dos recursos dos diferentes instrumentos.

De modo geral, esses elementos propostos pelos licenciandos são pertinentes à medida que propõem uma avaliação mais abrangente da *performance* e não apenas vinculada à medição do domínio técnico do estudante. De acordo com Tourinho e Oliveira (2003), o domínio técnico é um componente essencial da atividade de execução, porém não deve ser a única faceta a ser observada numa avaliação. Para as autoras, é necessário que o professor dê forma a esse processo, delineando objetivos, estabelecendo um programa que atenda às necessidades individuais do instrumentista, respeitando suas dificuldades e permitindo o seu avanço técnico e musical.

Avaliação da criação

As opiniões dos licenciandos sobre o processo de avaliação da composição/criação musical também foram verificadas. Ao serem questionados sobre a necessidade de existir a avaliação das atividades de criação musical, cinco, dos 26 graduandos que responderam ao questionário, declararam que não se deve avaliar as composições das crianças. Esse número, portanto, é representativo quando se observa que todos se encontravam entre o segundo e terceiro ano do curso de Licenciatura em Música, ou seja,

em um período intermediário de suas formações, no qual muitos fundamentos do ensino da música deveriam já terem sido estudados. O argumento dos cinco licenciandos, por sua vez, pode ser contestado por meio da literatura pedagógico-musical.

A avaliação das atividades de criação musical, assim como as outras atividades de execução e apreciação são tratadas, de acordo com Swanwick (1988 e 1994) como um processo significativo e necessário para o ensino da música. Assim, o uso de mecanismos de avaliação das atividades de composição torna-se um meio pelo qual o professor pode estabelecer critérios e orientar as atividades, observando e refletindo em torno dos resultados alcançados. A avaliação, nesse caso, torna-se um instrumento útil e necessário para a condução do processo pedagógico.

Nesse sentido, os demais licenciandos que responderam à questão sobre as atividades de criação, ou seja, 21 graduandos, revelaram suas opiniões de forma favorável à utilização do processo de avaliação nessas atividades. Dentre as propostas apresentadas para a condução da avaliação nessa modalidade de envolvimento ativo com a música, os licenciandos apontaram para a necessidade de:

- Observar a utilização de regras pré-estabelecidas e de modelos propostos.
- Avaliar conceitos estéticos e teóricos.
- Observar o uso de elementos da teoria musical.
- Analisar a composição sob o ponto de vista melódico, rítmico e harmônico.
- Avaliar a construção de pequenas frases e temas.
- Verificar a inclusão de novos elementos aprendidos em sala de aula.
- Avaliar a criatividade/originalidade.

De modo geral, os 21 licenciandos responderam à questão de forma reflexiva, demonstrando que já se preocupam em propor atividades de composição nas quais os resultados possam ser avaliados a partir da observação de critérios delineados especialmente para cada atividade. Essa postura, portanto, vem ao encontro da opinião de pesquisadores e educadores musicais que já discutiram sobre o tema da avaliação das atividades de composição (ANDRADE, 2001; BEINECKE, 2003; WEICHESELBAUM, 2003, entre outros).

Conclusão

A partir dos dados obtidos por meio desse estudo de levantamento (ou *survey*), é possível apontar algumas considerações. Inicialmente observa-se que existia uma característica relevante no grupo pesquisado: 21 licenciandos, de um total de 26, já atuavam profissionalmente. A partir desse dado, considera-se que os resultados obtidos das impressões dos graduandos em relação à avaliação em música, podem estar vinculados à diferentes fontes de aquisição de saberes, ou seja, tanto a fontes institucionais como a fontes experienciais - como a própria prática cotidiana do exercício profissional. Tardif (2002), que discute os saberes na formação do professor, considera que existem quatro grupos de saberes que orientam a prática docente: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Esse último grupo, no entanto, é aquele no qual os conhecimentos são adquiridos no contexto da prática, desenvolvidos, portanto, a partir da atuação profissional.

Nesse sentido, as opiniões, sugestões e considerações apresentadas pelos licenciandos, sobre a avaliação em geral e avaliação nos três níveis de envolvimento musical - execução, criação e apreciação - são originárias de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e também, para a maioria dos participantes, de conhecimentos adquiridos e formatados no âmbito do exercício prático da profissão docente.

Os resultados encontrados sobre as impressões dos licenciandos para com a avaliação em música podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

A necessidade de utilização da avaliação para o planejamento e acompanhamento do ensino da Música: A concepção geral de avaliação para os entrevistados era de que se trata de um instrumento necessário para o desenvolvimento das aulas de música. Os graduandos apontaram a avaliação como um meio para a averiguação de objetivos. Esse resultado, portanto, traz um significativo elemento para esta pesquisa, ou seja, demonstra que a idéia de que avaliar em música não é vista, por esses estudantes, como uma tarefa "difícil", "subjetiva", como se observa em muitos discursos de professoras de Artes, conforme apontam Hentschke e Souza (2003). Ou seja, existe, por parte dos licenciandos, uma consciência formada e um pensamento orientado para o uso desse instrumento em suas práticas.

O uso da avaliação nas três etapas do desenvolvimento da prática de ensino: A partir dos resultados, foi possível também verificar que os licenciandos, mesmo sem discutir objetivamente e usar termos específicos da Educação, apontaram para a necessidade de se estabelecer a avaliação nas três etapas identificadas por diferentes autores da literatura educacional sobre avaliação (BLOOM, B., HASTINGS T. & MADDAUS, G., 1983; HAYDT, 1995), isto é, o uso da avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A necessidade de se avaliar em cada processo de envolvimento musical - execução, criação e apreciação: Os licenciandos, em sua maioria, apresentaram considerações pertinentes quanto à necessidade de se avaliar as atividades musicais em cada uma das possibilidades de envolvimento direto com a música, ou seja, nas atividades de execução, criação e apreciação. Nesse sentido, o estabelecimento de critérios objetivos foi uma das orientações apontadas pelos licenciandos. Para Swanwick (1988 e 1994), existe um processo teórico e prático integrados na avaliação em música. Esse processo envolve o estabelecimento de critérios objetivos, que devem ser orientados por meio da consideração do estágio de desenvolvimento musical de cada indivíduo. Essa observação do autor, portanto, foi contemplada no discurso da maioria dos graduandos.

Para concluir, observa-se que os dados apresentados nesse estudo foram fruto de um processo analítico-interpretativo sobre as opiniões de licenciandos sobre a avaliação em música, em que os elementos aqui apresentados e discutidos foram tomados a partir da realidade encontrada para essa investigação. Esse trabalho, portanto, não encerra as possibilidades de diálogo com os dados obtidos e com a literatura abordada. Pelo contrário, com essa pesquisa abre-se, por fim, uma proposta de diálogo com outras investigações possíveis, como forma de contribuir para a reflexão e discussão sobre temas relacionados à formação de professores de música, ao processo avaliativo e também aos cursos de licenciatura em música.

Referências:

- ANDRADE, Margareth A. *Avaliação em execução musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 91-105.
- BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas; MADAUS, George. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Tradução: Llian Quintão, aria Cristina Florez e Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira, 1983.
- GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HAYDT, Regina C. *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.
- HENTSCHKE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade? Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Salvador, 1994, p.45-60.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. Apresentação. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 8-12.
- KRATUS, John. *The ways children compose*. In: Anais da 21st World Conference of the International society for Music education (ISME). Flórida, 1994, p. 128-141.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTIAGO, Diana. Mensuração e Avaliação em Educação Musical. In: Série Fundamentos da Educação Musical. n.4. Porto Alegre: ABEM, 1996, p.136-164.
- SANTOS, Cynthia G. A. *Avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios utilizados por professores de piano*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- SLOBODA, John A. *The Musical Mind*. Oxford, Oxford Press, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.
- _____ *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação e medidas em performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 13-29.
- WEICHSELBAUM, Anete S. Análise das composições de alunos de escolas de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. n.9. Porto Alegre: Abem, setembro/2003.



Formação docente em teatro: uma ética da tradição

Gilberto Icle

Graduado em teatro, mestre e doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Coordenador do GETEPE – Grupo de estudos em educação, teatro e performance – UFRGS.

Celina Nunes de Alcântara

Graduada em teatro e mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Coordenadora da linha de pesquisa Artes e experiências de si dentro do Grupo de Pesquisa em Arte: criação, interdisciplinaridade e educação-FUNDARTE/UFRGS. Membro do GETEPE – Grupo de estudos em educação, teatro e performance – UFRGS.

Resumo: Este trabalho pretende refletir sobre a formação do professor de teatro, a partir da perspectiva das tradições pedagógicas teatrais, segundo as idéias de Cruciani. Essas tradições são pensadas no âmbito da instauração de discursividade, por Stanislavski e Copeau, na medida em que fornecem as bases para a reflexão e a prática da formação teatral. São discutidas as relações entre saberes teatrais e saberes pedagógicos, os últimos como inerentes aos primeiros. Apresentam-se algumas idéias de Larrosa, em sua leitura de Nietzsche, na qual o que permanece da tradição é o que é possível de ser transformado.

Palavras-chave: teatro, formação docente, tradição.

Teacher's education in theatre: a tradition's ethic

Abstract: The following article tries to analyze teacher's education in theatre, from the perspective of theatre pedagogy, in particular, Cruciani's conceptions. These conceptions were created from a specific terminology, which constitutes the basis of thinking and practice in theatre, since Stanislavski and Copeau to nowadays. This writing also discusses the relationship between theatre knowledge and pedagogy knowledge. However, it relates Larrosa's analysis about the concept of experience and tradition in Nietzsche's philosophy to the perspective of theatre pedagogy.

Keywords: theatre, teacher's education, tradition.

Do que falamos quando pensamos na formação do professor de teatro? O que está implicado nesse processo? Que saberes são necessários para uma formação teatral? A que modo ético de abordar essas questões estamos nos referindo?

Por certo são questões demasiadamente largas, contundentes e impossíveis de serem pensadas num único trabalho. Façamos um recorte. Impliquemos alguns aspectos. Levantemos as argumentações e, contudo, deixaremos ainda vagas outras tantas.

O aspecto central do que se segue diz respeito à compreensão da pedagogia teatral como um modo ético de abordar a tradição. Mas não uma tradição linear e contínua, senão, atravessada por rupturas, divergências, descontinuidades, mas um conjunto de condições e estratégias que vão emergir num determinado tempo e espaço, resultando na construção de um certo modo de experienciar e transformar a própria existência. Dessa forma, buscamos pensar a tradição como inerente à formação e essa à primeira, embora, não possamos tomar uma

pela outra. Assim, a formação – e, por conseguinte, a tradição – está aqui pensada como aquilo que acontece (sucede) com um indivíduo, temporal e espacialmente, resultando na construção de sua singularidade e identidade, em outras palavras, para fazer uso das idéias do professor Larrosa em sua leitura de Nietzsche, trata-se de pensar como nos tornamos aquilo que somos (2002, p. 52).

Segundo ele (2002, p.53), para chegar a ser o que somos é necessário, antes de tudo, ter coragem para abandonar o que se é. A formação depende dessa capacidade de recusar o presente, de ir contra as coisas constituídas, abrir-se ao desconhecido, o que significa pensar a formação como trajetória, como o percurso que o indivíduo traça em sua própria vida e que o torna singular, ou seja, converte-o naquilo que ele é. Nessa perspectiva, não seria demasiado afirmar que o processo de formação se constitui na esteira da tradição, na medida que se constrói como sucessão de acontecimentos – embora não necessariamente contínua - e como reflexão sobre o que acontece. Larrosa, (2002)

referindo-se ao legado de Nietzsche, acaba por desenhar de forma clara esse modo de pensar a tradição. Para ele o que permanece das obras do filósofo alemão, não são as doutrinas, mas aquilo que em seus textos "*funciona como catalisador de nossas perplexidades, atravessa o século e pertence, sem dúvida, ao futuro* (2002, p.08)". Assim, o que permanece é o que é possível de ser transformado.

Essa forma de pensar a tradição, portanto, se relaciona com um modo de refletir sobre o mundo, entendendo-o como algo fluido, assim como o próprio homem, algo que está sempre por se fazer, um constante devir. Amparar uma reflexão sobre a formação teatral nessas idéias nos levou a pensar que os saberes pedagógicos não são desligados dos saberes teatrais, ao contrário, pertencem à própria natureza do teatro.

O presente texto aborda algumas questões iniciais para se pensar a formação do professor de teatro, compreendendo os saberes pedagógicos como inerentes aos saberes teatrais. Nessa perspectiva, iremos discutir a instauração de modos distintos de pensar tais saberes. As idéias de Stanislavski e de Copeau, certamente, estarão implicadas nessa jornada. As idéias de ambos solidificam a referência pela qual poderíamos compreender determinadas transformações como modos específicos do operar teatral.

Para que possamos compreender melhor o alcance das idéias desses dois diretores-pedagogos vamos parafrasear o filósofo Michel Foucault e denominá-los "*instauradores de discursividade* (1992)". Segundo ele, trata-se de autores que em suas obras produziram regras, paradigmas e referências que tornaram possíveis obras análogas e diferentes, porém, ainda assim, pertencentes à mesma discursividade por eles instaurada; atingem um status diferenciado daqueles que somente produziram obras, pois inauguram uma nova ordem discursiva. Nesse sentido, Stanislavski e Copeau podem ser considerados exemplares – suas idéias são referência para a tradição e a formação teatral (Cruciani, 1995).

O desenvolvimento das poéticas teatrais, no século XX, foi marcado pela existência de escolas de teatro. Essas "escolas" configuraram diferentes modos de fazer teatro e de ensinar teatro, tendo sido decisivas para a constituição de tradições pedagógicas.

Na perspectiva da formação teatral, poderíamos considerar essas tradições pedagógicas como conjuntos de sistemas, técnicas, poéticas e éticas que artistas e grupos engendraram para a formação, manutenção e desenvolvimento de diferentes estéticas teatrais. Assim, uma tradição pedagógica se configura num conjunto de práticas e idéias teóricas que formam uma unidade de sentido, no qual os artistas cênicos se unem para melhorar, qualificar ou simplesmente construir seus respectivos trabalhos.

As tradições teatrais, em geral, não nascem somente da necessidade de se transmitirem os saberes teatrais de determinado estilo ou técnica aos iniciantes, mas também, por vezes, trata-se de questionar determinados modos e saberes estabelecidos, sendo, nesse caso, oriundos da necessidade de busca e pesquisa. A situação pedagógica com atores veteranos ou iniciantes é sempre local de mergulho nos problemas teatrais. Assim, no século XX, vimos os grandes homens de teatro sempre vinculados à pedagogia. As tradições teatrais mais codificadas e elaboradas trazem em si, quase como regra, uma maneira única e particular de suscitar no iniciante um caminho semelhante ou construído sobre bases de sentido semelhante as

dos mestres, uma maneira de dar continuidade, uma pedagogia. Mas, antes de se falar em pura e simples transmissão, o que vemos nessas tradições é uma dialética entre os conhecimentos instituídos e novas formas de trabalho sobre esses mesmos princípios geradores. E isso não é um privilégio apenas das tradições pedagógicas teatrais. Todas as tradições vivas, folclóricas ou não, se renovam nesse tipo de movimento em que o estabelecido vai dando lugar ao novo sem, contudo, ser negado de todo, ao contrário, sendo a base para novas formas.

Esse modo de abordar a tradição, que envolve também a formação, pressupõe uma temporalidade não-linear e não progressiva, na qual não há uma relação de causa e consequência entre os acontecimentos e, tampouco, uma ordem linear que parte da anterioridade para a ulterioridade. Trata-se de uma reflexão permanente em que os acontecimentos posteriores repercutem nos anteriores, provocando o que Larrosa chama de "*ressignificação retrospectiva*" (2002, p.54) e que poderíamos considerar como momentos de plenitude.

Certamente, as questões até então arroladas, e as que seguem, estão muito mais no âmbito de uma reflexão que possa subsidiar o trabalho levado a cabo na prática docente, dentro de qualquer escola, do que uma fórmula a ser praticada. Nesse sentido, o objetivo é fazer pensar sobre o que acontece e, ao mesmo tempo, sobre o que está por vir.

Segundo Cruciani (1995, p.57), "*se de um lado a escola é o compromisso com o existente (o que é a realidade do teatro), do outro é o lugar onde a utopia assume formas concretas [...]*". Foi na situação pedagógica que Stanislavski e Copeau lançaram as bases de suas artes, puderam desenvolvê-la e perpetuá-la sem, contudo, impô-la como método rígido e caminho único. Os dois mestres, fundadores de duas das mais importantes tradições teatrais do século XX, tornaram conhecidas as suas pedagogias, muito mais que seus espetáculos. A própria natureza do teatro, efêmero e incipiente, inserido apenas no tempo, mais que no espaço, não permite um legado senão pela rica e infinita possibilidade de recursos que os sistemas pedagógicos constroem para dar origem e continuidade às suas consequentes tradições.

Essas tradições, na verdade, implicam discursos ou formas de sentido presentes nas nossas práticas pedagógicas atuais. Longe de desenvolver uma historiografia dessas tradições, pretendemos apresentar uma reflexão sobre a "genealogia" de determinadas práticas em pedagogia teatral, nas quais parecem estar presentes concepções de saberes pedagógicos e teatrais.

A formação do professor de teatro no nosso meio parece ser fraterna a essas práticas formadas no caldo da tradição. Para Cruciani, a pedagogia teatral "*é uma cultura que se aglutina em torno do fazer teatral como um anel; a circundar com maior capacidade de duração e de penetração do que os frágeis e temporâneos objetos (os espetáculos)*" (Cruciani, 1995, p.56). Continuidade e disciplina são qualidades do processo que encontram na pedagogia toda a situação propícia para seu desenvolvimento.

A pedagogia teatral é o cerne sobre o qual se formam diferentes culturas teatrais. Com efeito, formar grupos separados, por exemplo, foi um ideal altamente difundido nesse século; além disso, a visão integradora contra as especializações extremadas e a dinâmica antiga de um mestre para cada discípulo integram o rol de elaboração da maior parte das escolas teatrais do século XX no mundo

euro-americano. O jogo, a improvisação e a atenção ao uso do corpo são características que também unem diversas tradições numa mesma direção.

Pensar a formação do professor de teatro é pensar a escola de teatro enquanto projeto teatral. Copeau diz que “*escola e teatro são a mesma coisa*” (Copeau apud Cruciani, 1995, p.57). Mas as dificuldades, entre muitas, para concebermos a existência de uma escola de teatro enquanto projeto teatral se resume na idéia não contraditória, na qual se percebe a existência de valores, muito mais do que de conhecimentos específicos. Os princípios éticos que consolidavam e agruparam diferentes artistas cênicos eram mais fortes do que as técnicas que eles desenvolviam uma vez que foram capazes de questionar suas próprias práticas dentro e fora de seus trabalhos.

Essa ética, esses valores – implícitos no fazer teatral, segundo a tradição do século XX – não se reduzem, mas estão atravessados pela busca de leis para a criação artística, sempre como uma necessidade que guia o fazer numa direção sempre cheia de percalços. As grandes contribuições, contudo, da escola de teatro no século passado são justamente no campo da prática, na tênue, mas importante linha que determina alguns princípios para o trabalho prático, ainda que esses estejam longe de formarem leis precisas e fechadas. É o caso do trabalho com máscaras de Copeau, do Sistema de Stanislavski, das pesquisas de Grotowski ou até mesmo dos estudos de Barba, todos eles artistas criadores que se dedicaram na busca por novos caminhos para a criação no campo teatral.

Trata-se, então, da instauração de novas discursividades a serem refletidas nas práticas teatrais e, por consequência, na formação docente. Cruciani alerta que “*mais do que pedagogia teatral é talvez útil e correto falar de diretores-pedagogos*” (1995, p.64). São esses homens que formam, no século XX, o grupo de profissionais que engendram a busca muito contemporânea do “*espírito de grupo, de hábitos de vida favoráveis ao ofício, uma atmosfera de formação intelectual, moral e técnica, uma disciplina*” (Cruciani, 1995, p.64).

Essas buscas – pesquisas, às vezes, obcecadas – garantiram as condições de emergência da pedagogia teatral, possibilitaram a sua existência e o desenvolvimento de discursos que haveriam por legitimar a presença do teatro para além do espetáculo. Esses homens romperam com os vínculos comerciais, se distanciaram, às vezes, do produto (espetáculo), objetivaram o processo, procurando manter o fazer teatral restrito às relações profissionais. Mais que tudo isso, a tradição dos diretores-pedagogos instaurou ou restituiu a arte ao teatro, uma busca para justificar de forma mais profunda e humana o resultado, por meio de um processo que o engloba, além de o objetivar. Esses grandes “homens de teatro” foram pensadores que, mais do que fazer teatro, questionaram o *status quo* vigente, deixando registradas na tradição suas contribuições e inovações. Mestres que em suas práticas foram capazes de refletir, profundamente, sobre a criação teatral, instaurando assim novos paradigmas para as artes cênicas e em particular para o trabalho do ator. Por esse motivo Cruciani continua, dizendo que

a pedagogia teatral explicita a busca infinita de encontrar concretude, restituindo à humanidade o seu ser, resultado de uma multiplicidade: dentro do ator, o homem; dentro do ofício, as culturas; dentro do Teatro, a teatralidade; dentro do texto, a representação ou a cena, o artista (1995, p.64-65).

Da busca da concretude – que nos fala o autor – tomemos os laivos de construção. O que será uma formação docente nessa via? De que profissional de teatro se está a falar, quando enunciamos o professor de teatro? Caso sigamos o rastro da tradição – não para cristalizá-la tal qual uma obra exposta num museu, mas para partir daquilo que é vivo no que permanece na nossa prática – conduziremos os processos de formação pautados por valores que se espelham em homens como Stanislavski e Copeau. De que somos herdeiros desses diretores-pedagogos e de suas idéias não há dúvida, no entanto, não podemos encontrar – nem seria adequado procurar – uma solução de continuidade histórica entre nomes como Stanislavski e Copeau e o trabalho desenvolvido aqui no sul do Brasil no início do século XXI. Ora, foi por caminhos tão tortuosos quanto à diversidade humana que essas idéias e suas respectivas práticas chegaram até nós – muito mais numa reelaboração pessoal do que numa prática imitativa e rígida das idéias e práticas de outrora. De qualquer forma, isso é menos importante. O que nos pode interessar é o grau de aderência que suas idéias contêm em relação àquilo que designamos como prática artística e, principalmente, como essa prática é experienciada e refletida na formação docente em teatro.

As transformações operadas por Stanislavski e Copeau no trabalho do ator não ficaram restritas aos procedimentos técnicos, mas, buscaram um questionamento ético e estético em relação à prática teatral. Para esses diretores, o ator cria porque se transforma, e algo lhe acontece porque cria. Não se trata, todavia, de uma transformação de cunho terapêutico, mas sim, no campo das ações teatrais e pessoais. Ambos os diretores pedagogos demandaram do ator um engajamento profundo, uma atitude ética que o transformasse na constituição de sua obra artística, e também nas suas relações como ser humano de um determinado tempo.

Para Larrosa, em sua leitura de Nietzsche, o artista é um perito em singularidades, somente ele é capaz de expressar a beleza do particular, do incomparável e é dessa forma que o artista vai ajudar “os bons” fornecendo-lhes uma imagem única de si mesmos. Os artistas seriam, então, aqueles que: “*odeiam este indolente deixar-se ir por força do convencionalismo e opiniões prestadas, e descobrem o secreto, a má consciência de cada um*” (Nietzsche apud Larrosa, 2002, p.57). Assim, não seria demasiado afirmar que a atitude ética de um artista para com sua obra e seu tempo passa pela sua capacidade de ser um inconformado e, por isso, estar sempre promovendo a transformação, tanto em si mesmo como naqueles que o rodeiam.

Trata-se de algo, segundo Nietzsche, de algo que o artista tem de importante e deve necessariamente ser compartilhado, ou seja, a capacidade de destruir a sutil força que demarca onde acaba a arte e começa a vida (Nietzsche, 2002, p.173). A partir das palavras do filósofo, talvez possamos pensar sobre as contribuições que os saberes artísticos – aqui pensados no âmbito teatral – podem legar aos modos pedagógicos, como por exemplo, o não se acomodar ao estabelecido, o não apartar a vida da arte e a arte da vida. Na obra teatral, essa última relação é muito direta, a começar pelo suporte no qual a obra adquire forma, o corpo psicofísico, vivo, pleno de tensões, de energias, de emoções, que, por sua vez, corporifica ações, que são – segundo a filósofa Hannah Arendt – aquilo que dife-

rencia os seres humanos entre si. Para Arendt (2000), é na ação que afirmamos nossa pluralidade, o que significa dizer que mesmo sendo humanos não seremos jamais iguais. Além disso, a alteridade é um aspecto importante da pluralidade, pois, é o que vai nos definir e ao mesmo tempo distinguir. Somente podemos afirmar que uma coisa é distinguindo-a de outra. Assim, outro aspecto importante a ser considerado numa abordagem da formação, que busca uma relação ética com a tradição, é o significado do Outro não apenas como o diferente, mas como a possibilidade da afirmação da singularidade, isto é, "fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades" (Arendt, 2002, p.45). Dessa forma, o Outro não é somente aquele que se distingue de mim, mas é também aquele diante de quem posso afirmar ser eu mesmo.

Para Arendt (2000, p.31), a vida humana somente faz sentido na presença do Outro, é a alteridade que nos confere referência, por isso, a relação com o outro acontece justamente no momento que nossa ação é testemunhada. O acontecimento teatral traz na sua especificidade um exemplo muito concreto dessa necessidade do Outro referida pela filósofa, pois ele somente se configura na presença do Outro. O teatro somente se concretiza quando é espectado por alguém. Compreender a grandeza e a profundidade das relações possíveis de serem estabelecidas no acontecimento teatral foram também questões que estiveram presentes nas práticas dos diretores-pedagogos referidos nesse texto.

Eles foram profundamente transformadores e são exemplares porque capazes de fazer proposições sobre algo central: as ações humanas artísticas e não artísticas. Eis um tema fundamental para se pensar a formação do professor de teatro. Seria, assim, difícil pensá-la fora das tradições pedagógicas teatrais. Seria impossível pensar em formação teatral sem pensar nas possibilidades de transformação daquilo que já se encontra posto, sem pensar a tradição como dinâmica da singularidade, no Outro como condição de possibilidade das próprias identidades.

Eis o legado da tradição: instaurar discursividades que são elas próprias atravessamentos para o novo.

Referências:

ARENDR, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CRUCIANI, Fabrizio. *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel novecento*. Roma: E & A, 1995.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Veja/Passagens, 1992.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: 2002.

LEABHART, Thomas. The mask as shamanic tool in the theatre training of Jacques Copeau. In: *Mime Jornal* 1995. *Incorporated knowledge*. Clarmont: Pomona College, 1995.

MOORE, Sonia. *The Stanislavski system*. New York: Penguin Books, 1984.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



A Arte do Século XX: Ideais e Movimentos na Dança Moderna e Contemporânea com Ênfase na Teoria de Rudolf Laban

Dionísia Nanni/UFV¹
Maristela Moura Silva Lima/UFV²

Resumo: Neste artigo pretendemos realizar breves considerações sobre a arte do século XX e apontar como ideais e movimentos da Dança Moderna e Contemporânea foram modificando-se culturalmente a partir das representações sócio-culturais de seus criadores com ênfase maior na Teoria de Rudolf Laban. Laban introduz, no ensino da dança, concepções e tendências que nos permitem estabelecer uma ruptura com a estética do passado e nos inspira buscar novos horizontes pedagógicos para a Dança do século XXI ao instaurar novo ciclo de possibilidades para seu ensino.

Palavras-chave: Rudolf Laban. Dança Contemporânea. Ensino da Dança.

The Art of 20th Century: Ideals and Movements in the Modern and Contemporary Dance With Emphasis in the Rudolf Laban Theory

Abstract: This article pinpoints some issues related to the XX century art and how some ideals and movements of Modern and Contemporary Dance were changed based on social-cultural representations of their pioneers with an emphasis on the Art of Movement theory of Rudolf Laban. He introduced in the field of dance teaching, conceptions and trends which represent a breakdown with the aesthetic paradigms of the past. He inspired us to look for new pedagogical horizons and proposed a new cycle of teaching possibilities for the dance of the XXI century.

Keywords: Rodolf Laban. Contemporary Dance. Dance teaching.

Introdução

A designação de Dança Moderna (Modern Dance), por não encontrar definição melhor, conservou-se perante a necessidade de uma definição alheia à tradição da dança - o balé clássico. Como forma de dança teatral do Ocidente, seus mentores-precursores se rebelaram contra uma dança de tradição balética e inauguraram um critério que valorizava o individualismo artístico e fomentava estilos coreográficos pessoais. Não há regra geral; cada obra de arte de cada coreógrafo/pesquisador tem seu próprio código.

Na Alemanha e Estados Unidos, onde a Dança Moderna (anos 20/30) explode, circunstâncias especiais estimularam dançarinos ambiciosos a tentarem novas formas de linguagem artística. Entretanto, essa atitude iconoclasta da dança atingiu extremos grosseiros como poses assimétricas e an-

gulosas com uma tendência a uma agressividade que nada fascinava.

Ao final do século XIX e início do século XX, em vários campos culturais, houve uma grande transformação face à arte ocidental que trouxe uma nova percepção do que era ou do que deveria ser moderno. Na literatura, principalmente, alguns artistas começaram a se cansar dessa receita artística.

O Neoclassicismo, posto de novo em circulação, consistia em dar valor absoluto aos ditames da arte chamada clássica. Esse legado, advindo dos fundadores da cultura ocidental (gregos e latinos), via-se universal, imutável e perene, com suas regras rígidas para o fazer artístico, cuja ordem era a volta à tradição. Essa arte era considerada como valor inestimável e supremo grau de evolução da arte humana.

¹ Universidade Federal de Viçosa; dionisiananni@ig.com.br Grupo Transdisciplinar de Dança (CNPq)

² Universidade Federal de Viçosa; teinha@ufv.br Grupo Transdisciplinar de Dança (CNPq)

Já no final do século XVIII, na Alemanha, um grupo de jovens poetas resolveu se revoltar e formar o que se intitulava *Sturm und Drang* (Tempestade e Fúria) e rejeitar uma arte cujo referencial era o passado.

"Opunham, ao repertório de imagens e procedimentos que representavam este passado, um conjunto de novas idéias: ao invés do culto a uma natureza domesticada, a uma natureza transformada em jardins (como no Palácio de Versalles); racionalização e geometria opunham à natureza vista em sua forma mais selvagem (trovões, furacões, tempestades); contra a idéia de um indivíduo subserviente às normas clássicas de criação que procuram zelosamente seguir os ditames do bom gosto clássico, ansiavam a emancipação deste mesmo indivíduo, livre das amarras das regras convencionais, dominado exclusivamente por uma força interior que chamavam de gênio". (Agra, 2004, p. 13)

Com forte repulsa ao Classicismo surgem os poetas românticos, marcados pelo heroísmo absoluto, correndo riscos, lutando por amores impossíveis. Na França, Victor Hugo, que se sobressai com o romance "Notre Dame de Paris", consegue resumir todos os elementos dessa nova estética em sua criação literária. O gênero artístico, que desde a codificação do poeta latino Horácio fora estabelecido, permanecia o mesmo (lírico, épico e dramático, dividido em tragédia e comédia). Victor Hugo ousa colocar o gênero lírico na manifestação artística maior.

Poetas românticos eram muito cosmopolitas e assim a arte caminhou numa dimensão internacional, o que favoreceu o desenvolvimento de noções como primitivo versus civilizado, o exótico sobrepunha ao simples; o mito do bom selvagem, concepção iluminista de Jean-Jacques Rousseau, era ressaltado.

Essa ideologia burguesa, fruto da revolução industrial, é transferida para a dança, o balé do século XIX. Comumente chamado de clássico, terminologia pouco acertada para defini-lo e caracterizá-lo, porquanto nesse século se mantém eivado e susceptível de vários sentidos. Entretanto, o século XIX, repleto de inovações, é o que logrou definir o clássico por aplicar a sua estética. As denominações de clássico e romântico não são muito exatas por si mesmas. Deve-se entender por clássico a possibilidade de imitação do que estava culturalmente produzido anteriormente, e por romantismo a "imitação da natureza", o que "significa dizer que o primeiro romântico foi o "clássico" Noverre e, que a primeira clássica foi Isadora Duncan, moderna e modernista"... (Lifar, 1947, p. 82).

O Romantismo surge no balé francês, em 1832, mais tarde que nas outras artes. A ênfase no indivíduo, mais que o arquétipo social, empurra as regras impostas na sociedade do século XVIII para uma rejeição e salienta a sensibilidade sobre a razão, ocorrendo valorização da imaginação e do coração inflado de sentimentos e de sua expressão. A inspiração tradicional cede lugar aos princípios de 1789 – liberdade, igualdade, direitos advindos da Revolução Francesa. Entre 1810 e 1830, a dança evolui lentamente, graças às denúncias de Noverre, ela começa a buscar em sua expressividade a liberação do movimento que será desenvolvida pela invenção do *arabesque*. (*Ibidem*)

Lifar (1947) comenta que os historiadores e críticos dividem a história da dança no século XIX em duas

partes desiguais – o "Balé", simplesmente, e o "Balé Romântico". Ele afirma que o "Balé Romântico" se firmou sobre a base do bailado em ponta, e que sua nota característica foi de haver aliado a chamada época clássica ao realismo.

Fato é que o balé continua sua evolução nos primeiros 20 anos do século XIX, conforme os princípios que haviam favorecido seu desenvolvimento em processos diversos. Lifar (1947) ressalta como aspectos importantes: a maior perfeição da técnica; a ampliação dos temas literários com repertórios variados para a dança; os aspectos mímicos e pantomímicos enriquecidos graças à aparição de bailarinos e bailarinas notáveis e o grande desenvolvimento do aparato teatral. Por outro lado, o gosto do público, de estética romântica, sofria do encantamento da bruxaria e da magia que os contos de Hoffman traziam como elementos fantásticos e puramente sentimentais.

Em pleno reinado romântico da dança no século XIX, a Itália tornou-se o centro do balé e contribuiu com inovações no vestuário – são criadas as sapatilhas de ponta, os tutus românticos (saias de gaze leves), que revitalizam os conceitos teóricos pela possibilidade de maior amplitude de movimentos, de leveza na execução.

Passa pelo imaginário do homem, desse século, a necessidade de fuga à realidade, por isso a arte deveria trazer os signos efetivos para alentar as duras penas do cotidiano de seu tempo. A ternura e a espiritualidade do prático ao imaginário somam-se como perfeito veículo para o estabelecimento de criações fantásticas. Entre essas novas tendências a dança ganha lugar na arte romântica; o conhecimento do passado histórico, a noção teatral da cor local e a criação da atmosfera cênica de sonhos e fantasias trazem para o palco situações inusitadas. O romantismo alemão introduz o elemento sobrenatural, inspira temas da busca do homem pelo inatingível.

Nesse artigo, a intenção não é fazer uma classificação rígida dos acontecimentos para explicar as concepções da história da dança que foram se modificando culturalmente, mas fugir da apresentação de modelo histórico diacrônico, baseado na sucessão linear de causa e efeito. A intenção é mostrar como, no imaginário da dança, o processo da criação se estabelece.

Vanguarda Modernista Arte/Dança do Século XX

O último movimento que procedeu a transformação da natureza (paisagem) em arte foi o *Impressionismo*, movimento artístico que surgiu em 1810, na França, visando captar as impressões visuais produzidas por cenas e formas derivadas da natureza. O Impressionismo, segundo Monet, é um movimento artístico que também resulta do impacto da Revolução Industrial (Agra, 2004).

Na pintura, a luz vai afetar esse modo de infundir cores, brilho, volume e sensibilidade aos detalhes. Os atrativos do cotidiano interno (casa, bar) eram retratados e a volta ao campo passou a ser tendência da sociedade urbana. Como exemplo, temos o "**Almoço na Relva**", de 1863, onde Édouard Manet cumpre a receita da vanguarda e choca a burguesia de seu tempo com a nudez dos modelos. Outro choque impressionista coube a Claude Monet, com a definitiva submissão da pintura à luz que passava a afetar a

própria matéria. *Impressão do Sol Nascente*, quadro de Monet de 1872, foi a ocasião do uso oficial da palavra *Impressionismo* (alguns fragmentos da realidade) "(...) fazendo-nos ver o que antes não víamos, traduzindo os cinco sentidos na visualidade, fazendo-nos tomar consciência da modernidade" (Agra, 2004, p.33).

Nessa atmosfera de novos signos que a modernidade trazia consigo, Charles Baudelaire comprova que um grande poeta não se enquadra aos esquemas de periodização herdados dos tratados de história da arte e da literatura, do início do século XX. Ele aponta definitivamente para a ruptura que estava por vir no âmbito da arte européia, através de questões-chave da modernidade, tais como a sociologia, a psicanálise e a memória (Op. cit, 2004).

Na dança do século XX, essa ruptura se deu através de Isadora Duncan como reação aos aspectos formais – codificados da dança tradicional e dos trajes. Visando constituir uma vertente que servisse de alternativa a essa visão da dança tradicional, Isadora Duncan investiu em um tipo de gestualidade de movimentos naturais de andar, correr, saltar, etc, reencontrando o ritmo dos movimentos inatos ao homem. Seus temas inspiram-se na contemplação da natureza (ondas do mar, nuvens, vento, árvore), pois a técnica, para ela, não tinha nenhum interesse. A Dança Moderna expressionista surge na Alemanha com Rudolf Laban, Mary Wigman e Kurt Jooss dentre outros. Jooss, fruto da segunda fase do expressionismo alemão do pós-guerra, transforma o tema da perda e do sofrimento em engajamento político que caracteriza o estilo de vanguarda alemã, no início do século XX.

No teatro, enredos que salientavam conflitos de gerações, via Expressionismo, desencadearam associações entre arte, situações de conflitos e agressões. Na "República de Weimar", ponto de encontro artístico revolucionário na Alemanha de Hitler, viviam os principais nomes da cultura alemã tais como, Schiller, Goethe e Gropius; erguem-se esculturas aos trabalhadores mortos em conflito com a polícia e na estética arquitetônica do expressionismo refletem-se alguns projetos polêmicos, como o do Museu Judaico de Libeskind, em Berlim (Agra, 2004).

Na dança, o movimento de vanguarda modernista do início do século XX, a estética expressionista, toma como base a arte engajada nas convicções político-social-democráticas, o que tornaria fácil uma conexão com a realidade vivida, sendo importante assinalar que "(...) não foi apenas o expressionismo a única tendência da época a fazer associações entre arte e situações de conflito e agressão" (Agra, 2004, p.42). Nesse ambiente de efervescência artística em constante ebulição social, política e também estética, surge Rudolf Laban, humanista e dançarino, que dedicou sua vida ao estudo do movimento e direcionou vetores no sentido de realizar sua utopia: estruturar, no corpo físico, o corpo teórico das idéias revolucionárias que assolavam o continente europeu (Duchenes, M., 1983)³.

2 A Teoria de Rudolf Laban

Nascido na Hungria (1879-1958), Rudolf Laban, durante sua vida, analisou vários tipos de movimentos com profundidade, bem como investigou suas origens e estruturas manifestas nos seres vivos, em animais e em pessoas e, como resultado, desenvolveu um sistema completo de investigar e analisar movimentos.

Laban começou a investigar as diferenças entre gestos, ações funcionais e de deslocamento, dissecando a estrutura do movimento e fazendo associações entre os elementos que influenciam a forma, o uso e a origem do movimento. Ele distinguiu um número de ingredientes comuns aos fenômenos naturais e ao movimento humano presentes em vários níveis. (Silva, 1983) Afirmou que os elementos do movimento derivam dos fatores físicos *espaço, peso, tempo e fluência* e que todo movimento consiste na combinação desses elementos (Laban e Lawrence, 1974). Cada elemento é amplo na sua extensão e oferece um corpo de conhecimento próprio.

Sua pesquisa ofereceu um novo conceito sobre os elementos do movimento. Grande parte do seu trabalho foi baseado no conceito de *Esforço* cuja função é explanada nestas palavras: "*O novo treinamento em dança promove o desenvolvimento de uma consciência clara e precisa dos vários elementos do esforço contidos no movimento, garantindo a apreciação e satisfação do mais simples movimento*" (Laban, 1975, p.8).

Nesse sentido, Laban introduz no ensino da Dança Moderna movimentos corporais (comprometidos com atitudes internas) a serem expressos de forma consciente, por permitirem a exploração da riqueza de movimentos, pelas possibilidades mecânicas e motoras do educando, fatores estes importantes na estruturação da consciência corporal. Além disso, essa forma de dança seria ainda uma alternativa para descargas neurais, convertidas em fluxos naturais de expressão e em tomada de consciência de princípios que governam os movimentos corporais. Essas variadas combinações são consideradas importantes na consciência corpórea do homem moderno. (Nanni, 2003)

Laban visualizava arte em qualquer movimento, independente da sua função ou propósito. Ele dedicou sua vida a um corpo de conhecimento que denominou "Arte do Movimento" (Silva, 1983). A essa teoria são atribuídas todas as atividades em que o homem utiliza movimento, seja como meio de sobrevivência ou de expressão. Considerando que o homem depende do movimento para viver e que a vida se manifesta através do movimento, a extensão do seu estudo é muito abrangente.

Sucessor de François Delsarte, Jacques Dalcroze e outros pioneiros da Dança Moderna, Laban enfatiza, com suas teorias, a linguagem pessoal do intérprete e a responsabilidade da criação artística coreográfica. A premissa básica é de conferir à dança uma conexão com o interior da subjetividade criadora. Em síntese, essa abordagem permite ao homem dominar os fluxos de sentimentos e ações

³ Comunicação pessoal com Maria Duchenes, São Paulo, 1983.

interiores e/ou exteriores (psíquicas ou neurofisiológicas, entre outras). Nesse sentido, Laban valoriza as dimensões do espaço exterior (conexão-lógico) e interior (subjetivo-psicológico), unindo o ser à sua totalidade antes tão dicotomizada pela polaridade corpo/mente. Assim, a melhor estruturação e expansão da consciência corporal (partes do corpo) e a relação que essa pode exercer no movimento e a interioridade sensorial, psíquica, pessoal, seriam o suporte para a criação (Nanni, 2003).

A Arte do Movimento, também denominada Coreologia, deriva-se do termo da antiga disciplina grega "Choreosofia" (*choreis*, sinônimo de dança e *Sofia*, significando conhecimento ou sabedoria) (Laban, 1966). Alavancou a revolução estética do início do século XX, se beneficiou da ruptura entre as artes e seus movimentos (Dadaísmo, Bauhaus), originando um gradual e efetivo aporte à institucionalização da Dança Moderna. Essa, por sua vez, se beneficia da interface com outras tendências artísticas.

O desejo de ruptura com a estética do passado e a perseguição à saúde física e mental que a era industrial ameaçava sucumbir, fizeram surgir o Expressionismo na dança de Laban. A busca do novo e o repúdio às restrições do Classicismo (balé e outras técnicas de dança formatadas) conduziram esse teórico a realizar pesquisa do movimento corporal e de suas variadas aplicações e finalidades por aproximadamente trinta anos. O resultado da pesquisa reflete sua forma de conceber a dança. Sua concepção coreográfica, com finalidade de explorar as possibilidades espaciais do movimento, instaura um novo ciclo - o *Expressionismo na Dança Moderna*, pois quebra, com genialidade, a rigidez da dança tradicional.

2.1 Desdobramentos da Arte do Movimento

A teoria da Arte do Movimento incorpora estudos amplos da ação humana e o desenvolvimento de uma linguagem oral e escrita que se desdobraram em enfoques específicos, tais como: Dança-Teatro, Dança Coral, Dança Educativa Moderna e Labanálise (Labanotação e Esforço/Forma). Atualmente, o estudo do Esforço/Forma é denominado Análise de Movimento Laban ou Sistema Laban que engloba o estudo das categorias Corpo, Esforço, Forma e Espaço. (Lima, 2001).

O desenvolvimento do conceito de Esforço, que considerou como sendo "... os impulsos internos do quais o movimento se origina" (Laban e Lawrence, 1974), ofereceu um novo conceito sobre a importância do movimento na vida do homem contemporâneo.

Ele acreditava que qualquer movimento do corpo se originava de um poder de natureza inexplicável e que o resultado desse poder é visível através de movimentos executados por uma pessoa. Esse poder faz com que a pessoa escolha entre atitudes resistentes e hostis e aquelas mais associadas à produção e aceitação, uma escolha feita num contexto dos quatro fatores do movimento. Esta citação elucida a noção de esforço:

Para discernir a mecânica do movimento no movimento vivo em que um controle proposital do evento físico no trabalho, é útil dar um nome à função interna que origina tal movimento. A palavra aqui usada para esse propósito é esforço. Todo movimento humano está

intrinsecamente ligado a um esforço que é, de fato, sua origem e aspecto interno. O esforço e sua ação resultante podem ser inconscientes e involuntários, mas estão sempre presentes em qualquer movimento corporal: caso contrário não poderiam ser percebidos por outros, ou tornarem-se eficazes nos ambientes externos da pessoa em movimento (Laban e Lawrence, 1974, p.2).

Segundo Preston-Dunlop (1982), ex-aluna de Laban, esse pesquisador identificou os fatores do movimento para os quais os artistas do movimento podem ter diferentes atitudes, dependendo do temperamento, situação, ambiente e muitas outras variáveis. As atitudes para o fator de movimento ele chamou, em alemão, de "antrieb", uma combinação de sobre (*an*) e *trieb* (direção), representando a necessidade do organismo em tornar-se conhecido. Na tradução inglesa, "antrieb" tornou-se "Effort" e na tradução para o português, "Esforço" (Laban, 1978).

O termo *Esforço* foi adotado nos Estados Unidos da América, Inglaterra e Brasil, onde a pesquisadora, dançarina e coreógrafa Ciane Fernandes o traduziu, também, como *Expressividade* (Fernandes, 2002).

2.2 Dança-Teatro

No momento em que o conceito de dança estava sendo questionado, Laban fundamentava a Dança-Teatro no movimento humano, relegando a forma estética e estabelecendo ruptura com padrões de movimentos pré-estabelecidos. A partir da trilogia *tanz-ton-wort* (dança-tom-palavra), Laban descreve a dança como arte independente a partir das qualidades dinâmicas do movimento e sua execução no espaço, de forma correspondentemente harmônica, batizando-a de *tanztheater* ou dança teatro (Fernandes, 2002, p. 23).

A preocupação com a dança enquanto arte autônoma incitou esse pesquisador a buscar a base de suas teorias a partir da correspondência harmoniosa entre as qualidades do movimento e suas configurações no espaço. Observou que o movimento na dança, carecia da noção de integridade. Nessa perspectiva, o movimento na dança tem implicações com a noção de integridade, com sua estrutura total. A integração da totalidade do ser na Dança-Teatro de Laban desmistifica a dicotomia corpo/mente, cabeça/coração, feminino/masculino, ou outras construções binárias,

2.3 Dança Coral

Outra de suas utopias, a de expandir a dança para o maior número de pessoas, mostra que Laban a se apoiava na convicção de que a dança poderia ser praticada por qualquer ser humano, além daqueles tecnicamente treinados. Com esses ideais, passa o pesquisador a desenvolver o processo estético-político transformador, voltado para a população em geral. Ele percebeu a necessidade de preservar a espontaneidade em crianças e adultos, usando o movimento como uma maneira de revitalizar a energia humana. (Gleisner, 1960). No início de 1900, ele criou um modo de recreação popular em vários países europeus e começou a se referir a essa dança em grupo como *choric dance* ou *movement choir*, conhecida no Brasil como *dança coral* ou *coro de movimentos*. (Laban, 1939).

Por um período de vinte anos (1905-1925), os co-

rais de movimentos se tornaram populares e se espalharam pela Europa, oferecendo a oportunidade a milhares de pessoas de participar desses eventos artísticos. Laban usava a sua invenção para ajudar as pessoas a enxergarem além dos estilos formais da época e a apreciar suas próprias danças, em seus ritmos próprios e de acordo com as suas capacidades individuais (Chapman, 1974).

Essas danças corais forneceram experiências de alegria no movimento em grupos grandes ou pequenos, que não exigiam habilidades sofisticadas. Há suposições de que a constituição dessas "danças corais" trouxe efetivas controvérsias: se realmente faziam parte da utopia transformadora proposta por Laban ou se teriam como finalidade embasar as grandes "coreografias de massa do fascismo", executadas pelos soldados alemães após a eleição de Hitler, em janeiro de 1933 (Servos, 1990).

2.4 Dança Educativa Moderna

Quando Laban desenvolveu a sua teoria da Arte do Movimento, ele levou em consideração os novos padrões e formas de movimento que o mundo da crescente civilização exigia. Ele se preocupava com o que denominava "the dark monster of modern civilization"⁴ (Laban, 1951, sem página), e das conseqüências da mecanização do gesto na qualidade de vida e nas relações sociais que poderiam ser proporcionadas pelo movimento humano. Ele aplicou suas idéias à educação com as denominações de *Dança Educativa Moderna*, *Dança Livre* e *Nova Técnica de Dança*.⁵

Nas notas introdutórias do seu livro, *Dança Educativa Moderna*, Laban (1975) apresentou a distinção entre as técnicas da dança tradicional e da dança moderna. Em sua opinião, a dança nas escolas, no início do século, consistia no ensino de vários passos que foram adaptados para auxiliar na performance do balé e de danças folclóricas.

Ao contrário, a abordagem de *Dança Educativa Moderna* se propunha a explorar a riqueza de gestos e padrões de movimentos que o homem contemporâneo usava em suas atividades diárias. Ele acreditava na inclusão do movimento e da dança na educação de crianças por várias razões: que através do movimento a criança pode explorar e descobrir o mundo à sua volta e desenvolver a consciência corporal, suas habilidades e limitações através de experiências que promovem a criatividade.

À medida que as crianças crescem, gradualmente vão perdendo a espontaneidade dos movimentos e conseqüentemente restringem sua amplitude de movimentos e gestos expressivos. A causa dessa ocorrência pode ser a influência familiar, os padrões sociais de comportamento ou condições ambientais. Esse cerceamento de expressão pode exercer efeitos negativos no desenvolvimento físico e emocional, resultando na supressão da potencial individual da criança. Laban percebeu que a dança pode

exercer uma função fundamental na infância da criança ao oferecer-lhe oportunidades de liberar suas emoções e vibrante energia.

Com o propósito de oferecer uma sistemática pedagógica da sua teoria dirigida a crianças na idade escolar, Laban designou sua teoria em 16 temas, distribuindo-os em 8 temas elementares de movimento, para crianças abaixo de 12 anos e 8 temas avançados, para crianças acima desta faixa etária. No seu livro *Dança Educativa Moderna*, escrito, em 1948, Laban expôs sua preocupação com a liberdade gestual e a livre expressão das crianças no ambiente familiar e escolar.

2.5 Labananálise

Durante a década de 1920, o foco de trabalho de Laban foi o do sistema de notação de movimentos baseado em símbolos e gráficos que podem representar a variedade de movimentos realizados pelo corpo humano.

Desde o ano de 1927, quando Laban publicou o seu livro *Schrifttanz* (escrita da dança), tornou-se possível registrar com exatidão o movimento humano, praticamente em toda atividade (*Dance Notation Bureau*, 1966). Esse estudo denominado, *Labananálise* deu origem a dois sistemas: *Labanotação* e *Esforço/Forma* (hoje denominado *Análise Laban de Movimento*).

2.5.1 Labanotação

Labanotação foi concebida originalmente como *Cinetografia Laban*. Esse sistema é capaz de ilustrar a estrutura do movimento em termos de direção, nível, duração, e partes do corpo envolvidas (Hutchinson, 1954). *Labanotação* tornou-se popularmente utilizado por dançarinos, coreógrafos, atores e por antropólogos.

Suas características práticas tornaram-se reconhecidas por profissionais de todo o mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, o centro oficial de pesquisa e análise do movimento, o Departamento de Notação de Dança tem investido no registro e na reconstrução de danças de diferentes tipos com o auxílio da *Labanotação*. Dois outros centros se destacam na Europa: O Centro de Linguagem de Dança, dirigido por Ann Hutchinson Guest, instalado na cidade de Londres e, em Essen, está localizado o Instituto *Cinetográfico*, sob a direção de Albrecht Knust. Guest e Knust foram os responsáveis pelos trabalhos de refinamento e divulgação do sistema de *Labanotação*. Guest escreveu *Labanotation*, em 1954, e Knust colaborou com Laban na *Cinetografia Laban*, dedicando sua vida ao refinamento desse sistema⁶.

A *Labanotação* ofereceu à humanidade um instrumento para fazer da dança uma forma de arte duradoura que pode ser fielmente recriada. Os símbolos dos movimentos da *Labanotação* são capazes de isolar cada parte do corpo que movimenta, sua direção, o nível no espaço e o ritmo em que é executado. Todos esses aspectos do movi-

⁴ O monstro negro da civilização moderna.

⁵ Comunicação pessoal com Valerie Preston-Dunlop, Londres, 1982.

⁶ Comunicação pessoal com Sarah Hilsendager, Philadelphia, 1982.

mento podem ser anotados em uma pauta de linhas verticais, dividida pelo meio permitindo separar os movimentos executados no lado direito e esquerdo do corpo. As outras linhas verticais são usadas para registrar as diferentes partes do corpo em ambos os lados, como se ilustra na Figura 1.

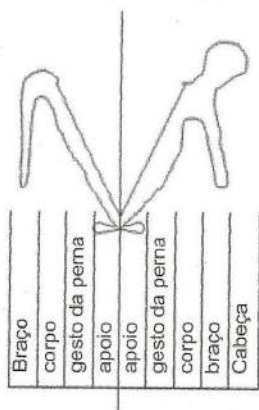


Figura 1 - Pauta da Labanotação (Hutchinson, 1954).

A direção, nível e duração dos movimentos são indicados na pauta pelas variações de um símbolo básico, representado por um bloco retangular assim demonstrado:

Os símbolos para as direções são modificações da forma do retângulo. As oito direções são mostradas abaixo, na Figura 2.

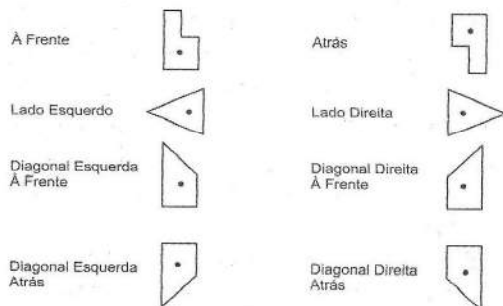


Figura 2 - Os símbolos direcionais (Hutchinson, 1954).

Os níveis no espaço resultam da divisão de três linhas horizontais em relação à altura do corpo. São três os níveis: alto, médio e baixo. Eles são diferenciados como se apresenta na Figura 3.

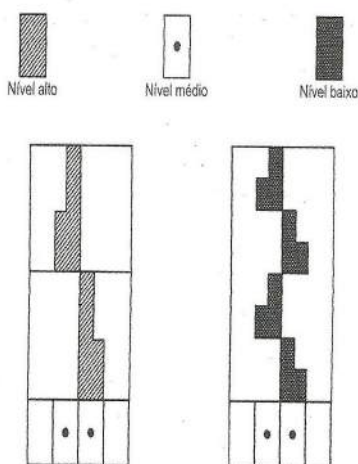


Figura 3 - Troca de apoio do peso notado em uma pauta de Labanotação (Hutchinson, 1954).

Além desses sinais básicos, existe um número de símbolos que indicam detalhes do movimento, tais como giros, saltos, passos, contato com o piso e com outras pessoas.

2.5.2 Análise Laban de Movimento Laban (Esforço/Forma)

Para registrar o aspecto qualitativo do movimento, Laban criou um sistema que se tornou conhecido como Esforço/Forma ("Effort/Shape") (Dance Notation Bureau, 1966). A partir da década de 1970 houve alterações no estudo do Esforço/Forma que passou a ser denominado *Análise Laban de Movimento ou Sistema Laban*, conhecido internacionalmente como "Laban Movement Analysis (LMA)". Esse sistema incorpora quatro categorias que se complementam mutuamente, a saber: Corpo, Esforço, Forma e Espaço, que serão apresentados nesse artigo.

Atualmente, o Instituto de Estudos de Movimento Laban/Bartenieff (Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies), localizado em New York, concede o Certificado de Analista de Movimento (Certificate of Movement Analyst – CMA), assim como em outras duas instituições no país. Na Inglaterra, outros programas são oferecidos pelo Centro Laban de Movimento, localizado em Londres, com o enfoque em Estudos Coreológicos, que não incluem os fundamentos de Bartenieff (Fernandes, 2002).

2.5.2.1 Corpo

A consciência do corpo, para esse teórico, consistia na relação entre o centro de leveza (tórax com predominância do esterno à frente) e a relação com a periferia próximo-distal e céfalo-caudal do corpo (extremidades); o fortalecimento do centro de gravidade (décima quinta vértebra lombar) e o centro de leveza do corpo (tórax-esterno) realçariam a consciência da verticalidade (alinhamento postural), a consciência do espaço pessoal (cinesfera) como uma esfera do movimento que é transportada pelo corpo do dançarino, onde quer que se situe (Laban, 1975). Esse aspecto trouxe para a dança a dimensão psicológica, uma vez que os elementos já referidos relacionam-se com a esfera psíquica e da sensibilidade, estabelecendo suporte para a criação em dança (coreografias).

Aos aspectos relacionados ao Corpo foram associados os Princípios de Movimento e os Fundamentos Corporais de Irmgard Bartenieff, fisioterapeuta, ex-aluna de Laban, e de sua aluna Bonnie Bainbridge Cohen (Fernandes, 2002). Bartenieff contribuiu com um conteúdo de integração do corpo através dos relacionamentos corporais de músculos, nervos, ossos e respiração, com a participação ativa da mente para desenvolver coordenação e alinhamento corporal.

2.5.2.2 Esforço

As pesquisas de Laban e F. C. Lawrence, realizadas em indústrias, na Inglaterra, culminaram na publicação do livro *Esforço*, escrito em 1947. Nesse livro, Laban afirmou que "Os esforços de uma pessoa são visivelmente expressos nos ritmos de suas ações corporais. O ritmo pode consistir em movimentos fortes, rápidos e diretos no espa-

ço. Pessoas que são rápidas, fortes e diretas podem ser facilmente distinguidas das que possuem toque sensível, mais lentos e flexíveis nas suas decisões” (Laban e Lawrence, 1974, p.32).

Os movimentos podem ser executados de maneiras diferentes e o estudo do Esforço descreve como as ações são estruturadas, através de símbolos gráficos. O sistema é baseado nos quatro fatores do movimento: espaço, tempo, peso e fluência. Os símbolos ilustram o grau em que cada elemento é executado. Esses elementos são representados pelos símbolos da Figura 4.



Figura 4 - Símbolos do Esforço (Laban e Lawrence, 1974).

Para unir os símbolos do esforço em um modelo, Laban desenvolveu o *Gráfico do Esforço* que contém um sinal constante “/” que significa movimento, como se representa na Figura 5.



Figura 5 - O Gráfico do Esforço (Laban e Lawrence, 1974, p. 19).

De acordo com Laban, as qualidades do movimento podem ser descritos em termos dos oito elementos contidos no gráfico. Podem ser flexíveis ou seguir uma trajetória direta no espaço; podem ser leves ou pesadas no peso; rápida ou lenta no tempo, ou ser livres ou controladas na fluência. Essas características do movimento podem acontecer isoladamente, mas, geralmente, ocorrem em combinação. Para representar essa combinação foram criadas as 8 ações básicas do esforço, apresentadas na Figura 6.

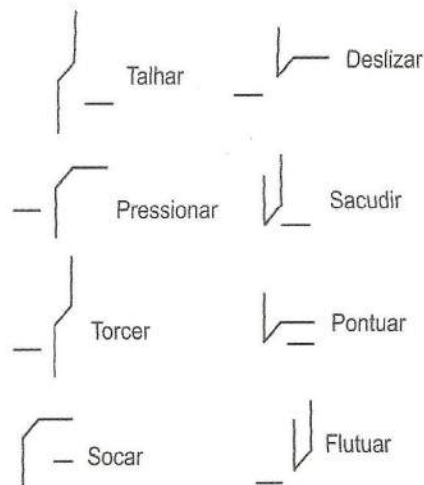


Figura 6 - As 8 Ações Básicas do Esforço (Laban e Lawrence, 1974, 9. 21-22).

Cada ação de esforço pode ocorrer em um fluxo livre e contínuo ou de maneira mais contida: Na fluência livre o movimento acontece de maneira contínua sem indicação de pausa. Ao contrário na fluência controlada o movimento pode ser interrompido a qualquer momento. A tensão e a liberdade da ação estão sujeitas ao fator do movimento, fluência.

2.5.2.3 Forma

A categoria *Forma* relaciona-se com as mudanças de forma do corpo em movimento e à maneira como as pessoas se relacionam com o ambiente. Por exemplo, tem-se que os movimentos podem progredir em direção ao corpo ou para longe. Símbolos gráficos que distinguem esses movimentos podem ser empregados para representá-los (Dance Notation Bureau, 1966). Mudanças dinâmicas do corpo podem ser articuladas em termos da forma.

Essa categoria foi dividida em três estudos distintos, denominados *modos de mudança de forma*, a saber: *Forma Fluida*, *Forma Direcional* e *Forma Tridimensional*, havendo uma representação gráfica para cada caso. Nos gráficos da Forma, uma diagonal dupla representa a constante (Fernandes, 2002).

A *Forma Fluida* (“Shape Flow”) relaciona-se com as ações de crescer e encolher o tronco, como se apresenta na Figura 7, tendo os seguintes suportes básicos: respiração, voz, órgãos e líquidos corporais, sem intenção espacial (Ward, 2001).



Figura 7 - Forma Fluida (Ward, 2001).

A *Forma Direcional* ("Directional Shape") refere-se ao percurso desenhado no espaço conforme as direções que o corpo e suas partes assumem no espaço, conforme se apresenta na Figura 8.

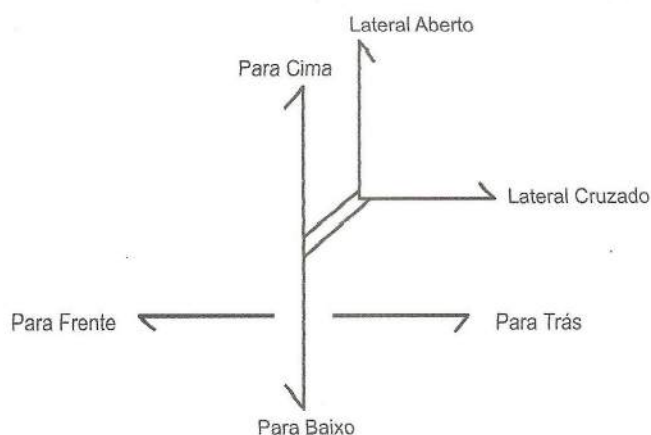


Figura 8 - Forma Direcional (Ward, 2001).

A *Forma Tridimensional* ("Shaping") aborda o relacionamento tridimensional do corpo com o ambiente, como se visualiza na Figura 9.

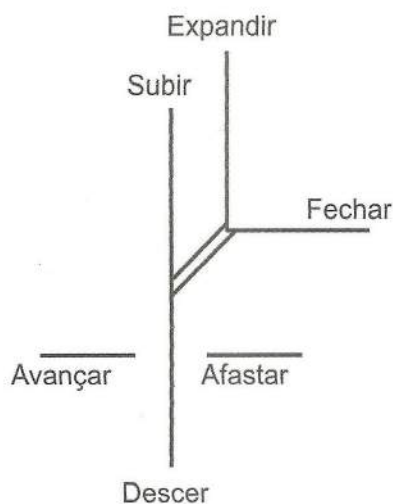


Figura 9 - O Gráfico da Forma (Ward, 2001).

2.5.2.4 Espaço (Harmonia Espacial)

Embora o estudo da categoria Espaço de Laban seja um dos conceitos mais difíceis de interpretar, apresenta-se neste item uma breve explanação do tema.

Laban introduziu suas idéias sobre o movimento humano e as progressões do corpo no espaço no livro: "**A Linguagem do Movimento: Um guia para a Corêutica**". O termo Corêutica, também conhecido como Harmonia Espacial (Space Harmony), originado da "sabedoria dos círculos", fundada por Pitágoras, por volta de 450 antes de Cristo, era baseada na crença de que eles exerciam um importante papel na vida (Laban, 1966, p. vii).

A procura de Laban por movimentos harmoniosos exigiu "um estudo intenso das relações entre a arquitetura do corpo humano e de suas modulações no espaço" e o levou a concluir que "... o corpo e seus membros são capazes de executar seqüências de movimentos em certas áreas do espaço com mais facilidade e harmonia de que em outras". (Laban, 1966, p. 25).

Os elementos básicos da orientação no espaço são as três dimensões: comprimento, largura e profundidade, que se combinam duas a duas para compor os planos. A Figura 10 apresenta os planos lateral, vertical e horizontal e suas intercessões.

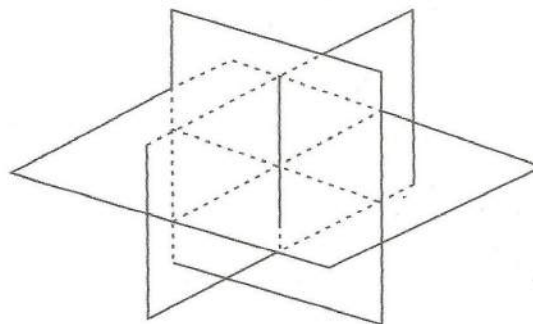


Figura 10 - Intersecção dos Três Planos Dimensionais (Dell, 1970).

Cada elemento de orientação no espaço possui duas direções. O comprimento pode ser referido em termos de alto e baixo; a largura em termos de direito e esquerdo e a profundidade como à frente e atrás. Estas referências dão origem a uma série de linhas que dependendo de sua localização, podem ser denominadas oblíquas, diagonais ou diametrais (Laban, 1966). O centro de gravidade do corpo na posição em pé é aproximadamente o ponto de intersecção entre duas direções de cada dimensão.

Para facilitar a compreensão dessa teoria, Laban criou um modelo geométrico que permite a exploração de várias formas espaciais. Esse modelo se configura como um cubo de vinte lados, denominado Icosaedro, como se ilustra na Figura 11.

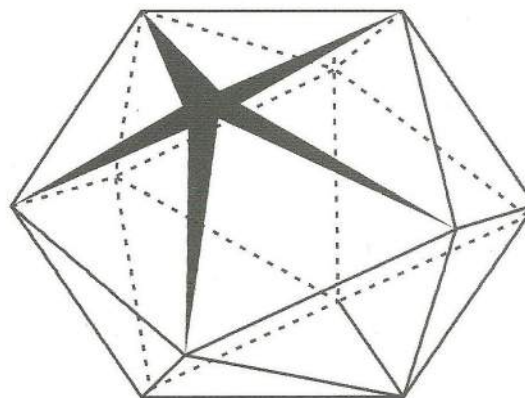


Figura 11 - O Icosaedro (Dell, 1970).

Ao criar o Icosaedro, Laban ofereceu ao dançarino uma estrutura espacial através da qual pode-se vivenciar as possibilidades de movimentos harmoniosos ou desarmoniosos do corpo humano e, também, descrever todo movimento da dança (Newlove e Dalby, 2004).

Laban acreditava que existem formas harmônicas no movimento, assim como, na música e nas artes visuais; as formas de rastro criadas pelo corpo, movendo no Espaço usando o Esforço e Forma, possuem uma relação formal e mensurável, que é harmônica e natural. Cabe ao homem descobrir as possibilidades de se movimentar, para afirmar a sua individualidade e expressar sua riqueza interior.

Considerações Finais

A arte de cada cultura revela o sentir, pensar, agir e reagir que estão articulados a significados e valores envolvidos nas relações dos indivíduos com a sociedade, constituindo-se em vetores que apontam na direção da compreensão mais significativa das questões sociais. Essa compreensão das artes se faz por rápida e eficaz comunicação, porém de forma sintética na explicação dos fatos.

O conhecimento em arte abre perspectivas para que o aluno tenha a compreensão do mundo,

Os três princípios efetivos da Dança Contemporânea – o romantismo, o expressionismo, o formalismo – são paradigmas estéticos com categorias flexíveis de tendências que se sobrepõem e se apresentam como um modo eficaz de transmitir a arte-dança no Ocidente. Identificar momentos, artistas e suas teorias estéticas, requer categorizar o menos possível, uma vez que os períodos de transição entre os três princípios podem ser vistos como mudanças dramáticas em um campo em constante efervescência nesse século que se inicia.

Os coreógrafos estão predispostos a pedir, como empréstimo, tudo que estiver disponível – da ginástica à capoeira; do balé ao baile; do circo à ópera – colocando e combinando os elementos de maneira surpreendentemente estética.

Há hoje, no mundo das artes, um questionamento sobre o seu aspecto filosófico-estético, sobre sua contemplação, enfim, sobre seu estatuto existencial. Hoje tudo mudou. A dança também atingiu novos rumos estatutários e tem desafiado a existência de códigos pré-estabelecidos do movimento. Assim como a sua noção de objeto estético-extático a ser admirado por uma platéia, tem revelado um movimento constante de criar danças, ora privilegiando o corpo (formalismo), ora o contexto (realismo), ora o conteúdo (idealismo) e/ou incorporando e interagindo com outras artes (interdisciplinaridade), ora manipulando tecnologias várias para enfatizar/produzir a criação artística.

Na Dança Contemporânea não existe a preocupação em negar absolutamente nada: tudo que se tem acesso pode potencialmente ser apropriado e introduzido na produção artística coreográfica. O *pastiche* impera na cena coreográfica derrubando fronteiras culturais e estilísticas sem escrúpulo de negar a tradição enquanto forma congelada ou inatingível.

Hoje, a Dança Contemporânea continua seu fluxo

com a consciência da natureza intercultural da sociedade contemporânea. Tem a mesma clareza de potencializar trabalhos que possam explicitar: do cotidiano ao mais longínquo; da estética de “fino gosto” ao mais grotesco protesto; de posturas sócio-políticas e ideológicas ao mais rudimentar *frenesi* sensual; enfim, possibilita promover a inclusão das diferenças étnicas, sociais, culturais, biológicas, de gênero, e outros.

Nessa perspectiva, na “Arte do Movimento” pode-se observar o desdobramento do processo de educação como metáforas, metonímias, etc, dançadas, estabelecidas por uma dialética de pensar o corpo: descobrir sua energia e controle; sua coesão e complementaridade; como um recurso movido pelo sexto sentido (não consciente) ao mesmo tempo em que intencional, fazendo o corpo seguir seu próprio plano de ação em uma expressão de inteligência coreográfica.

Dessa forma, essa teoria na contemporaneidade se apresenta como uma metodologia *sui generis* para uma pedagogia da dança uma vez que permitirá desestereotipar padrões característicos e únicos; expandir o campo de possibilidades motoras com características expressivas, de evasão de emoções diferentes, infreqüentes e originais porque permite explorar qualidades do movimento de forma eficaz e com alto grau de operacionalidade pedagógica. Além disso, permite atender a à necessidade de vez e voz do homem contemporâneo *no* e *com* o pensamento contemporâneo.

A riqueza de possibilidades apresentada pela teoria da Arte do Movimento de Rudolf Laban introduz, no campo da Dança Moderna e Contemporânea, uma importância significativa que, como resultado, serviu de base para outras teorias. Surgiram trabalhos com diferentes objetivos (educacionais, de pesquisa, de diagnóstico ou de terapias corporais e outras), para fins de desenvolvimento pessoal, prevenção de doenças, saúde e qualidade de vida, pesquisa da personalidade, entre outras.

As propostas de Laban podem se constituir em uma estratégia própria de cada professor para o ensino da dança. “*Ele queria que suas teorias e descobertas fossem vistas como os primeiros passos na estrada para a compreensão do significado do movimento e não a palavra definitiva sobre assunto*” (Thornton, 1963, p.20).

Laban propõe os elementos da linguagem para que cada um crie, com essa ferramenta de trabalho e com determinados temas de movimento, evitando uma aula sem leme, sem orientação, ou seja, de maneira alguma uma aula caoticamente livre (Laban 1990).

Devemos ressaltar que a improvisação em dança, através dos fatores do movimento proposta por Laban, é louvável, pois apresenta parâmetros que oferecem oportunidade de investigação e experimentação do fluxo do movimento para a escolha e a criação individual como elementos estruturadores ou conteúdos da dança, uma vez que são eles, conteúdos do movimento humano. Esses podem ser elementos estruturadores (peso, espaço, tempo e fluência) para a improvisação na medida em que são estruturantes de uma composição coreográfica.

Para Laban, conhecer as possibilidades do fluxo

do movimento no espaço é adquirir habilidades que podem abrir portas para o ensino da dança, pois, permite a expressão e comunicação pessoal porque diferencia as mesmas das outras pessoas uma vez que são intransferíveis de um para outro dançarino.

As propostas de Laban, como linguagem para dança, têm uma função primordial: constituir ferramenta de trabalho até mesmo na compreensão e execução de técnicas codificadas, pois permitem a observação, análise e percepção corporal e intelectual dos fatores do movimento, desenho, forma, dimensão, proporção, direção, velocidade, duração, acentuação e periodicidade, esforço, fluxo e impulso, usados simultânea e sucessivamente.

A contextualização da proposta de Laban será ainda mais enriquecedora na decodificação de outras linguagens; ao vivenciar a dança por diferentes óticas; de forma relacional, consciente, crítica e transformadora com vista ao exercício da cidadania. Por exemplo, através de ações do cotidiano, tais como tomar café matinal, ir à escola, passear na pracinha, podemos explorar possibilidades de movimentos e/ou ampliar vocabulário. Exercitar e ampliar uma gama de movimentos permite ao aluno experiências de qualidade dos mesmos nos gestos do cotidiano e pode ser mais eficaz para o ensino da dança do que repetir passos e seqüências de movimento.

Referências:

AGRA, L. *História da Arte do Século XX: idéias e movimentos*. Coleção Moda e Comunicação. São Paulo: Editora Anhembi. Morumbi; 2004.

BOURCIER, P. *Histoire de la Danse en Occident*. Paris: Seuil, 1978.

BUCKLAND, T. *Embodying the past in the present dance and ritual*. In: *Dance, Ritual, Music*. Warsaw: Polish Society of Ethnochoreology. Institut of Art-Polish: Academy of Sciences, 1995.

CHAPMAN, S. *Movement Education in the United States: Historical Development and Theoretical Basis*. Philadelphia: Movement Education Publications. Philadelphia: 1974.

DANCE NOTATION BUREAU. *The Effort – Shape Training*. New York, 1966.

DELL, C. *Space/Harmony: Basic Terms*. Revised by Aileen Crow. New York: Dance Notation Bureau, 1970.

DUCHENES, M. *Comunicação Pessoal*. São Paulo, 1983.

FERNANDES, C. *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações*. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERNANDES, C. *O Corpo em Movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

GLEISNER, M. M. *Conversations Between Laban and Myself in 1926*. The Laban Art of Movement Guild: November, 1960 p.16-19.

HUTCHINSON, A. G. *Labanotation: The System for Recording Movement*. New York: Theatre Arts Books, 1954.

LABAN, J. *Rudolf Von Laban: Scientist of Dance*. The Dance Observer, February, 1939 (original sem número de páginas)

_____. *Modern Educational Dance*. Edited and revised by Lisa Ullman. London: MacDonald and Evans, 1975.

_____. *The Mastery of Movement*. 3rd edition, Edited and revised by Lisa Ullman, Boston: Plays Inc: 1971.

_____. *The Language of Movement: A guidebook to Choreutics*. London: MacDonald and Evans Ltd., 1966.

_____. e LAWRENCE, F. C. *Effort*. Boston: Plays Inc, 2nd Edition, 1974.

LIFAR, S. *La Danza*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1947.

LIMA, M. M. S. *A Survey of Dance Programs Offered in the USA and Brazil as a Basis for Developing a Dance Program for Brazilian Universities*. Temple University, Philadelphia, USA, 2001 (Post-Doctoral Report).

NANNI, D. *Ensino da Dança*. Rio de Janeiro: Shape Editoras, 2003.

NEWLOVE, J.; DALBY, J. *Laban for All*. London: Nick Hern Books, 2004.

PRESTON-DUNLOP, V. *Comunicação Pessoal*. Goldsmith College, Workshop Effort/Shape, Londres, Outubro, 1982.

PRESTON-DUNLOP, V. *Rudolf Laban: An Extraordinary Life*. London, Dance Books Ltd., 1998.

SERVOS, N. "On the Mass Choreography of Fascism, Some Conclusions for Dance" In: *Ballet International*, January 1990, p. 62 – 67.

SILVA, M. M. *Rudolf Laban's Theory of Modern Educational Dance: Implications for Program Development in Elementary School*. Temple University, Philadelphia, USA, 1983 (Doctoral Dissertation).

THE LABAN ART OF MOVEMENT GUILD – NEWS SHEET.. *What Has Led You to Study Movement? Answered by R. Laban*. Seventh number, September, 1951. (sem página)

THORTON, S. A. *A Movement Perspective of Rudolf Laban*. London: MacDonald and Evans Ltd. 1963.

WARD, L. *Shape Workshop*. Notas de aula, Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, New York, Agosto, 2001.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa. Os originais deverão ser enviados em forma impressa acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word, para:

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95780-000 – Montenegro/RS

Orientações para envio de artigos originais, em ordem de apresentação.

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto.
2. Nome(s) do(s) autor (es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, deve aparecer em rodapé, indicado por asterisco.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si e finalizadas por ponto.
5. Resumo em língua estrangeira (com título em inglês *Abstract*, em espanhol *Resumen*, em francês *Resume*).
6. Palavras-chave em língua estrangeira, separadas entre si e finalizadas por ponto (com título em inglês *Keywords*, em espanhol *Palabras clave*, em francês *Mots-clés*)
7. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
8. A numeração das notas explicativas é feita em algarismos arábicos, devendo ser única e consecutiva para cada artigo. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
9. Referências elaboradas conforme NBR 6023.
10. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520.
11. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
12. Ilustrações (desenhos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros, retratos e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida, o mais próximo possível do trecho a que se refere.
13. Os textos poderão ter até o máximo de 10 páginas, incluindo imagens, se for o caso.

A FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos. Ao enviar o colaborador aceita automaticamente as normas da revista e se submete ao processo de seleção e correção do texto. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado que confirmem contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa nos diversos campos das artes.

Breve Histórico da FUNDARTE no ano de seu 34º Aniversário

1. ORIGEM DA INSTITUIÇÃO

A primeira semente do que hoje é a Fundação Municipal de Artes de Montenegro foi lançada no dia 02 de julho de 1959, com a criação do Conservatório Municipal de Música. Depois de um período fechado, o Conservatório foi reaberto em 07 de junho de 1973 e, em 21 de novembro de 1981, passa a fazer parte do complexo Centro Cultural de Montenegro, transferindo-se para sede própria. Em 1º de outubro de 1984, passa a ser Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE, instituição pública, sem fins lucrativos, com o objetivo de manter uma escola de artes. Ao longo destes 34 anos, a FUNDARTE tem sido responsável pelo processo educativo, difusão e desenvolvimento de manifestações artísticas na região.

2. ESTRUTURA E MANUTENÇÃO

Atuando como Escola de Artes que proporciona ensino e pesquisa nas quatro áreas da expressão artística - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - a Fundação recebe anualmente centenas de alunos, com idade entre 4 e 70 anos. Possui uma estrutura composta por Conselho Técnico Deliberativo, Conselho de Curadores, Direção Executiva e Associação Amigos da FUNDARTE. É mantida por dotação orçamentária municipal, doações de empresas e pessoas físicas, Leis de Incentivo à Cultura, convênios e contribuição de alunos. Possui salas apropriadas para ensino de arte, um Teatro e uma Galeria de Arte. Na área editorial a instituição tem contribuído com a Revista da Fundarte, Anais de Seminários e edição de livros e CDs.

Administra o FUMPROCULTURA – fundo municipal de apoio à produção cultural de Montenegro.

3. CONVÊNIOS E ACORDOS DE COOPERAÇÃO

A FUNDARTE mantém os seguintes convênios: com a **Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS**, firmado em 2002, para a realização de quatro cursos superiores na área da arte: Graduação em Artes Visuais, Graduação em Dança, Graduação em Música e Graduação em Teatro, todos na modalidade licenciatura; com o SESI para a manutenção da Orquestra SESI/FUNDARTE; acordo de cooperação com o Instituto Arte na Escola/Fundação lochpe/SP para a efetivação do Pólo FUNDARTE do Projeto Arte na Escola que recebeu em 2000 e 2003 o Prêmio Nacional Arte na Escola Cidadã; parceria com o SESC/RS para a realização de eventos culturais; acordo de cooperação técnica com a Fundação Cultural TV MONT para o funcionamento da TV Cultura Canal 53, concessão do Ministério das Comunicações à FUNDARTE no ano de 2000.

4. NÚMEROS DE ALUNOS E PROJETOS DE INCLUSÃO SOCIAL

Aproximadamente 1100 alunos estudam na FUNDARTE, sendo 93% gratuitamente. São desenvolvidas ações especiais como Projeto Dançar (Prêmio Itaú-Unicef de 1997 e chancela da UNESCO em 2005) Projeto Pintar, Projeto Cordas e Projeto Me inclua nessa. Atualmente há 10 Grupos Artísticos em atividade na FUNDARTE.

5. EVENTOS

A FUNDARTE promove eventos como Seminário Nacional de Arte e Educação, que acontece há 20 anos e Encontro Nacional de Pesquisa em Arte, além de cursos, ações educativas na Galeria, concertos, recitais, espetáculos de dança e teatro, atividades variadas e uma intensa Programação Cultural mensal.

Fotos: Convênio UERGS/FUNDARTE



Realização:



Parceiros da FUNDARTE

