



Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Escola de Belas Artes – EBA
Mestrado em Artes Visuais

INVENTÁRIO E PARTILHA

Juliana Gouthier Macedo

BELO HORIZONTE, 06 DE MAIO DE 2008

Juliana Gouthier Macedo

INVENTÁRIO E PARTILHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Artes

Área de concentração: Arte e Tecnologia da Imagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2008

Macedo, Juliana Gouthier, 1963-

Inventário e partilha / Juliana Gouthier Macedo. - 2008.
103 f., [83] f. de anexos: il.

Orientadora: Lúcia Gouvêa Pimentel

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Aspectos sociais – Teses 2.
Arte nas Organizações não-governamentais – Estudo e ensino
– Teses I. Pimentel, Lúcia Gouvêa, 1947- II. Universidade
Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes III. Título.

CDD: 707



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE JULIANA GOUTHIER MACEDO
Número de Registro 2006237793

Às 14:00 horas do dia seis do mês de maio do ano de dois mil e oito, reuniu-se na Escola de Belas Artes/UFMG a Comissão Examinadora de Dissertação, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes em reunião, para julgar em exame final, o trabalho intitulado "Inventário e Partilha" requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em **ARTES** - Área de concentração: ARTE E TECNOLOGIA DA IMAGEM. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel Orientadora após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares da Dissertação, passou a palavra a candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final.

Pela indicação, a candidata foi considerada:

APROVADA


O resultado final foi comunicado a candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar a Presidente encerrou e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, aos seis dias do mês de maio do ano de dois mil e oito.



Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – Orientadora – EBA/UFMG



Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – Titular – FAE/UFMG



Profa. Dra. Ana Mae Barbosa – Titular – ECA/USP

Obs: Recomendada publicação

A presente dissertação necessita correção: Sim () Não ()

O Colegiado comunica a aluna que terá 90 dias para apresentar a dissertação corrigida.

Profa. Dra. Maria do Carmo de Freitas Veneroso - _____
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes da ESCOLA DE BELAS ARTES
Obs. (Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora).

AGRADECIMENTOS

A confiança, o apoio e as contribuições valiosas da professora Lúcia Pimentel foram um porto seguro. Ela, que coloca em prática o desafio da autonomia e sabe, como poucos, respeitar e valorizar os percursos individuais, numa perspectiva de trocas constantes, foi uma verdadeira parceira nesta pesquisa.

Ao professor Leôncio Soares pelo precioso material e perguntas fundamentais.

Aos amigos e companheiros de trabalho, especialmente Clarice Barboza, Cláudio Queiroz, Déborah Gusmão, Geraldo Loyola, Hélio Passos Rezende, Lísia Maria, Magda Coutinho, Marilene Rodrigues, Maurício Mariz, Patrícia Noronha, Rita de Cássia Aragão, Ronilson Mário, Taciana Ramalho e Wesley da Costa, pela generosidade em dividir as suas reflexões e experiências pessoais.

Às instituições que me acolheram.

À toda equipe da Associação Querubins, inclusive aos que não estão mais lá. No Querubins, sempre recebi apoio profissional e humano e construí boa parte da minha formação como educadora, desde o meu estágio acadêmico até agora, nesta pesquisa de Mestrado.

Também foi muito rica a minha passagem pela AME (Ação Mineira pela Educação), onde recebi apoio incondicional ao meu trabalho e pude conhecer diferentes modos de se desenvolver trabalhos sociais.

Outro lugar de muito aprendizado foi a Fazenda do Rosário, em Ibirité, na região metropolitana de Belo Horizonte, através do projeto Sambalelê, da Ong Corpo Cidadão. Os muitos questionamentos desencadeados entre a equipe de artistas e educadores que atuava nas oficinas em 2005 - que considero como muito especial - foram o ponto de partida para alguns dos temas abordados nesta pesquisa.

Agradeço também aos *meus* alunos, principalmente aos inquietos e questionadores, que sempre me desafiaram a pensar e repensar o meu discurso e a minha prática como educadora. Nada mais instigante do que perguntas para as quais não temos respostas prontas.

RESUMO

Educação através da arte. Este é o lema de muitas Organizações Não Governamentais (ONGs), que têm como discurso a transformação social. Nestas, a Arte é o eixo de trabalho, valorizada por sua autonomia, seu lado prazeroso e a sua capacidade de despertar interesse nas crianças e jovens. Esta pesquisa discute criticamente como o ensino de arte vem sendo abordado nas ONGs e o lugar da arte/educação na transformação social. O que se percebe é ainda um entendimento precário sobre a atuação deste profissional. Fala-se muito em arte/educador, mas sem vinculá-lo a uma formação específica. Entre artistas, educadores, dirigentes e patrocinadores não há o reconhecimento do arte/educador como um profissional capacitado para atuar em ONGs que têm a arte como foco. Assim, a arte é negligenciada enquanto área de conhecimento e o seu ensino voltado fortemente para a produção, que é a contrapartida oferecida aos patrocinadores. Muitas ONGs, apesar da vontade de acertar, deixam de potencializar a sua ação, limitando a arte ao fazer, sonhando conhecimentos que podem contribuir efetivamente para a percepção crítica da realidade, embarcando assim no processo que Paulo Freire chama de domesticação. Ou seja, há uma redução e, até mesmo, uma inversão no papel destas ONGs que, em nome da arte, muitas vezes distorcem o sentido político de transformação em um processo de adaptação, subestimando o seu potencial na construção de sujeitos críticos e atuantes.

Palavras-chave: Ensino de arte. Arte/educação em ONGs. Transformação social.

ABSTRACT

Education through art. This is the motto of many Non-Governmental Organizations (NGOs), that have social transformation as their discourse. Art is the axis of the work of these NGOs, valued because of its autonomy, its delightfulness and its capacity of attracting the interest of children and youngsters. This research discusses critically the NGOs' approach to art teaching and the role of art education in social transformation. What one finds is a yet shallow understanding of the role of the art educator. There is too much talk about art educators, but the profession is not linked to a specific educational preparation. Among artists, educators, managers and sponsors, there is no recognition of the art educator as a professional able to work in NGOs that have a focus on art; thus, art education is neglected as a field of knowledge, and its teaching practice is strongly devoted to production – which is the balancing item offered to the sponsors. Many NGOs, despite their will of getting it right, refuse to potencialize their action, and limit their vision of art to “doing”, refraining from developing a knowledge that could in fact contribute to a critical apprehension of reality. In so doing, they join a process that Paulo Freire called domestication. In other words, these NGOs dilute or even invert their role – and, in the name of art, many times distort the purpose of political transformation, converting it into an adaptation process, underestimating their potential as contributors to the construction of critical and active actors.

Key-words: Art teaching. Art/education in NGOs. Social transformation.

SUMÁRIO

Apresentação	01
Introdução	03

INVENTÁRIO

Introdução	07
Da terra ao corpo	08
Desenhando com laranjas	16
Identidade	24
O desafio da pintura	34

PARTILHA

Trajectoria do ensino da Arte no Brasil	44
Ampliando Conexões	56
Agregando olhares	65
Ampliando Conceitos	79
Agregando experiências.....	86

ACERVO

Idéias em movimento	93
---------------------------	----

Referências Bibliográficas	100
----------------------------------	-----

Anexo 1	i
---------------	---

Anexo 2	ii
---------------	----

Anexo 3	iii
---------------	-----

Anexo 4	iv
---------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	- Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
CAOTS	- Centro de Apoio Operacional ao Terceiro Setor
DAP	- Departamento de Artes Plásticas
CPC	- Centro Popular de Cultura
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MEB	- Movimento de Educação de Base
MCP	- Movimento de Cultura Popular
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
UBES	- União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Apresentação

O que restava de uma crença, quase inconfessável, de encontrar algumas respostas foi definitivamente perdido com o início da pesquisa. Agora, é fato: não consigo mais acreditar em respostas. O que procuro são sinais que ora apontam um caminho, ora outro, algumas vezes convergindo, outras divergindo.

Neste ainda início de percurso, recorro à Deleuze e Guattari (1992), buscando um “guarda-sol”:

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, idéias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. (...) Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas idéias. É por isso que queremos tanto agarrarmo-nos a opiniões prontas. Pedimos somente que nossas idéias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes, e a associação de idéias jamais teve outro sentido: fornecer-nos regras protetoras, semelhança, contigüidade, causalidade, que nos permitem colocar um pouco de ordem nas idéias, passar de uma a outra segundo uma ordem do espaço e do tempo, impedindo nossa “fantasia” (o delírio, a loucura) de percorrer o universo no instante, para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo. (p.259)

Uma vez constituído o “guarda-sol” instaura-se, paradoxalmente, o desafio, que a arte enreda, de abrir uma brecha nesse abrigo “para passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar uma luz brusca, uma visão que aparece através da fenda” (p.261).

Em meio a esse movimento, a pesquisa é fundada em dois momentos distintos, sistematizados em dois tópicos. O primeiro é a construção de um *Inventário* a partir do meu percurso profissional, com a apresentação e discussão de alguns relatos de experiências pessoais em oficinas de Artes Visuais em Projetos Sociais.

O segundo tópico é a *Partilha*, onde busco abrir fendas, propondo caminhos paralelos, alternativos, de redes e de rupturas. São reflexões encadeadas e desencadeadas a partir de questões que vieram à tona ao longo do percurso, algumas pessoais, outras fomentadas a partir de entrevistas com pessoas que vivenciam, ou vivenciaram, o cotidiano de três projetos pesquisados. As entrevistas envolveram 11 educadores que atuam em Projetos Sociais, além de três educandos. Também fazem parte do levantamento de dados as anotações nos diários de classe, as avaliações e os relatórios redigidos no decorrer das oficinas.

A *Partilha* inclui ainda o diálogo com alguns autores. A idéia de educação é baseada nos conceitos de Paulo Freire, da sua concepção de sujeito histórico, político e crítico. O ensino da

Arte é abordado a partir das proposições históricas e políticas de Ana Mae Barbosa e da imaginação e cognição de Arthur Efland, compartilhadas com a arteobrapensamento de Hélio Oiticica, sua incorporação social e a sua busca por uma nova realidade. Na relação entre arte, cultura, política e educação, entre redes e territórios de Deleuze e Guattari, o caminho de reflexão será percorrido, principalmente, com as idéias e pesquisas de Moacyr de Góes, Nestor Garcia Canclini, Sônia Alvarez e Suely Rolnik.

A conclusão é apresentada como *Acervo*, constituído a partir do caminho percorrido e que também não tem um caráter estanque. São idéias em movimento que podem, ou não, ser incorporadas ao patrimônio de um percurso histórico da luta pelo entendimento e pela valorização da arte/educação como uma área de conhecimento fundamental quando se pensa na educação para a vida e para o desenvolvimento humano. É um acervo com indicativos de outros caminhos a percorrer.

Introdução

A idéia de *Inventário* nasceu da necessidade de diálogo, de troca de experiências e vivências. Se, no dicionário Houaiss (2000), as primeiras acepções do termo são ligadas a um levantamento detalhado de todo o patrimônio de uma pessoa falecida para a posterior divisão dos bens, nesta pesquisa o termo está associado à vida. Este *Inventário* foi concebido como parte de experiências pessoais do ensino da arte em Projetos Sociais de ONGs¹. Sua construção partiu de um recorte nos registros – escritos e imagéticos - realizados ao longo de quase seis anos, entre 2000 e 2006, em três instituições diferentes.

Este levantamento envolve um movimento consciente de seleção e organização entre os relatos elaborados nesse percurso, permeados por reflexões apoiadas em componentes teóricos e, claro, também afetivos. Não há como tirar de cena um olhar impregnado pela própria inserção no ambiente pesquisado.

Os registros selecionados que compõem o *Inventário* formam a primeira parte, a base da pesquisa. A percepção deles é um percurso aberto para quem quiser se aventurar por seus caminhos. Não devem ser vistos, ou melhor, não são propostos como lição de algo, mas como possibilidades vivenciadas e aqui recortadas sob um ou alguns pontos de vista.

Voltando ao conceito dos dicionários, o desdobramento do levantamento em divisão dos bens também segue, na pesquisa, um caminho diverso. A *Partilha* entra como um dos sentidos que lhe é conferido como verbo, como sinônimo de compartilhar, de trocar não só os relatos das experiências, mas, e principalmente, as reflexões desencadeadas no processo de sua construção e significação em um contexto social e político mais amplo, no qual se inclui o ensino da arte nas escolas públicas.

O registro em si já anuncia a intenção da *Partilha*, da troca, do diálogo. E é com essa perspectiva que algumas questões desencadeadas ao longo das experiências aparecem como norteadoras e são aprofundadas. A *Partilha* é, pois, oferecida como um recorte das reflexões percebidas acerca do ensino da arte como fundamentais dentre as tantas que foram e podem ser desencadeadas pelo *Inventário*.

¹ Partindo da grande abrangência do termo ONGs, a expressão Projeto Social também será utilizada neste trabalho para designar genericamente as instituições civis que usam em seu discurso a idéia de *inclusão social através da arte e da educação*.

Por que *Projetos Sociais* ?

Para situar melhor a pesquisa, é importante considerar alguns antecedentes do meu percurso profissional. Já no meu estágio curricular para a Licenciatura em Artes Visuais, em 1999, comecei a atuar em Organizações Não Governamentais (ONGs), em oficinas de Artes Visuais de *Projetos Sociais*. Depois disso também trabalhei em algumas escolas, em oficinas e nos cursos regulares. Nessas instituições, sempre senti muita dificuldade em desenvolver projetos, por causa da falta de espaço para a arte, longe de ser reconhecida como uma área de conhecimento. Cheguei a passar num concurso para professora de Arte da rede municipal de Belo Horizonte. Mas, ao entrar na escola, percebi que a distância do entendimento da importância da Arte na educação era quase do mesmo tamanho da necessidade da Arte naquele lugar. Deixei a rede pública em dois meses.

Não desisti da Escola, mas concluí que continuando a atuar na educação não formal², em *Projetos Sociais*, e conseguindo avançar na compreensão do processo educativo, talvez, mais tarde, fosse possível chegar à escola. Questão de sobrevivência profissional e uma estratégia que tracei diante das realidades com as quais me deparei. Naquele momento, apostei nos *Projetos Sociais*, que, por sua história recente, suas especificidades e diversidades de propostas, se revelavam mais flexíveis e abertos do que a instituição escolar. Em princípio, por se mostrarem como instituições autônomas e independentes³, formavam um campo particularmente instigante para o exercício da construção do meu pensar e fazer docente.

Por trás, como mola propulsora para o meu trabalho, a esperança da transformação social, alicerçada pelas idéias de Paulo Freire e as proposições em arte de Hélio Oiticica, que têm um surpreendente afinamento, e ainda as referências teóricas de Ana Mae Barbosa sobre o ensino da arte. As concepções desses três pensadores reafirmam a importância da atuação

² Educação não-formal - "1. Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de 'educação formal'. 3. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades). 5. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma seqüência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de Educação Formal e em forma complementar. 6. Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo. Notas: 1. A educação não-formal pode ocorrer dentro de instituições educacionais, ou fora delas, e pode atender a pessoas de todas as idades. 2. Dependendo dos contextos nacionais, pode compreender programas educacionais que ofereçam alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências para a vida "life – skills", competências para o trabalho e cultura em geral. 3. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir o sistema de 'escada', podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados da aprendizagem obtida. (cf. CINE 1997, UNESCO) 4. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania. (Fontes em educação. Comped, 2001)" In: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>

política e crítica e da arte na formação humana, uma vez que mobilizam os sentimentos e ajudam a construir a razão e o fazer, transformando o ser humano e ressignificando o mundo. Ainda como base, Deleuze e Guattari, a partir dos conceitos de redes envolvendo todos os territórios propostos, os saberes diversos - as territorializações e desterritorializações e os rizomas de saberes, de pessoas, de fluxos, de conexões de todos os tipos.

Sobre arte e política

O discurso do dramaturgo Suassuna (Fontes, 2007) sobre arte e política serve como ponto de partida para o entendimento do princípio da pesquisa, desencadeada por questões da arte, do ensino da arte, da educação e da transformação social. Suassuna diz que sempre foi contra a arte engajada, que no seu entender “prejudica profundamente a própria essência da arte” e explica:

Porque a arte não nasceu para ser educativa, não é isso! Ela sendo bem feita, por natureza é educativa. Você querer fazer uma arte didática daria um desastre do ponto de vista estético. Então eu achava isso, que a gente não deve dar uma conotação engajada à arte, porque o resultado disso vai ser a arte propaganda, que para mim é a pior coisa que existe (2007, s/ página).

Agora sim, com esta ajuda, é possível caminhar com um pouco mais de conforto. Essa premissa é preciosa para começar a esclarecer os pressupostos da pesquisa que propôs, através de um *Inventário* de trabalhos realizados em ONGs, um diálogo pautado na reflexão sobre o ensino da arte como um importante viés na construção de sujeitos críticos capazes de atuar no mundo e construir ativamente a sua história de vida.

A citação da fala de Suassuna já descarta possíveis associações deste trabalho com arte educativa, arte didática e arte propaganda, ou ainda, mesmo que o dramaturgo não tenha citado literalmente, a arte panfletária de alguma idéia política pré-estabelecida. A pesquisa abordou a arte, precisamente as artes visuais, o ensino da arte e a educação para a transformação. A política entra como essência do pensamento da formação ética e estética na educação.

Por outro lado, é bom destacar que a citação de Suassuna, incorporando a sua fala de que a arte bem feita por natureza é educativa, não exclui ou minimiza a importância do seu ensino. Pelo contrário. O caráter educativo a que o dramaturgo se refere pode ser associado a uma dimensão da educação que vamos construindo no nosso cotidiano, nas nossas relações com os

outros e com o mundo. Mas, a arte não é, por si só, educativa quando se coloca a educação como um processo sistematizado de construção de conhecimento e que, como tal, deve ser acessível a todos.

Esta aparente contradição revela justamente um aspecto indicial e ao mesmo tempo sutil que pode escamotear princípios fundamentais no entendimento da arte como área de conhecimento e do seu lugar na compreensão do mundo. Arte tem conteúdo e o seu ensino-aprendizagem é que vai possibilitar avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das *fontes* de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo (Efland,2005). Em outras palavras, quanto mais pessoas tiverem a possibilidade de construir conhecimento em arte, mais a *arte bem feita será educativa*. Caso contrário, poderá passar despercebida.

E se a idéia é problematizar, há outra questão posta pelo discurso de Ariano Suassuna. O que entender pela expressão *arte bem feita*? Outra sutileza que permeia constantemente o ensino da arte e que se aguça quando pensamos em diversidade, seja ela social, econômica ou cultural. Do pejorativo ao provocativo, não há como definir *a priori* o conceito dessa expressão. É mais uma das *zonas de indeterminação* da arte propostas por Deleuze e Guattari (1992) que, apropriadas, podem ajudar no reconhecimento do caráter metafórico em seus significados. Para clarear, vale lembrar o discurso de Efland (2005) , que diz:

ênfatisa a habilidade para interpretar obras de arte em termos de seu contexto social e cultural como o principal resultado da instrução. Isto é válido não apenas para a supostamente séria, a arte erudita, mas também para as tendências e impactos da cultura popular e cotidiana (p.177).

Inventário

*Que pode haver de mais belo que um
caminho? É o símbolo e a imagem da vida
ativa e variada*
George Sand

A idéia inicial de organizar um *Inventário* sempre esteve associada à vontade de reunir toda a experiência vivenciada ao longo de mais de seis anos atuando como arte/educadora em Projetos Sociais. Sem chances. O recorte é inevitável e necessário, até para permitir o refinamento do olhar, da percepção. Mas, para as escolhas e a organização foi preciso refazer todo o caminho, que se revela novo, já que algumas das antigas perguntas deixam de fazer sentido, enquanto outras aparecem ou ainda ganham novas dimensões. Nesse percurso de reencontros e lembranças, a sensação é “de que o próprio caminho tinha músculos e contramúsculos”, como escreve Bachelard (1998, p.30).

Entre os incontáveis - e possíveis - movimentos e interlocuções, o *Inventário* foi construído com quatro experiências em três projetos diferentes, todos realizados em ONGs com foco na arte. Apesar de ter atuado simultaneamente em algumas das instituições, foram escolhidas experiências realizadas em anos diferentes, entre 2003 e 2006, com o propósito de agregar momentos pessoais diversos. Todas as propostas foram construídas coletivamente com as turmas, mas sem vínculo com algum projeto maior das instituições, além dos temas transversais que algumas delas propunham. Como suporte conceitual de Arte e de Educação, os projetos foram baseados no pensamento de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Hélio Oiticica e tinham como ponto comum o objetivo de discutir coletivamente questões relativas à arte contemporânea.

Antecedendo às reflexões sobre as experiências, há as ‘Anotações do caderno’, um registro das avaliações dos processos vivenciados, escolhidos entre observações e escritos pessoais e das crianças e jovens que participaram das oficinas de artes visuais.

Parte I – Da Terra ao Corpo/Casa⁴

Anotações do caderno

Maio/2003

O grupo era pequeno, apenas oito alunos. Saímos da sala para investigar “as cores do ambiente”, levando apenas algumas tiras de papelão grosso. Fomos pegando as pedras que encontrávamos no chão. O desafio era encontrar pedras com cores diferentes. Foi uma sucessão de descobertas. Encantados com o que viam, eles não paravam de comemorar os achados, embora estivessem sempre ali, naquele chão que todos pisávamos todos os dias. Eram pedras pretas, cinzas, roxas e até verdes e azuladas. Os olhos brilhavam ainda mais, à medida que desenhavam com as pedras e conseguiam também perceber as sutilezas das cores, em traços e coloridos, em composições simples ou mais elaboradas. A turma ficou encantada. Não houve espaço para brigas e confusões. E o melhor, não houve lugar nem para a apatia. Estávamos começando a ver outras cores e a olhar com mais carinho e cuidado para onde estávamos...

⁴ Referência a um importante acontecimento da arte contemporânea, **Do Corpo à Terra**, realizado em 1970, em Belo Horizonte, junto com a mostra **Objeto e Participação**, ambos com curadoria do crítico Frederico Morais.

Um ano de trabalho pela frente, um tema transversal instigante e muitas idéias caminhando. No início de 2003, num projeto social que funciona ao lado de uma vila e incrustado numa região rica de Belo Horizonte, demos início à oficina de Artes Visuais, tentando explorar o meio ambiente a partir do nosso cotidiano. Na época, o tema transversal, base pedagógica do projeto, tinha como objetivo servir como um eixo de diálogo entre as diversas oficinas de artes – artes visuais, percussão, dança afro, dança contemporânea e capoeira - e como um facilitador para a construção do espetáculo de final de ano da instituição, com a participação de todos os integrantes. Pouco mais de 50 crianças e jovens entre oito e 17 anos, moradores da vila vizinha, participaram deste projeto.

O começo da conversa sobre Meio Ambiente foi a discussão sobre o significado dessa expressão para cada um de nós, tentando ampliar um pouco a noção associada apenas à natureza – muitas vezes reduzida à idéia de animais, plantas, água e ar, que a maioria do grupo trazia. A percepção que muitos tinham era quase que abstrata, algo distante, nomeado como *Amazônia*; ou ainda lugares acessíveis apenas na tela da TV. Ajudar na preservação das espécies de animais ameaçadas de extinção, evitar a devastação das florestas, não poluir os rios, combater as fábricas com suas chaminés fumegantes... Tudo muito importante, mas totalmente distante de ações possíveis para aquele grupo.

Com a perspectiva de ampliarmos a noção do nosso tema transversal, começamos a pensar com mais proximidade, percebendo o ambiente local, pesquisando o nosso território. Em consonância com a afirmativa de Eileen Adams de que “espera-se que os alunos tenham um conhecimento crítico de seu meio ambiente, sua qualidade e seu estilo (ou a falta deste) no projeto de sua casa, vestimenta e adorno e de como as coisas podem ser melhoradas” (*In* Barbosa, 1998, p.130), fizemos um exercício de aproximação recolhendo pedras de diferentes cores que encontrássemos nas imediações da sede do projeto.

Foi uma surpresa a quantidade de cores que descobrimos. Com tiras de papelão grosso fomos desenhar onde elas estavam. Não fez falta não termos mesas nem cadeiras. Valia a pena ficarmos ali mesmo pela disponibilidade quase infinita de cores que descobrimos totalmente disponíveis. Foi um momento de muito encantamento para a maioria, que passava por aquelas pedras diariamente e nunca havia percebido as suas cores.



Nesses exercícios de aproximação com o ambiente, a experimentação com o pigmento puro, a terra e as pedras foi uma oportunidade também para outras aproximações. Tivemos contato com a obra de Anselm Kiefer, que conhecemos através de imagens de livros. Outro artista que permeou a nossa oficina foi Frans Krajcberg, com seu declarado encantamento pela beleza das cores que existem em Minas Gerais, além de uma história de vida e obras pautadas pela defesa do meio ambiente.



5



6

Percursos possíveis

E nós? Onde estamos nesse Meio Ambiente? Vamos caminhando a partir das informações que a maioria possui. Ousamos um paralelo com os animais em extinção que

⁵ Anselm Kiefer, *Escada para o céu*, 1991

⁶ Franz Krajcberg, *A Flor do Mangue*, 1973

muitos estudavam na escola: uma baleia, um urso panda ou a ararinha azul. Buscando uma aproximação, vamos percebendo o animal escolhido como um ser que vive num determinado lugar, que fica em um determinado país, que fica em um continente, que fica na Terra, que fica no Universo.

Agora, vamos nos colocar nesse percurso, invertendo a ordem, como se estivéssemos usando uma lente de aproximação. Da Terra para o nosso continente, passando pelo nosso País, nosso Estado, nossa cidade, nosso bairro, nossa vila, nossa rua e nossa casa, chegando ao nosso corpo. Nesse itinerário imaginário, a partir de Bachelard (1998), “abordando as imagens da casa com o cuidado de não romper a solidariedade entre a memória e a imaginação” (p.26) investimos na percepção de casa como corpo, já que “sem ela, o homem seria um ser disperso. (...) É corpo, é alma. É o primeiro mundo do ser humano” (p.26).

Como desencadeador conceitual para a percepção da vila, os Parangolés de Oiticica:

O “achar” na paisagem do mundo urbano, rural, etc. elementos “Parangolé” está também aí incluído como “estabelecer relações perceptivo-estruturais” do que cresce na trama estrutural do Parangolé (que representa aqui o caráter geral da estrutura-cor no espaço ambiental) e o que é “achado” no mundo espacial ambiental. Na arquitetura da “favela”, p. ex., está implícito um caráter do Parangolé, tal a organicidade estrutural entre os elementos que o constituem e a circulação interna e o desmembramento externo dessas construções, não há passagens bruscas do “quarto” para a “sala” ou “cozinha”, mas o essencial que define cada parte que se liga à outra continuidade. (...)Todas essas relações poder-se-iam chamar “imaginativo-estruturais”, ultra-elásticas nas suas possibilidades e na relação pluridimensional que delas decorre entre “percepção” e “imaginação” produtiva (Kant), ambas inseparáveis, alimentando-se mutuamente (1997, p. 87).

Com a proposta de registrarmos o olhar de cada um para a vila, decidimos que o melhor caminho seria a fotografia. Entre as possibilidades de exploração, a proposição de Barthes (1984) da idéia de *punctum*, “uma espécie de extracampo sutil” (p.89) e do caráter transcendente da foto: - “Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos” (p.16).

Com essa retaguarda, o primeiro desafio foi vencer a grande resistência entre os educandos em incluir o espaço onde moram como referência para as aulas de artes visuais. Falar da casa, do universo deles não interessava muito. Além disso, não entendiam bem o que poderiam fotografar naquele lugar onde, segundo eles mesmos, “não havia nada de bonito”, algo que merecesse um *olhar artístico*.

Houve quem sugerisse que fotografássemos as casas e os prédios bonitos da vizinhança, uma região de classe média alta de Belo Horizonte. Não descartamos a idéia, mas ela ficaria

para um outro momento do nosso projeto, que tinha como idéia pensar também o bairro e a cidade. Se a reação poderia ser esperada, já que no cotidiano daquelas crianças e jovens os aspectos *negativos* são muito mais pontuados, mais presentes, é interessante perceber como havia uma predisposição de pensar a imagem, mesmo fotográfica, associada à idéia de beleza.

Cabe um contraponto ao que diz Sontag (2003): “A caçada de imagens mais dramáticas (como muitas vezes são definidas) orienta o trabalho fotográfico e constitui uma parte de uma cultura em que o choque se tornou um estímulo primordial de consumo e uma fonte de valor” (p.23). Mas, não abordamos a idéia de desvelar a pobreza, nem tão pouco escamoteá-la. A proposta era conhecer melhor, perceber com afetividade aquele lugar, pensando numa posse simbólica pelo re-conhecimento como um dos caminhos para uma possível transformação.

Com uma pequena máquina analógica e poucos recursos, começamos a nos preparar para a empreitada. Colando papéis coloridos na parede da sala, fizemos um fundo para entendermos um pouco mais de composição e enquadramento. Antes de irmos para a vila, cada um fez uma foto de um colega. Depois de copiadas, olhamos cada imagem e, a partir da intenção do *fotógrafo*, discutimos o que deu certo e o que não saiu como o esperado, pontuando questões relativas ao enquadramento, à luz e ao foco.

De posse dos conhecimentos básicos para os procedimentos fotográficos, fomos para a vila, em grupos de 10 a 15 alunos. Cada um poderia tirar duas fotos, sendo que uma delas deveria ser da sua própria casa, externa ou interna. A dica era tentar buscar algo que pudesse identificar a casa com quem vivia ali dentro, um jeito diferente de olhar para a própria casa, a ser percebida enquanto um espaço único, nosso, onde vivemos.

A pergunta instigadora para se pensar o registro foi: o que mais chama a atenção na sua casa? Alguns poucos segundos de silêncio e logo chegam as dúvidas. Vale a vista através da janela? Vale a janela por onde eu tenho que entrar quando minha mãe não está em casa? Vale a minha cama com a minha bonequinha? Entendemos que valia tudo que tivesse algum significado para quem iria fotografar.

No processo, fica evidente como as perguntas sempre ajudam muito o grupo a pensar sobre a proposta e se contaminar com as idéias uns dos outros para construir e perceber as suas próprias idéias. São componentes preciosos do que Freire (1980) chama de “investigação temática” e que defende como fundamental em sua concepção problematizadora da educação. “Toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (p.120).

Não há dúvidas de que nesse caminho de investigação se potencializa a possibilidade de perceber melhor, olhar de um novo jeito para um *conhecido* lugar. Buscando esse refinamento

no olhar e associando a casa de cada um ao nosso tema ‘Meio Ambiente’ partimos também da concepção de Galfetti (1999), que nos ajuda a refletir sobre a casa como um ambiente:

O lar é a habitação individualizada, uma expressão da personalidade e dos modos de vida. (...) O lar é uma condição complexa e difusa, que integra memórias, imagens, desejos, temores, passado e presente; comportando um conjunto de rituais, ritmos pessoais e rotinas quotidianas, que constitui o reflexo do habitante, dos seus sonhos, esperanças, dramas e da sua própria memória. O cenário em que os nossos dias decorrem constitui um auto-retrato em três dimensões (p.7).

As mesmas questões norteadoras para o registro da casa valeram como provocações para a segunda foto, instigando um novo olhar também para o entorno da casa, para o ambiente da vila. Também foi acertado que, caso sobrasse filme, eles poderiam tirar mais fotos, desde que tivessem “um olhar bem diferente e um bom argumento”. A oportunidade extra provocou um exercício e tanto. Seduzidos pela fotografia, muitos deles investiram na busca de algo bem diferente e na construção de argumentos, que serviram até para fotografar um chão de pedras: - “olha que bonitas essas pedras. Vai sair uma foto bem artística”. Valeu o riso dos colegas e uma foto surpreendente.



As fotos reveladas e copiadas nos valeram uma ampliação daquele encontro com a subjetividade individual e coletiva, o que pode ser analisado a partir do que nos diz Félix Guattari:

O alcance dos espaços construídos vai então bem além de suas estruturas visíveis e funcionais. São essencialmente máquinas, máquinas de sentido, máquinas de sensação, máquinas abstratas [...], máquinas portadoras de universos incorporais que não são, todavia, Universais, mas que podem trabalhar tanto no sentido de um esmagamento uniformizador quanto no de uma re-singularização libertadora da subjetividade individual e coletiva (apud Brandão, 2002, p. 10).

O momento de conhecer e re-conhecer as casas e a vila a partir do próprio olhar e do olhar do outro foi marcado por muita curiosidade, exclamações e também estranhamentos, estes próximos aos defendidos por Hélio Oiticica, segundo análise de Favaretto (2000):

O estranhamento de Oiticica não se submete à oposição que quer afirmar a novidade, pelo recurso ao simplesmente diferente – freqüentemente manifestado por composições herméticas, esotéricas, de vaga sugestão alegórica. O seu estranhamento é o inusitado, que salta da conjunção de construtividade, desestetização e vivência” (2000, p.99).

A amplitude da experiência vivenciada - e seu lugar como ponto de partida para outros planos de vôo que faríamos dali para frente - nos revelou o grande potencial do vínculo da arte com o meio ambiente, que pode ser ampliado à luz da proposição de Eileen Adams, em um ensaio que discute justamente essa relação.

Arte aqui é importante no desenvolvimento do sentido de posse e identidade em relação ao meio ambiente. Ela é usada como meio de intensificar experiências, influenciar a percepção, permitindo aos educandos que reflitam sobre a experiência adquirida e possa reprocessá-la para que faça sentido. Ela também encoraja uma abordagem que enfatiza a crítica, como um estudo através do qual os educandos devem ser ajudados a formar julgamentos de avaliação sobre qualidade e a tentar explicá-los ou justificá-los (In Barbosa, 1998, p.132).

Na avaliação do nosso percurso, optamos por seguir o nosso tema transversal, criando a casa dos sonhos, mas naquela mesma vila, tentando dialogar com o ambiente que estávamos percebendo com maior acuidade. A idéia era elaborar projetos pessoais e coletivos - desenhados inicialmente e executados usando caixas de papelão e tinta -⁷, continuando a nos alimentar do pensamento de Bachelard (2000), agora abordando mais o sentido de proteção da casa.

Para o autor, se o “benefício mais precioso da casa” é o de abrigar o devaneio e proteger o sonhador, ou seja, se constituir como um *lugar* que nos “permite sonhar em paz”, a casa é que “mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida” (p.26). Se, por um lado, a turma concordou com os devaneios de Bachelard, por outro não demorou muito a questionar, mesmo que literalmente, a proteção da casa nas *tempestades do céu*, já que, em dias de chuva forte, muitas delas revelavam concretamente sua vulnerabilidade.

Um pouco além, chegamos à *vulnerabilidade da vida* e a pontuação de um dos jovens do grupo nos remeteu para uma realidade concreta: - “A casa da gente até que é um lugar de segurança, mas o tiro, às vezes, também pode entrar”.

Os devaneios são outros. É como se não houvesse espaço para o porão ou sótão.

⁷ O projeto desenvolvido não foi incluído no *Inventário*, pela opção de seleção de apenas algumas experiências nesta pesquisa.

Parte II - “Desenhando com Laranjas”

Anotações do caderno

Abril/2004

*Surreal*⁸

*Surreal é levitar?
Surreal é viver sem ar?*

*Surreal é Brasil com assento?
Surreal é enxergar o vento?*

*Surreal é conversar sem assunto?
Surreal é horas sem minutos?*

*Surreal é gostar de tudo?
Surreal é mudar o mundo?*

*Surreal é surreal!
É procurar agulha no paiol!*

Ah! Já sei...

*Surreal é ouvir rádio sem som
Surreal é o diabo ser bom*

*Surreal é um palhaço tristonho
Surreal é o mundo sem sonho*

*Surreal é algo assim como uma poesia que não tivesse...
...FIM*

⁸ Poema de Alex Diego da Silva, aluno da oficina de Artes Visuais em 2004, escrito após uma pesquisa sobre o surrealismo.

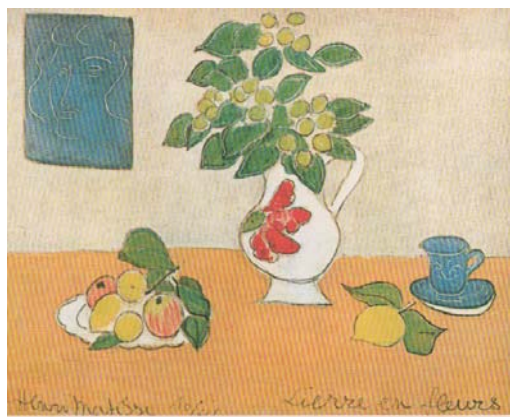
“Desenhando com Laranjas” foi desenvolvido em 2004, com cerca de 60 crianças e jovens de um projeto social de Belo Horizonte, que oferece uma formação paralela à da escola, com oficinas de Artes Visuais, Música, Capoeira, Percussão, várias modalidades de dança, Apoio Escolar e Esportes.

A idéia surgiu a partir do tema transversal escolhido pela instituição naquele ano: o alimento. Com o fio condutor definido, desencadeamos o nosso processo de buscar sentido ao do tema proposto. Com base nas idéias de diálogo e de investigação temática de Freire (1980) começamos a pesquisar e a discutir os caminhos a seguir para a construção do conhecimento em Artes Visuais.

Também como suporte da nossa pesquisa inicial, nos valem dos pressupostos de Barbosa (1999) sobre a importância da “inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico” (p.32). Nesse processo, passamos por referências de vários artistas e obras, como Arcimboldo⁹ - que os próprios alunos trouxeram - e Matisse¹⁰, exercícios de pinturas temáticas, desenhos de observação, construção de objetos, entre outros.



8



9

⁹ **Giuseppe Arcimboldo**, *Alegoria do Inverno*, 1563.

¹⁰ **Henri Matisse**, *The Dinner Table (Mesa de jantar)*, 1897

Uma imagem nova entra em cena:



A imagem da obra de Jailton Moreira¹¹ – artista contemporâneo de Porto Alegre, publicada no suplemento *Mais* do jornal *Folha de São Paulo*, com o instigante título do poema – *Como desenhar laranjas?* – foi a que mais nos provocou. As discussões ganharam novos rumos com as idéias de Oiticica (1986), que, sem abrir mão da participação do espectador, procura

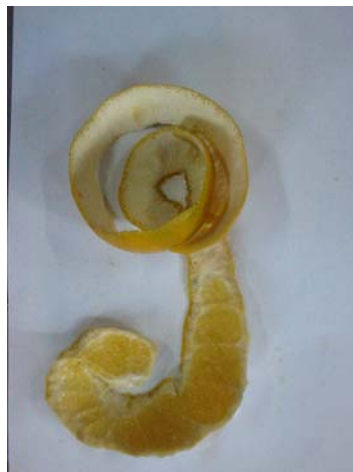
pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial; dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de experimentar a criação, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado (p.111).

Na seqüência, chegamos à proposta de desenvolver um projeto a partir da obra de Jailton Moreira. Na retaguarda, uma concepção pautada nos princípios de autonomia do sujeito de Paulo Freire, com a possibilidade de cada um desenvolver a sua pesquisa pessoal. Naquele momento, os rumos não foram delimitados, seguindo a proposta de Barbosa (2002), para quem

¹¹ **Jailton Moreira**, ilustração do Poema de Manoel Ricardo de Lima *Como desenhar laranjas*, publicado no suplemento *Mais!* do jornal *Folha de São Paulo* - 3 novembro de 2002.

é fundamental a “experiência do prazer da Arte” (p.14) e não há modelos prontos a seguir. O pensamento de Oiticica (*In: Peccinini, 1999*) contribui com sua sugestão ao público da “*apropriação ambiental* através do uso total dos valores plásticos, táteis, visuais e auditivos” (p.114) . Poderíamos desenhar laranjas ou desenhar COM laranjas.

Todo o material que tínhamos na sala foi disponibilizado para a produção de imagens, como papéis, lápis, tintas, tesouras, durex, colas, pincéis e canetas hidrográficas, entre outros. De novidade, apenas laranjas e facas. Ninguém abriu mão das laranjas. Cada um usou a fruta do seu jeito, se valendo de algumas partes - casca, gomos, sementes ou suco - ou mesmo da laranja inteira. Com a mão literalmente na laranja, o nosso projeto ganhou o nome: *Como desenhar COM laranjas..*





Desconstruindo *verdades*

A partir da descrição dessa experiência, passamos à pergunta: aula de artes visuais, o que temos para aprender?

Para o ensino formal, leia-se escolas, há a retaguarda das Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que no segundo parágrafo de seu artigo 26 determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Há ainda o suporte dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN), que, entre outros aspectos, traz que “conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente” (p.14) ou ainda que “criar e conhecer são indissociáveis e que a flexibilidade é condição fundamental para aprender” (p.19).

Porém, o ensino de Artes Visuais na educação não formal não tem aparato legal ou parâmetros curriculares. É uma outra realidade, uma outra proposta, uma outra organização institucional. Tudo isso no plural, pois cada instituição tem o seu perfil, suas propostas, seus objetivos. E como são organizações relativamente recentes, muitas vezes tudo isso é ainda um pouco desconhecido, em estado incipiente de construção.

Apesar de marcantes e importantes diferenças entre escolas e ONGs – que não cabe aqui aprofundar - o projeto *Como desenhar COM laranjas* foi baseado na arte como área de conhecimento e na importância desta na construção do sujeito. Outro ponto importante é o entendimento do ensino da arte como cognição, movimento que, segundo Barbosa (2006), “afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” (p.3).

Temos muitos conhecimentos a construir numa aula de Artes Visuais, independentemente do lugar onde ela se realiza. São muitos, com certeza. Afinal, a maioria dos alunos ainda chega à aula associando Artes Visuais apenas ao desenho e à pintura. Poucos vão além desta visão. Avançando um pouco, ou quase nada, percebe-se que o desenho e a pintura se fecham num universo de lápis, papéis, tintas, pincéis e telas. O grafite costuma vir à cabeça, mas quase sempre é descartado por não caber dentro do conceito “erudito” da arte que *merece ser ensinada e aprendida*. Tentando avançar mais, fica claro o quanto ainda é forte a associação de que o principal objetivo do ensino da arte é desenhar e/ou a pintar seguindo os modelos *figurativos e realistas*.

A idéia da arte como mimeses, imitação da realidade, tem suas raízes em Platão e Aristóteles, precursores da teoria da Arte. Eles partem do pressuposto de que a arte é sempre figurativa. Platão considerava todo objeto como mimético, “imitações de formas ou estruturas transcendentais, o retrato mais perfeito de uma cama seria apenas uma ‘imitação de uma imitação’” (Sontag, 1968, p.11). Se para Platão a arte não poderia ser verdadeira e tão pouco útil, uma vez que não se poderia dormir num retrato de uma cama, para Aristóteles, segundo Sontag, a arte é útil, “por despertar e purgar as emoções perigosas” (p.11).

Apesar da distância temporal, a concepção de arte para as crianças e jovens da ONG, ainda está associada à idéia de mimeses. Nada muito aquém do constatado por Sontag (1968), de que, “no mundo ocidental, a consciência e a reflexão sobre arte permaneceram dentro dos limites fixados pela teoria grega da arte como mimese ou representação” (p.12).

A proposição de se avançar na construção da concepção de arte daquela turma traz também à tona a importância das idéias de representação evidenciadas por René Magritte na obra *La trahison des images (Ceci n'est pas une pipe – 1928)*, e ainda nos deslocamentos como o *ready-made Porta-Garrafas* (1914), de Marcel Duchamp. A possibilidade de trabalhar com as questões que esses artistas levantaram certamente nos ajudaram a começar a questionar *verdades* consolidadas, ou simplesmente solidificadas pela histórica sonexação do conhecimento em arte.

Frutos das laranjas

As reflexões desencadeadas através de conexões com as proposições de Magritte e Duchamp podem ser sintetizadas na possibilidade aberta de se desenhar **com** laranjas. A princípio, a laranja deixa de ter somente o significado primordial de fruta para incorporar novos papéis, ultrapassando os seus limites de coisa a ser observada e representada. Dilacerada ou apenas descascada, é transportada para o lugar de suporte para um desenho ou de matéria – como suco, semente ou casca - para a criação de imagens no plano ou no espaço.

Mas, apesar de deslocada do lugar de modelo para uma representação, continua ainda nesse lugar como modelo e, simultaneamente, matéria para a representação. Há uma possibilidade de observação *carnal*, que pode se constituir somando o toque – suave ou não – o cheiro, a densidade, o sumo, o suco, a umidade, o sabor do gomo ou da casca e ainda o som. Já a representação nunca deixa de nos remeter à sua origem.

Os rastros são sempre de uma laranja, seja um desenho de mapa, uma bonequinha de casca ou um desenho com sementes. Toda e qualquer operação no objeto laranja vai sempre nos remeter à fruta. Na tentativa de simulacro, a operação só faz evidenciar detalhes da laranja

talvez nunca antes percebidos, mas que podem refinar o nosso olhar para uma percepção mais intensa do objeto, que representa a si próprio, num jogo de opacidade e transparência. É um aprendizado do ver. Os desvios não fazem mais do que reforçar a presença. Um jogo entre visível, invisível e ao mesmo tempo perceptível. À medida que as intervenções na laranja vão se realizando e se radicalizando, mais a laranja aparece, cresce, se faz presença.

O registro fotográfico dos desenhos com laranja incorpora um novo valor aos trabalhos realizados na aula. Quando Marin (2001) analisa o *valor* que Poussin atribui ao seu quadro *Maná* - revelado pelo artista em uma carta para Chantelou, na qual diz que havia “embalado cuidadosamente” a obra antes de enviá-la (p.22) – é possível fazer um paralelo com uma mudança do olhar para as experiências com as laranjas. Se vale o registro fotográfico, o peso é outro. A intenção da foto, mais do que ela em si, anuncia um modo de olhar e fazer os desenhos com *mais propriedade*. A foto também pode ser pensada, segundo Marin (2001), como um enquadramento, que possibilita uma nova visibilidade, compondo a *apresentação* da *representação* e driblando a fugacidade, o caráter efêmero dos trabalhos realizados.

Ainda sob a perspectiva do enquadramento e considerando que a maioria das fotos foram realizadas pelas próprias crianças e jovens, também cabe um olhar a partir da discussão de Aumont (1993), sobre o “corte consciente ou não no espaço visual” (p.150). Tanto os desenhos com laranjas – produzidos sabendo-se de antemão que haveria o registro fotográfico - quanto as fotografias desses desenhos podem ser pensados e percebidos, ou percebidos e pensados, como carregados de opinião e sentimentos – em boa parte inconscientes - sobre um novo modo de ver e compreender a arte, contaminados pela ousadia da própria experimentação de diferentes referentes.

Parte III – Identidade e Espaço

Anotações do caderno

Dezembro/2005

“Aprendi a gostar dos meus desenhos”

Jéssica de Paula

“Aprendi que é muito bom participar das oficinas e se dedicar muito. Também aprendi que artes é um mundo de cores que precisa sempre de nós para que possamos ter vida” Natiele

A proposta *Identidades e Espaços* foi desenvolvida em 2005, com jovens de Ibirité – uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte – a partir de uma nova parceria feita pela ONG na qual eu estava atuando e que, até então, só tinha uma sede administrativa e atuava em parcerias com outras ONGs já existentes. Essa experiência em Ibirité também era nova para a ONG, que, pela primeira vez, assumiu um projeto mais autônomo, coordenando todas as oficinas de arte - Artes Visuais, Dança Contemporânea e Música - destinadas aos jovens de duas escolas da rede pública daquele município.

O tema transversal ‘Identidades’, escolhido pela ONG naquele ano, não poderia ser mais adequado. Éramos um grupo novo – educandos e educadores – atuando num espaço que ainda não conhecíamos, onde funcionava também uma escola e um programa voltado exclusivamente para crianças e jovens com deficiência. Se a princípio as nossas oficinas não tinham qualquer vínculo com a sede da instituição, além do logístico, uma de nossas metas, a médio prazo, era a de estreitar o diálogo com a instituição que nos recebeu em sua sede.¹²

O primeiro passo foi tomar posse da sala, com as pouco mais de dez mesas individuais, cadeiras e dois armários. Terminada a aula, não havia o que deixasse indícios do que acontecia ali. Como iríamos criar uma identidade para aquele espaço? Aliás, o que é identidade? Começamos a refletir e discutir o assunto, observando e percebendo o espaço, a partir de concepções como a de Argan (1992) ao falar sobre urbanismo, observando que a definição do zoneamento de uma cidade “configura sumariamente o espaço ambiente da vida social”. A partir desta idéia, podemos pensar o nosso espaço na sala, em como organizá-lo, buscando a nossa identidade, como ressalta o autor:

Um ambiente ‘alienante’ ou repressivo não será esteticamente fruível, e será esteticamente fruível um ambiente expressivo ou significativo, onde o indivíduo e o grupo possam se reconhecer e se integrar (p.513).

O processo de apropriação também foi mediado por momentos de desenhos de observação e de criação, estes com a intenção de proposições para intervenções na sala. Apesar do pouco mobiliário, em cada dia esperava-se a turma com uma composição de cadeiras e mesas diferente, provocando o olhar mais acurado para o espaço. Mesas voltadas para a parede, em

¹² No acordo entre a ONG e a instituição que nos cedeu suas instalações, foram criadas oficinas de música e dança especialmente para as crianças e jovens deficientes, mas em dias e horários diferentes dos nossos.

roda no canto, em roda no centro, formando um quadrado, cadeiras de costas para as mesas, ou ainda dentro no “padrão escolar”. Um livro com imagens da obra de Richard Serra e sua discussão entre lugar e contexto nos estimulou a observar o espaço.



A falta de identidade dos espaços, todos iguais, incomodou também os outros educadores. A professora de dança nos pediu ajuda para dar um visual bonito na sua sala e sugeriu que colocássemos um pouco de cor na lixeira, improvisada em grandes potes de papelão. Superando a resistência às propostas que nós, educadores de artes visuais, sempre recebemos para deixar os ambientes bonitos e coloridos, discutimos coletivamente o pedido e aceitamos a empreitada. Ressaltamos apenas que o espaço deveria ser pensado por todos, com as intervenções, nem sempre *decorativas*, coordenadas pela oficina de Artes Visuais.

Nessa perspectiva, começamos a fazer *papier colé* – uma técnica de colagem com jornal e cola aguada - em três caixas que usávamos para guardar as blusas de pinturas e ainda nas lixeiras – uma para cada sala. Criamos um laboratório de recuperação de lixeiras, definindo *identidades* para cada uma. As bases eram as mesmas: grandes potes cilíndricos de papelão, que foram revestidos por nós com jornal picado. A *identidade* foi definida por eles através da criação e produção de símbolos para cada lixeira, de acordo com a sala onde ficaria - dança, música e artes visuais.

O trabalho, nesses casos, envolveu as três turmas e cada uma acompanhou o processo da outra. Eu sempre mostrava o andamento de todos os trabalhos e contava como os outros grupos estavam desenvolvendo, provocando um clima de troca de idéias e cooperação, fundamental

¹³ **Richard Serra**, *Tilted Arc*, 1981.

¹⁴ **Richard Serra**, *Sem título*, 1992.

principalmente naquele momento inicial. Houve trabalhos que um grupo começou e o outro continuou, o que nos ajudou a começar a pensar sobre a questão autoral, como uma das especificações *possíveis* ou *necessárias* da função do sujeito (Foucault, 1992, p.71).

Para as caixas de blusas, cada um fez uma colagem com o seu nome e com imagens de objetos, comidas, cores, que eles gostassem. Criamos uma *identidade* coletiva com a escolha de cores (cada turma fez uma caixa com duas cores diferentes) e, em seguida, cada um marcou a sua *identidade* no grupo, com seu nome e sua colagem. Pensamos também nos colegas que iriam chegar¹⁵, não descartando a hipótese de recomposição. Um bom momento para a reflexão sobre o processo de criação, entre o individual e o coletivo.

Discutindo se o que fizemos tem a ver com arte, a lixeira foi colocada dentro de uma moldura.



E aí, isso é arte?

Instalar a lixeira numa moldura e perceber a sua tridimensionalidade é um exercício de ampliar o pensamento sobre arte. Houve todo tipo de opinião, que avançamos a partir da discussão de Oiticica (1986) sobre a “saturação” do quadro, uma tendência que ele considera “desde o prenúncio de Mondrian sobre o ‘fim do quadro’, até as experiências de Lygia Clark, da integração da moldura no quadro, partindo daí todas as conseqüências do desenvolvimento do quadro para o espaço” (p.28). Percebemos também que, no processo de construção das lixeiras, usamos criação, cores, composição, formas, ou seja, coisas ligadas às artes visuais.

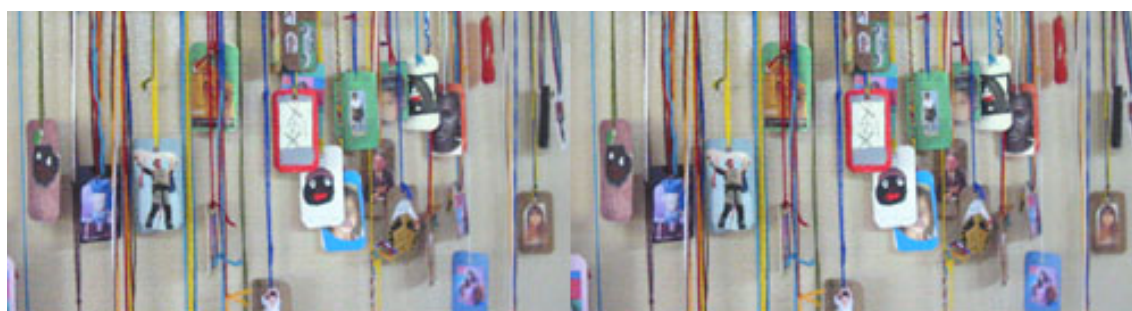
Ainda voltados para a apropriação da sala, construímos um painel com nossas múltiplas identidades. Usamos pintura, colagens e fotografia digital, criando referências pessoais e coletivas em pequenas plaquinhas de amostras de fórmica. A idéia foi fazermos rostos e

¹⁵ Estava prevista a chegada de outras crianças e jovens, mas sem data definida e que acabou acontecendo apenas em meados do segundo semestre.

colarmos imagens de pessoas com as quais nos identificamos. Houve de tudo. Uma mistura interessante que foi permeada com discussões sobre a nossa etnia. Conversamos um pouco sobre nossas origens, raças, a formação do Brasil, etc. Além dos rostos, decidimos então pintar elementos que nos identificassem. Valeu de tudo: time de futebol, Barbies, brigadeiro, skate etc.

E a imagem dos nossos rostos? Não entrariam no painel? A idéia de desenho do autorretrato não vingou pelo ideal realista, que surgiu como uma barreira aos que se sentiam incapazes de “desenhar certo”. Como estratégia para refletirmos sobre o real e a imagem, que mais tarde nos ajudaria a pensar o “desenhar certo”, optamos pela fotografia. Não teria erro, *a foto é igual e o desenho sai muito diferente*. Montamos um fundo e fizemos a composição coletiva de cada foto, com cada um fazendo a pose que queria e aprovando sua imagem no visor da máquina (recursos que conquistamos com a câmara digital!). Teve gente que não parava de pedir para apagar e fazer outra, mas, no final, todos gostaram.

Gostaram até o dia em que as fotos chegaram impressas. Sabíamos de antemão que a qualidade das imagens não seria a que eles estavam acostumados porque faríamos a impressão a jato de tinta. Além disso, a foto não é tão igual quanto a gente imagina. Houve alguma choradeira, mas chamei a atenção para as peculiaridades daquelas imagens, valorizando os borrões, pontinhos etc. Fizemos a colagem das fotos, dependuramos as plaquinhas em lãs coloridas e montamos o nosso painel.



Anexando outros sentidos

Com a sala sendo transformada a partir dos questionamentos que vivenciávamos, é hora de mais uma provocação, ampliando o “apelo aos sentidos: o tato, o olfato, a audição, etc.,” também proposto por Oiticica (1986, P.104). Para explorar esse caminho, foi incorporada ao ambiente uma espécie de cortina colorida - com saquinhos coloridos cheios de tempero e um

guizo. A proposta era intrigar o grupo e estimulá-lo a perceber que as Artes Visuais também podem – e devem - explorar os outros sentidos além da visão.



Alguns notaram logo e outros demoraram um pouco. Mas a maioria perguntou sobre o objeto, e recorreu às mãos para “ver melhor”. Aos poucos perceberam o cheiro e o som do guizo. Sempre tem alguém brincando com o objeto, cheirando ou apenas balançando para ouvir o barulhinho do guizo. O primeiro desapareceu e ninguém viu como. Já o segundo, inserido no saquinho junto com um bilhete manuscrito: -“cuidado você está sendo filmado”, não sumiu, o que mereceu uma conversa sobre vigilância como mecanismo de controle. Um diálogo desencadeado a partir do princípio de Freire (1996), no qual ele ressalta que a partir do “respeito mútuo é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais” (p.89).

Do espaço da sala para o espaço expositivo

Ao longo do ano, continuamos a nossa pesquisa a partir do tema transversal *identidades*. As referências sobre espaço e o processo de apropriação da nossa sala continuaram em pauta durante todas as aulas, mas nos dois últimos meses mudamos o ritmo de trabalho, em função de uma exposição que iríamos participar coletivamente com todos os parceiros da ONG. Ou seja, dividiríamos o espaço do *foyer* do Palácio das Artes – conhecido ambiente de exposições e manifestações culturais de Belo Horizonte - para uma mostra de artes visuais de quatro instituições.

A exposição seria mais uma oportunidade para potencializar o nosso investimento e conhecimentos construídos sobre ‘Identidade e espaço’. Como? A primeira etapa foi discutir com as turmas o que era uma exposição e o sentido que esta poderia ter para nós. A maioria

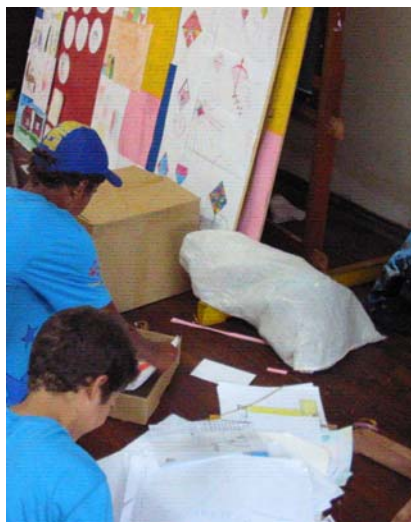
nunca tinha ido a uma mostra de artes¹⁶. Trouxemos referências e exemplos para entendermos mais concretamente o que é uma exposição e qual era a proposta da ONG para aquela mostra em especial, dentro do tema transversal *identidade*.

Discutimos quais dos trabalhos que havíamos feito poderiam melhor representar o nosso processo e quais gostaríamos de mostrar. Como não teríamos condições de deslocar os alunos para a montagem, buscamos soluções de construção do nosso espaço, ali mesmo na sala, tentando viver este processo coletivamente, deixando todo o material praticamente já montado antes de levá-lo para o Palácio das Artes. A partir das discussões criamos uma espécie de grande cavalete de madeira, onde montaríamos e exporíamos os trabalhos.

Abordamos a diferença dos espaços a partir das informações de como estava sendo planejada a mostra no foyer, que tinha uma direção artística, mas com abertura para a troca de idéias com todos os cinco educadores de artes visuais da ONG. O espaço seria articulado com andaimes de construção e teríamos que pensar como exporíamos os nossos trabalhos, considerando, claro, o risco de muita coisa ficar diferente do pensado no momento da montagem, já que o espaço não era exclusivo da nossa oficina.

Montamos toda a exposição na sala, e foi um momento surpreendente. Conseguimos pensar no nosso espaço e como apresentaríamos cada trabalho. Montamos, desmontamos e ainda embalamos toda a exposição. Talvez o tamanho do trabalho que tivemos – imenso! - tenha sido do mesmo tamanho do envolvimento e prazer que sentimos. É importante lembrar que contamos com o apoio de todo o grupo de educadores da ONG nesse processo, inclusive com o meu *stress* e rigor com os horários para conseguirmos dar conta de tudo.

Depois da seleção da produção, elaborei pequenos textos contextualizando a idéia, o processo e a técnica usada em cada trabalho e os nomes de quem participou. Li tudo para a turma que questionou, corrigiu e completou as informações.



¹⁶ Parte da turma havia ido à mostra havia menos de 40 educandos no pr educandos.

A montagem e a organização para o transporte da exposição 'Identidades'

Alguns dos nossos trabalhos:

TERRA DA TERRA - terra sobre papelão - Buscamos terra em casa e fizemos a tinta, com água e cola branca. Demos nomes às cores (marrom bombom, laranginha – “com g mesmo”, e outras). Criamos estas pinturas com os vários tons que conseguimos. Usamos como referência as pinturas indígenas e de artistas como Vik Muniz, Anselm Kiefer e Miquel Barceló.

UM MAPA - terra sobre tecido e colagem - Fizemos pequenas pinturas de rostos em retalhos de malha branca. Como montá-los? Escolhemos incluir todos dentro da imagem do mapa da nossa cidade. Moramos em Ibirité, mas não conhecíamos o mapa da nossa cidade. Pesquisamos e encontramos um mapa bem pequeno. Ampliamos, fazendo um desenho de observação e à mão livre. Ficou parecido. Começamos a costurar os retalhinhos pintados no mapa, mas não conseguimos e decidimos fazer uma colagem, com todos colaborando. É um mapa da nossa cara.

OUTRO MAPA - guache sobre papelão - O molde para recortarmos o mapa no tecido não poderia ser desperdiçado. A idéia de aproveitar e pintar a bandeira do Brasil no mapa de Ibirité foi aceita e muita gente colaborou.

MAIS UM MAPA - tinta látex sobre lona plástica - Ao pintarmos a base do mapa de papelão sobre a lona plástica, a marca da tinta branca nos revelou a contra-forma. Alguns jovens insistiram que também poderíamos aproveitar aquele desenho e criar um mapa cheio de mãos. A tinta não adere bem ao plástico, não iria funcionar. Os argumentos da professora foram questionados e a vontade de fazer um mapa diferente foi mais forte.

NOSSAS CASAS - guache sobre tecido - Pintura coletiva onde fizemos a casa que moramos, a casa que gostaríamos de morar ou simplesmente a casa do jeito que gostamos de pintar.

ROSTOS - guache sobre tecido - Combinamos de encher o painel de rostos nossos, da nossa família, rostos bonitos, rostos diferentes, grandes ou pequenos. Pintar o corpo inteiro não estava combinado, mas valeu.

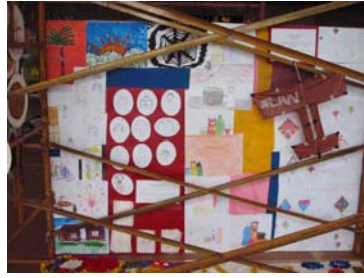
NOSSAS ROUPAS - guache sobre tecido - Que roupa eu gosto? Que modelo eu posso criar? Que cores ficam bonitas em um vestido, em uma blusa? Tem gente que até pensou em aproveitar a pintura, depois da exposição, e fazer uma roupa bem doida!

RETRATOS DA GENTE - desenho sobre tecido - Olhamos rostos, pensamos na composição, nas distâncias. Copiamos fotos para entender as formas, nos desenhamos olhando no espelho e fizemos os nossos rostos.

CADERNINHOS - Canetinha sobre tecido e papelão (capas) – É para nossas anotações pessoais, estudos de desenhos, criar poemas – ou copiá-los de um livro, escrever qualquer coisa que seja importante para cada um. A idéia é começarmos a criar o hábito do registro.

MORO EM IBIRITÉ. MEU NOME É... GOSTO DE... NÃO GOSTO DE... – vídeo - Em casa, fizemos uma pesquisa sobre nossas origens, nosso nome, nossa família. Aproveitamos para contar o que fazemos, do que gostamos e também do que não gostamos. Este vídeo – sem cortes e edição – foi produzido durante as aulas, com a idéia de nos apresentarmos. Ficamos nervosos, perguntando o que falar, esquecendo detalhes que achávamos importantes e às vezes sem querer falar nada.





Parte IV - O desafio da pintura

Anotações do caderno

Maio/2006

“Achei que as aulas não iriam me influenciar em nada, mas depois que comecei a ver as cores melhor eu percebi que aquelas cores que eu falava – o rosa, o azul, o preto e o branco - eram as minhas preferidas. Depois percebi também que não são só elas as minhas preferidas, mas sim todas, como o amarelo, o alaranjado, o roxo, o lilás, o marrom, o verde, o azul marinho, as cores mistas, etc. Obrigada por esta experiência” Hellen

“Que chique! Eu estava desenhando aqui com um giz de cera azul quando, de repente, a luz do sol trouxe para o desenho uma cor amarela!!!”

Maria Luiza

As aulas aconteciam em todos os sábados, numa escola muito bem estruturada e que funcionava nesses dias exclusivamente com as crianças e jovens do projeto social, na região do Vale do Jatobá, na periferia de Belo Horizonte. Toda a equipe de educadores, monitores e coordenadores era do projeto e não tinha vínculo com a escola, com exceção apenas do pessoal da portaria e da limpeza. Entre 2004 e 2005, eram oferecidas oficinas de artes plásticas, teatro, brinquedos e brincadeiras, dança de rua, percussão, meio ambiente e esportes, com uma média de 15 alunos por turma, divididos por idade. No primeiro horário, entre 9 e 11 horas, os educandos participavam das oficinas, com duração de aproximadamente dois meses cada uma.

Ainda em 2005, pressupondo que todos tinham tido a oportunidade de conhecer a proposta de cada oficina, as crianças e os jovens puderam escolher o que queriam fazer. No início de 2006, a turma de artes plásticas teve uma procura acima do esperado e o primeiro desafio posto era o de trabalhar com 29 alunos, com idade variando de oito e 17 anos, dentro de uma sala de aula tradicional, sem pia ou tanque e com cerca de quarenta cadeiras e mesas individuais. A outra possibilidade era a área externa, com mesas grandes – algumas no sol – e com espaço de sobra para a dispersão. Quanto ao material necessário para as aulas, não havia qualquer restrição, o que era uma preocupação a menos.

O outro desafio era atender à demanda da maioria dos alunos de trabalhar com pintura. Nas avaliações feitas com as turmas anteriores, o maior desejo deles era usar tintas, pincéis e, em alguns casos, evidenciavam o sonho de pintar uma tela, ou um quadro, a mais forte referência que tinham das artes plásticas.

Partindo dos dois desafios que se escancararam no primeiro momento, havia um terceiro: o de investir na construção de conhecimento em artes visuais, a despeito da coordenação do projeto que abordava muito mais o entretenimento e a oficina de artes como uma atividade. Apesar da ênfase em oficinas de artes, não havia na coordenação qualquer arte/educador; e os profissionais que atuavam diretamente com as crianças e jovens são nomeados de monitores – independentemente da formação que possuíam. Mas, se não havia investimento no conhecimento, eu tinha, como *monitora*, autonomia para desenvolver os projetos que me interessavam. Desde, é claro, que mantivesse a turma organizada e houvesse alguma produção.

A conversa com os educandos começou pela identificação da situação atípica, da diversidade de idades e interesses. O estranhamento não era só meu, era de todos que se encontravam naquela turma. O diálogo, alicerçado no pensamento de Paulo Freire, que também nos fala sobre o estranhamento, o espanto, como um desencadeador de sentidos, foi o ponto de partida para a estruturação da oficina.

Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão dos fatos. (...) Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer (Freire, 2006, p.76).

E então, como poderíamos trabalhar naquela condição? Uma das alternativas que encontramos coletivamente foi a de trabalhar com grupos menores, divididos do jeito que quissem, desde que houvesse um compromisso de colaboração mútua. O combinado envolveu também a ajuda oficial de um *monitor assistente* fixo, além de auxiliares diários, que se encarregariam de ajudar o grupo na organização do espaço e dos materiais. Com esses acertos seria possível investir na pintura. Para a turma, não houve dúvidas, a proposta estava fechada.

Mas, e daí? Onde poderíamos chegar? Naquelas condições que tínhamos, por onde poderíamos avançar no conhecimento e pensamento sobre pintura? Que referências usar para sair do senso comum, aproveitando o encantamento pelas tintas e possibilitando descobertas para todos, individualmente e coletivamente, potencializando a troca entre a soltura dos mais novos e a maturidade dos jovens?

Do questionamento sobre o que entendiam por pintura, apareceram indicações valiosas como “desenhar com tinta”, “figuras que aparecem nas manchas”, “trabalhos para colocar em quadros”, “uma arte que pode ser feita no pano”, “fazer desenhos com pincéis e tinta”. Na conversa para buscar elementos que poderiam diferenciar o desenho da pintura, chegamos à tinta e da tinta à cor. O que a cor tem a ver com a pintura? Para muitos era quase que um sinônimo de tinta. Pensar em tinta é pensar em cor. Usar cor, é usar tinta.

Nesse rumo, tínhamos muitas questões para investigar. Daí fizemos uma espécie de mergulho na cor, que Oiticica (1986) chamou de “elemento primordial” do pintor (p.25). Nesse caminho escolhido, a idéia era explorar a concepção do artista em sua pesquisa da cor na pintura:

O problema da cor e o sentido de cor-tempo vêm-me preocupando obsessivamente. Sinto que é preciso uma revisão dos principais problemas da cor no desenvolvimento artístico contemporâneo da pintura. Sem dúvida nenhuma, após a revolução impressionista e as experiências sintetistas de Seurat, o que nos vem à mente, como um revolução importantíssima na cor, são as experiências de Roberto Delaunay, que descobri só agora e posso considerá-las como avós do problema cor-tempo. Delaunay, em toda sua atribuladíssima jornada de pintor, legou à pintura um novo sentido através da

*independência da cor, adquirida gradativamente. Deparo, estupefato, num artigo sobre o artista com uma declaração sua: “A natureza já não é mais um motivo de descrição, mas um pretexto, uma evocação poética de expressão, pelos planos coloridos, que se ordenam pelos contrastes simultâneos. Sua orquestração cria arquiteturas que se desenrolam como frases em cores e culminam numa nova forma de expressão em pintura, na **pintura pura**” (p. 19).*

Sem possibilidade de vermos pinturas *ao vivo e a cores*, nos valem de imagens em livros. Com o olhar voltado para a cor, com desvios naturais para as formas, na quase intuitiva busca de imagens referentes a algo concreto, conhecido, percorremos um grande repertório de artistas. Vimos cores de Guignard¹⁷, de Lorenzato¹⁸, de Karel Appel¹⁹ e de Kandinsky²⁰, entre outros.



16



17

¹⁷ **Alberto da Veiga Guignard**, *Noite de São João*, 1961

¹⁸ **Amadeo Lorenzato**, *Árvore II*, 1970

¹⁹ **Karel Appel**, *Criança que pergunta (Questioning child)*, 1950

²⁰ **Wassily Kandinsky**, *Paisagem com Igreja (Landschaft mit Kirche)*, 1913



18



19

Em meio à ansiedade de começar a aula – que para a maioria dos alunos significa, literalmente, colocar a mão na massa – conseguimos conversar um pouco sobre os artistas e observar as diferenças das cores e os modos de pintar. Em todos os nossos encontros havia sempre uma mesa com alguns livros de arte à disposição para quem quisesse consultá-los. Durante as aulas, procurava nos trabalhos que estavam sendo construídos pelas crianças e jovens algum detalhe que pudesse servir como argumento para folhearmos aqueles livros.

Acompanhando de perto a construção das pinturas, ficávamos atentos a uma pincelada diferente, a uma combinação de cores interessante, ou ainda a uma forma mais inusitada ou à reclamação de um suposto erro. O objetivo era encontrar uma possibilidade de comparação com alguma obra dos livros que tínhamos em mãos. Comparação que poderia ser pela oposição, semelhança ou mesmo uma associação pessoal minha. O importante era provocar o olhar daquela turma para as imagens de outras obras, para os livros. Essas intervenções eram quase sempre individuais ou para pequenos grupos, mas em momentos mais significativos, tentávamos atrair a atenção do grupo todo.

Aproveitando as deixas



Pintar um rosto quadrado? A idéia daquele garoto provocou indignação nos colegas de mesa que começaram a ironizar a imagem, para eles, na contramão do que consideram como um bom trabalho. Ou seja, para construir um rosto a forma deveria ser, no mínimo, arredondada.

Será?

A pergunta souo até meio estranha, já que para a maioria era quase óbvio que a pintura de um rosto deveria seguir a forma arredondada. A questão não gerou discussão, apenas alguns olhares desconfiados, tentando entender onde eu queria chegar. Na seqüência, apresentei a imagem da pintura de Karel Appel, que estava em um dos livros da nossa mesa.



21

E aí? É possível fazer um rosto diferente? Parece que sim!

Aproveitamos para saber um pouco do artista e do Grupo CoBrA²², já que a imagem utilizada estava em um catálogo da mostra do grupo realizada no Brasil, em 2000. Também

²¹ **Karel Appel**, *Person with bird (Pessoa com pássaro)*, 1948

passamos pelas pinceladas, massas e cores, observando a tinta mais densa, mais aguada e ainda a possibilidade de sobreposição e de descoberta de novas cores. Essa imagem, assim como outras que vimos, nos trouxe um tanto de descobertas e novas questões, como a não necessidade de pintar sempre todo o fundo, a importância dos “vazios”, dos pequenos detalhes de cor, da não necessidade de fazermos uma pintura “certinha” e de como uma ‘rabisqueira’ também pode ser arte.

Novamente entra em cena o *estranhamento*, sempre fértil para questionarmos a nossa compreensão de arte. Para legitimar aquela “pintura esquisita” como arte, a pergunta básica sobre o preço da obra e se alguém a compraria, sempre aparece. Se a obra tem algum valor de mercado, a maioria, mesmo desacreditada, passa a olhar para a imagem de maneira diferente. Mas, mesmo que seja só pela curiosidade de tentar entender porque alguém pagaria “alguma coisa” por essa ou aquela pintura, já vale a pena. É um início de conversa, que pode se aprofundar até nas questões do mercado como legitimador da arte. Mas isso é uma outra discussão.

Voltando à pintura e às cores, a obra de Karel Appel gerou uma discussão sobre a conhecida mania das crianças e jovens de, ao começar misturar cores para descoberta de outras, chegar, quase sempre àquela *cor acinzentada* de saturação na mistura. Se uma das propostas iniciais é pesquisar as cores e fazer as misturas de pigmentos para o trabalho, ao invés de usar a tinta pronta, na maioria das vezes há necessidade de intervenção pois nunca chega o momento de parar e muitas cores se perdem no processo de *pesquisa*. No final, sobram vários tons de cinzas saturados.

Ao olhar a pintura de Appel, um dos garotos não se conteve: - Por que não podemos fazer a nossa mistura de todas as cores se este artista pintou com aquele cinza? É, até podemos, mas o difícil é saber o que fazer com tanta tinta acinzentada... Pode deixar, que a gente resolve. E resolveram. Fizemos várias pinturas usando aquelas misturas acinzentadas e aproveitamos para perceber como os “cinzas” são diferentes dependendo das cores que vamos misturando.

²² Grupo de artistas europeus, que atuou entre 1948 e 1951. Entre as suas marcas estava o uso de cores fortes e vibrantes.



Em meio aos tons cinzentos, muitas descobertas de cores. A regra de não misturar cores demais virou ponto de partida para outras investigações. A percepção das diferenças naquelas misturas *acinzentadas*, que a princípio não era permitido que fizessem, nos valeu para mergulharmos em outras cores e nas sutilezas das misturas, que até então passavam despercebidas. Cada gota de pigmento passou a fazer diferença.



A condução desse processo também pode ser refletida à luz do pensamento de Oiticica (1986), que recusa fórmulas prontas e verdades consolidadas para o espectador, um território pelo qual as crianças e jovens que participam das oficinas também transitam, quando pensam sobre o fazer. Vale um paralelo entre aluno/espectador, percebendo o aluno como sujeito do seu próprio aprendizado, defendido por Paulo Freire, bem próximo ao espectador como participante de Oiticica. Nesse lugar, ou nesses lugares, não mais definidos ou estanques, o que interessa é buscar a experimentação, uma proposição essencial para projetos de ensino de arte que busquem a construção de sujeitos críticos e autônomos.

Não se trata mais de impor um acervo de idéias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar pela descentralização da “arte”, pelo deslocamento do que se designa como arte do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial; dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de “experimentar a criação”, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado (p. 111).

Nessa abertura de possibilidades e no investimento na experimentação e na expressão individual é importante ressaltar o cuidado para não embarcarmos num vale tudo ou vale qualquer coisa, baseado na *livre expressão*. Partir da idéia, ainda arraigada no senso comum, das oficinas de arte apenas como espaço para atividades manuais e exercícios de expressão emocional seria embotar, menosprezar o seu potencial cognitivo.

PARTILHA

TRAJETÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Educação através da arte ou ensino de arte

O Terceiro Setor hoje se mostra como um novo e importante espaço para a arte e, mais precisamente, para o ensino da arte. Isso fica evidente em notícias que circulam na mídia e na imprensa especializada, que já se reconfigurou para abarcar essa área através de novas editorias e suplementos em jornais, além de publicações avulsas e uma diversidade de *sites* e artigos que circulam na *Web* com foco exclusivo no Terceiro Setor.

A arte como um caminho alternativo e de sucesso para a inclusão social é hoje quase um senso comum, constantemente reforçado pela mídia, que veicula com grande frequência cenas de crianças e jovens exibindo suas produções artísticas. Não raramente, essas produções são apresentadas como um passaporte – talvez o único - que as legitimam como sujeitos sociais.

Uma importante pesquisa, divulgada recentemente, traz dados numéricos bastante significativos que revelam o peso desse novo *corpo* social. É o Relatório do Terceiro Setor de Belo Horizonte²³, um mapeamento que apontou a presença de 1.500 organizações sem fins lucrativos integrando o chamado Terceiro Setor na capital mineira. Dessas 1.500 organizações, quase a totalidade - 1.283 - foram recenseadas pelo Centro de Apoio Operacional ao Terceiro Setor (CAOTS), que coordenou a pesquisa.

Segundo o estudo, essa nova rede institucional movimentou, no período pesquisado, nada menos do que R\$3,3 bilhões, o equivalente a 1,3% do PIB da capital mineira.²⁴ Outro dado numérico relevante é quanto ao número de empregos: 682 destas entidades empregavam em dezembro de 2005, com carteira assinada, 34,5 mil funcionários. "Mais do que todas as empresas mineradoras do Estado, que contratavam 29 mil trabalhadores", afirma o coordenador do CAOTS, procurador Tomáz de Aquino²⁵.

²³ Pesquisa realizada pelo Centro de Apoio Operacional ao Terceiro Setor (Caots), órgão do Ministério Público, em parceria com a UFMG, UNA, UNI-BH, UNIFENAS e PUC Minas e com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

²⁴ Segundo matéria publicada em 04 de dezembro de 2006 - 13:26 no site do Ministério Público do Estado de Minas Gerais - <http://www.mp.mg.gov.br>

²⁵ Segundo matéria publicada em 04 de dezembro de 2006 – 13:26 no site do Ministério Público do Estado de Minas Gerais – <http://www.mp.mg.gov.br>

Desse total, é bastante significativo o percentual de instituições que atuam com educação e inclusão social e trazem no discurso a arte, apresentada quase sempre como um dos seus trunfos. Arte como meio para, arte como eixo, por meio da arte, arte como recurso, como ferramenta, facilitadora, instrumento, veículo, atividade pedagógica motivadora etc. Esses textos não aparecem na pesquisa, mas não faz tanta diferença assim. Eles estão nos discursos orais dos dirigentes das ONGs, dos educadores, da imprensa, de políticos e empresários.

Para buscar uma melhor compreensão do espaço que a arte ocupa nas ONGs, vale uma volta ao passado, guiada pela persistente investigação de Ana Mae Barbosa sobre a trajetória do ensino da arte no Brasil ao longo das últimas décadas, “convencida da importância da história como método de análise indispensável para embasar um movimento em direção à mudança social” (Barbosa, 1983, p.2).

A hipótese de Ana Mae sobre o seu investimento na pesquisa histórica estava associada a uma necessidade de “busca de *status* cultural para a Arte/educação”. Busco este mesmo sentido quando me detenho um pouco mais nos registros das experiências em arte e educação dos Movimentos Sociais brasileiros no final dos anos 1950 e início dos 1960. Mais precisamente, até o golpe de 1964.

O investimento numa conversa a distância entre momentos distintos – os Movimentos Sociais daquele período e as ONGs hoje – se justifica a partir da percepção de que há pólos de interconexão que podem revelar o “*status* cultural” do ensino da arte. Mesmo que intrincada, vale a pena ressaltar a interconexão pela forte presença de alguns elementos comuns: a arte, a educação, a idéia da transformação social e os sujeitos tradicionalmente excluídos da sociedade.

A marca colonial

Os jesuítas, que organizaram o primeiro sistema de ensino formal do Brasil, deixaram profundas marcas da sua intenção de disseminação da fé, dos princípios da Igreja Católica. Se, por um lado, valorizavam os estudos retóricos e literários, “separavam, a exemplo de Platão, as artes liberais dos ofícios manuais e mecânicos, próprios dos trabalhadores escravos” (Barbosa, 2006 p.22).

O trabalho não era bem visto, como registra Holanda (1995), lembrando que entre as nações Ibéricas predomina a concepção antiga de que o ócio importa mais que o negócio e que a atividade produtora é, em si, menos valiosa que a contemplação e o amor” (p.38). “Seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore” (p.44).

Longe do ensino formal que priorizava a elite, havia os processos educativos no cotidiano dos outros grupos, como nas oficinas de artesãos, também chamados por alguns historiadores como “escolas de artífices”, e também nos quilombos. O de Palmares –aniquilado em 1695 - chegou a receber índios e mestiços em seus mocambos, onde desenvolviam trabalhos agrícolas e artesanais.

Vale citar novamente Holanda (1995), apenas como sinalização das referências de Freire (1979) sobre a noção de sujeitos históricos e a valorização do conhecimento de cada um, do aprendizado construído pelos portugueses a partir dos conhecimentos dos índios brasileiros.

Onde lhes faltasse o pão de trigo, aprendiam a comer o da terra (...) Habitaram-se também a dormir em redes, à maneira dos índios (...) aos índios tomaram ainda instrumentos de caça e pesca, embarcações de casca ou tronco escavado (...) o modo de cultivar a terra alteando primeiramente fogo aos matos (p .47).

Com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, Portugal, através do então primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, suprimiu o sistema de ensino dos jesuítas, expulsando a ordem religiosa do Brasil. As Aulas Régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

A chegada de Dom João VI ao Brasil e, em seguida, a Missão Francesa, trouxeram marcas profundas nas referências estéticas do país, com a substituição do Barroco Brasileiro pelo Neoclassicismo. É quando, segundo Barbosa (2002), a “concepção popular de arte de então é substituída por uma concepção burguesa” e o aprendizado deixa de ser via trabalho e se estabelece “por árduos exercícios formais”. Outro dado significativo do período apontado por Barbosa (2002) é que a “atividade artística não era incluída nas escolas elementares públicas” (p.41).

Os ares republicanos do final do século XIX propagam também o ensino do desenho na educação popular, que no ideal dos liberais chegou a ser a disciplina mais importante nas escolas primárias e secundárias. Uma idéia em consonância com a crença de Rui Barbosa de que “a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular” (Barbosa, 2005,

p.45). Uma mudança sintonizada com o gosto e a valorização de culturas importadas, principalmente dos Estados Unidos, Inglaterra e Bélgica.

A Academia de Belas-Artes ganha novo *status*, o de Escola Nacional de Belas-Artes, marcando a vitória do pensamento liberal na instituição, em meio à disputa com a corrente positivista, com raízes francesas, sobre o ensino da arte. Alguns historiadores apontam que na virada do século XIX para o XX havia ainda fortes resquícios do Romantismo no pensamento Liberal sobre o efeito da arte na formação dos indivíduos, com a crença de que *através da arte o bom e o belo se vinculam*.

Os princípios liberais disseminados a partir do ensino superior chegam à escola secundária e primária, não sem as contaminações do pensamento positivista, que continua forte no País. Nos primeiros anos do século XX prevalece um grande estímulo ao ensino do desenho, visto como um importante meio para a formação técnica, mas com ingredientes conceituais como a *racionalização da emoção* ou ainda *libertar a inventividade*.

Mantendo a cultura de importação de modelos, em meados da segunda década do século XX, a pedagogia experimental sinaliza um novo lugar para a arte na educação. No momento em que a criança conquista seu lugar como sujeito, com características próprias, deixando de ser apenas um projeto do adulto, há um olhar em consonância com a livre expressão do desenho infantil, valorizado como objeto para o estudo cognitivo. É o que Barbosa (2002) resume como a “concepção do desenho da criança como um produto interno que reflete sua organização mental, porém como um desvio artístico, uma imperfeição formal e uma representação inadequada, mas auto-corrigível” (p.42).

Prerrogativas Nacionais

Os modelos estrangeiros continuam a servir como referência, mas se intensifica a preocupação com a identidade nacional. A Semana de Arte Moderna, artigos de Mário de Andrade investigando a arte da criança e os cursos de Anita Malfatti, valorizando a livre expressão infantil, e a renovação feita por Lúcio Costa na Escola Nacional de Belas Artes engendram o que alguns autores chamam de *busca da identidade nacional*. Além desses acontecimentos, há ainda o “equilíbrio de forças entre a abordagem nacionalista do ensino da arte centrado em conteúdos (Teodoro Braga) e a idéia da universalidade da linguagem infantil (Nereo Sampaio)” (Barbosa, 2002, p.42.).

Na seqüência, Mário de Andrade, em seu curso na Universidade do Distrito Federal, investe no aprofundamento do estudo da arte da criança, que pela primeira vez é discutida na academia. As reformas educacionais desencadeadas pelo Movimento da Escola Nova (1927-35) no ensino elementar e secundário reforçam a idéia da arte como expressão de aulas, de outras disciplinas e o desenho como reflexão visual, segundo Barbosa (2002), que ressalta a forte influência do pensamento de John Dewey nesse processo.

Basta uma olhada nos jornais da época para verificarmos que a Arte era considerada tão importante quanto as outras disciplinas. Desde então nunca houve uma preocupação tão marcante pela arte na Educação por parte das autoridades educacionais e dos ensaístas educadores (p.89).

Mas, esse reconhecimento estava pautado no foco que o Movimento da Escola Nova colocou na utilidade da arte “e não uma instrumentalidade fundada no estético, como concebida por Dewey, mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição” (p.147).

Com o País imerso na ditadura de Vargas, a educação perde fôlego. Com o ensino da arte não é diferente. Barbosa (2002) detecta uma “sensível redução do interesse pela arte/educação, comprovada pela diminuição de artigos e informações sobre o assunto nos jornais diários e nos jornais sobre educação e pela valorização dos estereótipos nas salas de aula”(p.43).

Fim do Estado Novo, hora de retomar a democracia, recuperar alguns dos caminhos percorridos e buscar novos rumos. A Escola Nova sobrevive, mas com foco menos científico, mais político no sentido de ampliar o acesso à educação, que começa a ganhar espaços extra-escolares. O ensino da arte também conquista mais espaços fora dos muros da escola. Ganham corpo, em vários pontos do país, as Escolinhas de Arte, um movimento iniciado no final dos anos 1940. Independentemente do lugar, na escola ou *escolinhas*, o ensino da arte é pautado na livre-expressão, que conquista espaço como um rumo alternativo na busca de uma identidade ainda desconhecida.

O amadurecimento da retomada democrática pode ser percebido no período entre 1958 e 1963, quando a educação começa a conquistar sua autonomia, fase de afirmação de um modelo nacional que traz em seu bojo os movimentos populares educacionais, políticos, culturais e artísticos. É também nesse momento que as concepções de Paulo Freire começam a extrapolar as fronteiras de Recife. Outro registro importante é a criação da Universidade de Brasília e da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada, em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart.

Tomada de posse

A síntese traçada até aqui foi uma ponte para uma pausa maior, a título de contextualização, nessa fase em que, com “a politização intensa, mobilização de estudantes, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação brasileiras atingem alto grau de identificação” (Barbosa, 2002, p.45). Arte e cultura estão em efervescência na educação popular e o foco é o Brasil e os brasileiros.

Um levantamento do lugar da arte nos Movimentos Sociais desse período passa pela aproximação possível com o lugar da arte nas ONGs. Se há diferenças fundamentais entre os Movimentos Sociais dos anos 1960 e as ONGs deste início de século XXI que atuam com ações educativas, há alguns aspectos que considero significativos para um contraponto – o discurso da transformação social, o envolvimento de crianças, jovens e adultos que não têm acesso a uma educação de qualidade e um atravessamento pela arte – ou seria uma encruzilhada?

Saindo da abstração, é possível percorrer brevemente a história da educação popular proposta pelos Movimentos Sociais brasileiros no início dos anos 1960. Nesse momento, segundo Góes (2002) “a educação popular, todavia, é entendida não só como a necessidade de encontrar atalhos, queimar etapas e, urgentemente, incluir os excluídos num processo não só educativo, mas também político, econômico, social e cultural” (p.97-98).

Toda a articulação acontecia num contexto mundial também em transformação, com a Revolução Cubana, a convocação e o desenrolar do Concílio do Vaticano II da Igreja Católica, o movimento de independência de países africanos e a afirmação dos direitos civis nos Estados Unidos. No Brasil, além da vanguarda artística, Concretismo e Neo-Concretismo, o movimento político e social se intensifica com o surgimento das Ligas Camponesas, o desenvolvimento capitalista, acelerado com os “cinquenta anos em cinco”, o crescente nacionalismo, a discussão sobre os latifúndios, a organização sindical e estudantil e a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentre outros.

Nesse contexto brasileiro, quatro movimentos são apontados por Góes (2002) como “fundacionais”: o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, criado em maio de 1960; a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal, deflagrado em fevereiro de 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), também de 1961, fundado a partir de um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o governo federal, e o Centro Popular de Cultura (CPC), criado em abril de 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Esses movimentos, mesmo tendo uma “ideologia comum de esquerda” utilizaram diferentes estratégias para os seus propósitos, também comuns, de “incluir os excluídos da sociedade”. Mas, junto com a proposta de alfabetização, a cultura e a arte estavam quase sempre presentes nos discursos e proposições. O MCP, no qual Paulo Freire estava envolvido, promovia as praças de cultura e tinha forte foco no teatro. A Campanha de Pé no Chão “vai criar acrescentamentos culturais como o estímulo e organização de autos populares e folclóricos”, além das praças de culturas, enquanto o CPC “abriu o caminho da politização das questões sociais através, principalmente, do teatro de caixotinho, da edição de livros, discos e filmes” (Góes, 2002, p.100-101).

Em 1963, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular reúne, entre os dias 15 e 21 de setembro, no Recife, 44 organizações de todo o Brasil envolvidas com projetos de alfabetização e cultura popular. Alguns documentos elaborados por grupos que se organizaram para esse encontro mostram a importância da Arte nesses movimentos. O Plano de Ação para 1963 do Movimento de Cultura Popular de Recife (1962 - ANEXO 1)²⁶ enumera, entre suas 12 linhas de ação, Artes Plásticas e Artesanato, Núcleos de Cultura Popular, Dança, Canto e Música Popular, além de Teatro e Cinema.

O projeto de Artes Plásticas e Artesanato cita, entre seus objetivos, a proposta de “mobilizar artistas plásticos no esforço de elevar o nível artístico do artesanato” e também “incentivar e popularizar as artes plásticas”. Os meios de procedimentos indicados são:

a) Cursos de desenho, pintura, gravura, fantoche, cestaria, cerâmica, estampania, tapeçaria, tecelagem, couro, cartonagem, encadernação, corte e costura, etc.; b) Venda da produção realizada pelo Projeto; c) Exposições; d) Clube de gravuras; e) Cooperativa artesanal de compra e venda; f) Feiras de artesanato; g) Exposições itinerantes nos bairros; h) Elevação artística do nível do artesanato, estimulando a capacidade criadora popular e a diversificação das linhas de produção (p.28 e29).

Contando com dois instrumentos de ação, o documento do Centro de Artes Plásticas e Artesanato do MCP e a Galeria de Arte do Recife cita 23 diretrizes para 1963. Entre elas estão:

*Inaugurar o Centro de Artes Plásticas e Artesanato;
Organizar e realizar, na Galeria de Arte, uma exposição dos trabalhos artesanais executados pelos alunos do Centro de Artes Plásticas e Artesanato;*

²⁶ Documentos dos Anexos 1, 2, 3 e 4 foram gentilmente cedidos pelo professor Dr. Leôncio Soares, da Faculdade de Educação da UFMG.

Fundar um clube de gravura que desenvolva as seguintes atividades: impressão de gravuras, intercâmbio de obras e técnicas e difusão dos trabalhos dos artistas gravuristas;

Organizar, na Galeria de Arte, de vinte em vinte dias, exposições de desenho, gravura, pintura e escultura de artistas nacionais e estrangeiros; Realizar exposições itinerantes pelos bairros, expondo obras de artes plásticas executadas por artistas nacionais, especialmente do Nordeste;

Realizar cursos de conscientização do pessoal técnico e dos alunos do Projeto, a fim de dar-lhes condições para conhecer, dominar e propagar a problemática econômica, social e política do Brasil e do Nordeste e os limites do papel que desempenha o artesanato no processo de industrialização (p.29-31).

Ainda em 1963, mas em Salvador, Bahia, o Centro Popular de Cultura produz um texto para o seu informe no I Encontro de Cultura Popular da Bahia, entre os dias 26 e 29 de dezembro (1963 - ANEXO 2). O Departamento de Artes Plásticas (DAP) do movimento inicia suas considerações assumindo suas “condições de se organizar como unidade produtiva, realizando trabalhos remunerados”. Dentro dessa perspectiva, anunciava a intenção de que o trabalho do DAP “deixasse de ser ocasional para ser constante, de pesquisa e formação”. Com orientação básica da cultura popular, o departamento entendia que “a participação dos artistas plásticos haveria de ser no sentido de, apoiando-se na criação do povo, nas suas formas de trabalho artístico, tentar uma superação do nível de suas produções, bem como desenvolver o espírito de equipe”. (p.4).²⁷

De um lado, é possível encontrar referências do grande investimento no viés político radical para a arte, como o estudo apresentado pelo Movimento de Educação de Base da Bahia, no qual é dito que qualquer manifestação artística “para o povo tem que ser didática, experimental, ministrado em doses para, inclusive despertar o povo através dos seus interesses imediatos e não chocá-lo, afastando-o talvez da única oportunidade que terá para desenvolver-se culturalmente” (p.6).

Por outro lado, os textos-referência de alguns movimentos, como a tese elaborada pelo CPC da UBEs – Guanabara (s/data - ANEXO 3) , trazem reflexões conceituais de arte, recusando a idéia de arte pela arte e defendendo a arte como expressão e fenômeno da liberdade, negando suas definições dogmáticas. Sobre o artista, o documento diz:

Há na vida de todo artista, o fenômeno movimento de intervalo. O intervalo é o momento que existe entre o captar e o transmitir. Um artista transmitirá aquilo

²⁷ Apesar do desejo de debruçar sobre esses documentos e aprofundar a análise sobre as concepções do ensino de arte nos Movimentos Sociais dos anos 1960, isso ficará para um momento posterior a este trabalho.

que foi elaborado neste intervalo. Ora, antes de ser artista, o mesmo é homem (ANEXO 3 s/p).

Mais adiante, o texto defende que se o artista estiver comprometido com a história e com sua própria obra, “naturalmente, expressará o povo, o popular, o autêntico, o real”.

Todo esse material revela, independentemente da sua concepção de arte, que apesar da “supremacia política”, havia discussão sobre arte, estética e da necessidade de democratizar o seu acesso. Nesse sentido, vale a pena lembrar a frase do dramaturgo Ariano Suassuna no artigo *Política e Arte* publicado no Jornal do Comércio de Recife (PE), em 1963: “As peças políticas que a UNE vem montando não pertencem mais ao teatro: são lições políticas nas quais os educadores lançam mão do diálogo (recurso teatral) para comunicar um pensamento político”.²⁸

A discussão prometia render. Mas, naquele momento, não foi possível prosseguir. “O desenlace é o Golpe de Estado de 1964, bem conhecido por todos” (GÓES, 2002 p.101). Dando um salto por esse espaço, que se manteve sombrio até 1985, ficaram muitos sobreviventes. No que diz respeito ao ensino da arte, ficou a Lei 5692/71, que instituiu a polivalência, reunindo numa só disciplina, a Educação Artística, as *atividades* de artes plásticas, música e artes cênicas. Com esses fundamentos, pautados na superficialidade e sem foco no conhecimento, a arte entrou para o currículo obrigatório no Ensino Fundamental. A reboque, em 1973, para suprir a demanda criada, vieram os cursos superiores para preparar os professores polivalentes, inaugurando a Licenciatura em Educação Artística. Uma formação com duas opções, a Licenciatura Curta, em dois anos, e a Licenciatura Plena, em quatro.

Em meio às fortes heranças da ditadura e também de uma sociedade escravocrata e colonizada, é tempo de redemocratização. Muita gente resistiu e algumas idéias avançaram. A sociedade civil, na ocupação do seu espaço de direito, impulsiona a inserção da educação na agenda política e econômica nacional. Na seqüência, a Constituição de 1988 coloca, explicitamente, como dever do Estado e direito do cidadão o acesso à educação pública de qualidade, gratuita e universal.

Mas, e quanto ao ensino da arte? Também avançou. Avançou por diversas vias, mas também pela via política, catalisada por movimentos de lutas envolvendo arte-educadores e com a fundamental sistematização liderada por Ana Mae Barbosa. Nesse *novo* espaço que

²⁸ BARBOSA, Diana Moura . *A estética de uma arte política*. IN: BARRETO, Túlio Velho & FERREIRA, Laurindo (orgs.). Na Trilha do Golpe. Recife: Editora Massangana, 2004 (p. 130)

começou a ser assumido pela sociedade civil, como instância dotada de capacidade de resistência e iniciativa, construtora de direitos de cidadania no espaço público, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB – Lei 9.394. de 20 de dezembro 1996), com uma nova concepção de educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.²⁹

Com a nova LDB, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”³⁰ Essa mudança não foi apenas nominal, “mas de toda a estruturação que envolve o tratamento de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas de cunho mais próprio de relaxamento e recreação, passa-se ao compromisso de construir conhecimentos em Arte” (Pimentel, 2006, p.1).

Logo em seguida, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997/1998), que reconhecem, em seu texto, “a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. A Arte (componente curricular) passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança” (p.19).

Essa rápida contextualização do ensino da arte, evidenciando a sua mudança de lugar amparada pelos avanços legais, tem como propósito mostrar que aconteceram mudanças significativas – mesmo que ainda não incorporadas na prática cotidiana da maioria das escolas, ainda distantes das reflexões contidas na LDB e nos próprios PCN³¹. Por outro lado, tanto a LDB quanto os PCN não têm vínculo direto com o ensino da arte em ONGs, *Projetos Sociais*, ou qualquer outro espaço fora das escolas, onde as concepções de ensino da arte estariam, em

²⁹ Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96).

³⁰ Artigo 26, parágrafo 2º

³¹ A discussão sobre os conceitos do PCN, que segundo Ana Mae Barbosa, foram elaborados sob o domínio do “colonialismo espanhol” (BARBOSA, 2002, p.15) é extremamente importante, mas não será abordada diretamente por não ser o foco da pesquisa.

tese, libertas de qualquer baliza legal. Mas, de qualquer forma, as leis e orientações vigentes no Brasil, com destaque para o reconhecimento da arte como área de conhecimento, são mudanças concretas que revelam um percurso conceitual precioso para a compreensão da dimensão arte na formação humana em qualquer *espaço* educativo.

AMPLIANDO AS CONEXÕES

O mundo está em rápida transformação, acelerado, fragmentado, com rupturas e reconstruções nas relações de tempo e espaço. A sociedade está em movimento, com muitas inquietações, de onde podem sair mudanças importantes, outras nem tanto. Nesse panorama, que abarca a educação, são construídos novos modos de produzir conhecimento e cultura e novos modos de pensar. Nesse movimento abrem-se brechas importantes para novas conexões.

Aí vale deixar clara, mais uma vez, a importância da educação para a construção da vida, que Freire (1983) define como “desvestida da roupagem alienada e alienante” e como “uma força de mudança e de libertação” (p.36). Esse modo de pensar a educação, com ênfase na consciência crítica e na incorporação da subjetividade na formação humana, dá sinais de novos caminhos para a escola e, no paralelo, para outros lugares possíveis para a construção de conhecimento.

A escola, referência primeira quando se pensa em educação, está em efervescência, traçando novos rumos, refazendo parâmetros e referenciais e questionando valores seculares na busca de transformações e envolvimento profundos. Mas, se na escola se discutem relações, modos de ver, modos de lidar, modos de sentir, modos de crescer e o seu papel de agente de transformação, muito além de um centro transmissor de conhecimentos, os avanços no campo do ensino da arte ainda são tímidos e pontuais.

Desviando o olhar para outros pontos, mas sem perder o foco na escola, é possível perceber outros espaços significativos para o ensino da arte, como os *Projetos Sociais*, um recorte possível dentro do universo das ONGs. Dissociados das amarras institucionais da escola, se constituem como um campo menos associado ao ensino e, no discurso, mais voltado para a formação-educação. Talvez por isso, mais vulnerável às contaminações e inovações provenientes das teorias e discussões sobre a formação, socialização, conscientização, cultura e política.

No século XXI, algumas ONGs ou instituições do Terceiro Setor que atuam com arte e educação numa perspectiva de transformação social se sustentam por um discurso que nos remete a alguns objetivos dos Movimentos Sociais do início dos anos 1960. Para avançar na compreensão dos pontos comuns entre esses dois momentos, também tão distintos, vale lembrar algumas definições colocadas por Fernandes (1997) sobre a expressão Terceiro Setor que teria sido “traduzida do inglês (third sector) e que faz parte do vocabulário sociológico corrente nos Estados Unidos” (p. 25). Ressaltando que “a idéia de um terceiro setor está longe de ser clara na maioria dos contextos”, resume

como sendo um composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais de caridade, filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (Fernandes, 1994, p.21).

Já o termo ONG teria raízes na Europa “cuja origem está na nomenclatura do sistema de representações das Nações Unidas”. Foi o nome indicado para as organizações internacionais que, apesar de não representarem governos, foram consideradas importantes o suficiente para participarem formalmente da ONU. No Brasil, o termo ficou associado a tipos específicos de organizações criadas desde a década de 1970, “com ênfase à dimensão política de suas ações, aproximando-as do discurso e da agenda das esquerdas” (p. 26).

Nesse sentido, vale citar também a definição de ONG da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong):

No Brasil, a expressão ONG era habitualmente relacionada a um universo de organizações que surgiu, em grande parte, nas décadas de 1970 e 1980, apoiando organizações populares, com objetivos de promoção da cidadania, defesa de direitos e luta pela democracia política e social. As primeiras ONGs nasceram em sintonia com as demandas e dinâmicas dos Movimentos Sociais, com ênfase nos trabalhos de educação popular e de atuação na elaboração e controle social das políticas públicas. Ao longo da década de 1990, com o surgimento de novas organizações privadas sem fins lucrativos, trazendo perfis e perspectivas de atuação social muito diversas, o termo ONG acabou sendo utilizado por um conjunto grande de organizações, que muitas vezes não guardam semelhanças entre si. De acordo com o estudo realizado pela Consultoria do Senado Federal, em 1999, “ONG seria um grupo social organizado, sem fins lucrativos, constituído formal e autonomamente, caracterizado por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições da cidadania.”³²

Se esses esclarecimentos conceituais também ajudam na conexão possível entre *Projetos Sociais* contemporâneos e os Movimentos Sociais dos anos 60, é importante articular a noção de ensino da arte que permeava os Movimentos Sociais com o foco dos *Projetos Sociais* contemporâneos, a partir das instituições pesquisadas.

³² Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) *In*: www.abong.org.br

Como apresentado anteriormente, os Movimentos Sociais tiveram um vínculo muito forte com a arte, num momento político em que prevalecia um projeto intelectual e ideológico de aproximação com o povo. Se havia uma preocupação com a formação em arte, como ficou claro nos registros pesquisados, o foco era o uso da arte, principalmente do teatro e da música, como meio de difusão de idéias. “Não havia estética, não havia arte, não havia mundo. Tudo era política nos anos que antecederam o golpe militar de 1964”³³.

Alguns documentos dos Movimentos Sociais deixam claro que, naquele momento, o mais importante da arte era a transmissão de idéias. “A arte, que é comunicação, exerce um papel de destaque no desenvolvimento da cultura popular. A arte leva, através da comunicação, uma mensagem”, diz o estudo do Movimento de Educação de Base da Bahia, apresentado em setembro de 1963, como subsídio para o 1º Encontro de Cultura Popular e Alfabetização (ANEXO 4).

A concepção de arte para conscientizar as massas da urgência de uma transformação social não passou nem perto do ideário dos *Projetos Sociais* pesquisados. Nestes, se as expressões arte/educação ou educação através da arte estão inscritas e escritas como primeiro objetivo, em momento algum são encontradas vinculadas à palavra política. Esta não faz parte do vocabulário corrente e raramente entra nos seus discursos, a não ser no sentido amplo e genérico de referência às políticas sociais do governo, ou algo como dentro da *nossa política de inclusão social*.

Nos *Projetos Sociais* pesquisados, quase a totalidade das oficinas oferecidas e freqüentadas pelas crianças e jovens são de arte, entre artes visuais, música e dança. Mas, desde a escolha dos educadores ao acompanhamento dos trabalhos não há nenhuma sinalização que se aproxima de uma ação política. Pelo contrário, se em alguns o único discurso claro é o do entretenimento, em outros fala-se em arte/educação mas num sentido muito mais associado à produção artística. Também se fala muito em educação ATRAVÉS da arte, usando a arte como eixo do trabalho educativo pela sua possibilidade prazerosa e a sua capacidade de despertar interesse nas crianças e jovens, a maioria alijada da educação formal.

Se por um lado os *Projetos Sociais* contemporâneos pesquisados não reeditaram a principal concepção de arte dos Movimentos Sociais, a de comunicação, da transmissão de um ideário político, por outro lado se mostram num caminho contrário a qualquer relação com uma

³³ BARBOSA, Diana Moura. *A estética de uma arte política*. In: BARRETO, Túlio Velho e FERREIRA, Laurindo (orgs.). *Na trilha do golpe – 1964 revisitado*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2004.

ação política³⁴. Com princípios que negam ações políticas – confundidas com frequência com ações partidárias – também não investem num projeto político – pedagógico, no qual o ensino da arte dentro da sua concepção contemporânea poderia ser um suporte na transformação social.

Há, na prática, um esvaziamento do seu papel transformador, na medida em que trabalham a partir da bandeira da arte/educação e não têm um entendimento do que isso significa. Em alguns *Projetos Sociais* que atuam com arte – em suas mais diversas expressões – a arte tem autonomia, aproxima, dialoga, provoca, mobiliza e faz sentido no processo educativo, mas não avança além das ações imediatas. Os poucos momentos em que a arte é abarcada como área de conhecimento passam despercebidos e não são potencializados, ou seja, na maioria das vezes a demanda fica no limite da produção.

Há muitos *artistas* e ainda poucos *educadores*. O investimento na formação dos educadores, no conhecimento, no saber sistematizado ainda é muito tímido e pontual, apesar de fundamental, como coloca Freire (1999) ao escrever sobre o compromisso do profissional com a sociedade:

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente (p.21).

Há que se considerar ainda, como fator determinante da valorização da produção no contexto de muitos *Projetos Sociais*, da sobreposição do resultado sobre o processo, a demanda por contrapartida dos patrocinadores. Nesse sentido, há uma prioridade para as exposições, apresentações de dança, percussão, capoeira ou qualquer outra expressão, pois são elas que irão garantir a continuidade da fonte de recursos. Os patrocinadores avaliam seus investimentos através desses eventos, que não costumam refletir a construção de conhecimento em arte. Pelo contrário, em vários momentos costumam atropelar processos educativos em construção, em função de demandas externas de mostras e exposições públicas que justifiquem às empresas os seus investimentos.

³⁴ Esta afirmativa não deve ser entendida como defesa da reedição dos conceitos de arte como linguagem e tão pouco da arte como bandeira de discursos políticos.

Do discurso da importância da arte

Nos *Projetos Sociais* pesquisados há um discurso unânime na importância da ampliação do acesso à arte. Mas, ao pensar a importância da democratização do acesso ao ensino da arte, vale um percurso para contextualizar o lugar dela em relação ao povo. Quando se propõe essa aproximação, as primeiras pontuações passam pelos lugares-comuns que permeiam essa idéia. Há um pressuposto no senso-comum de que o povo é ignorante, que não sabe valorizar a arte; ou ainda, que arte seja coisa para iniciados. O ensino da arte contemporânea em *Projetos Sociais* entra nesse contexto como algo próximo da utopia.

Essa distância persistente na sociedade contemporânea tem suas raízes na história, abordada por Peixoto (2003) e que revela fatos significativos da construção dessa separação entre arte e povo. Segundo o autor, Hauser considera a Renascença como um momento marcante, que abre mais profundamente esse fosso. Naquele período, as obras de arte eram destinadas “a uma elite intelectual e latinizada que consistia principalmente naquelas classes da sociedade que estavam associadas ao movimento humanista e neoplatônico” (p.8).

E é justamente o grande aprofundamento das questões teóricas da arte que chega com o Renascimento - e a conseqüente demanda de maior conhecimento - que provoca um maior distanciamento entre o povo e a arte. Esse movimento gerou um “abismo intransponível entre uma minoria educada e uma maioria carente de educação, abismo que atingia agora proporções nunca vistas e iria ser o fator decisivo em todo o futuro desenvolvimento da arte”(p.320).

Nesse movimento, os humanistas criam, através do privilégio do conhecimento, um monopólio cultural. Na seqüência, a burguesia ascendente, que também não tem esse conhecimento, se aproxima da arte através da figura do *Marchand*, um conhecedor das artes, que, a partir do século XVIII, assume o papel de intermediar o artista e a burguesia, um público ignorante em relação à arte, mas com recursos financeiros para a compra de obras.

Distante do público, o artista passa a ocupar um lugar especial na sociedade. Ou seja, a arte desvincula-se da obrigatoriedade de ser útil e passa a ocupar um mundo à parte, próximo ao encantamento e à gratuidade. É, segundo Peixoto (2003), o mito do gênio criador, que Kant sistematizou e o romantismo adotou.

No avanço do sistema capitalista, que gera a fragmentação da produção, a arte não fica imune. É também mercadoria e, segundo nos mostra Canclini (1984), a especialização instaura-se na arte, diferenciando-se os artistas que a cada uma delas se dedicam. É desse processo que aparece a distinção da arte em três níveis: a elitista, a para as massas e a popular.

Arte elitista, originada da burguesia – mas que inclui também setores intelectuais da pequena burguesia – privilegia o momento da produção, entendida com criação individual, supõe que o artístico se realiza, inapreensivelmente, no gesto criador, e substancializa-se na obra de arte [...]
Arte para as massas, produzida pela classe dominante, ou por especialistas a seu serviço [...]. Tanto por razões ideológicas como econômicas: interessa-lhe mais a amplitude do público e a eficácia da transmissão da mensagem do que a originalidade [...] Seu valor supremo é a sujeição feliz. [...]
Arte popular que põe toda sua tônica no consumo não mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria, não em sua originalidade ou no lucro que resulte da venda[...] Seu valor supremo é a representação e a satisfação solidária de desejos coletivos (p.49).

O autor aponta ainda que estes níveis não estão isolados e se relacionam entre si pela intercomunicação existente entre as classes sociais que compõem as sociedades modernas. Esta diferenciação sistematizada por Canclini serve como referência importante para a reflexão que distingue os *tipos de arte* que muitas vezes estão implícitos nos conteúdos propostos nos *Projetos Sociais* e que reforçam o que Barbosa (1991) chama de *apartheid cultural* (p.33).

Mas, porque os *Projetos Sociais* investem na Arte?

No percurso para o entendimento da questão da presença da arte em *Projeto Sociais* é possível perceber alguns pontos cruciais.

Há uma inquietude generalizada diante da desigualdade social escancarada aos nossos olhos, aos nossos sentimentos remanescentes. Entre a violência cotidiana, ganha força um movimento de solidariedade que, em alguns casos, passa pela incapacidade de isolar esses mundos tão próximos. Não se pode mais dormir em paz, sair nas ruas sem o desassossego da ameaça iminente. Se a rua já foi lugar privilegiado para as crianças brincarem e os jovens circularem, aprenderem e conhecerem o mundo além dos quintais de suas casas e da tela da TV, hoje é espaço de circulação do privado. Não mais do público. Crianças e jovens que estão nas ruas são percebidas como ameaças ao privado alheio. Daí também, dessa disputa pela hegemonia no espaço que seria do coletivo, surgiu a preocupação em retirar da rua as crianças e jovens que evidenciam a desigualdade social contemporânea.

Mas então, o que se pode oferecer para eles? Não é difícil imaginar opções. A falta é escancarada para todos os lados. Fica fácil atrair essas crianças e jovens. Pais e mães, muitas vezes sem opção de um lugar para deixar seus filhos, “levantam as mãos para o céu”. Vivem tão sem qualquer coisa, que aquilo que vier, é lucro. É como se qualquer coisa valesse.

No vale qualquer coisa, por que, então, tantas instituições escolhem a arte para oferecer a estas crianças e jovens? Entre as justificativas estão o encantamento, o entretenimento e a possibilidade de geração de renda – com o foco maior nas habilidades manuais, que muitas vezes o senso comum entende como arte. Há ainda a concepção de arte como possibilidade de se extravasar, liberar as tristezas, trabalhar as revoltas, elaborar os sentimentos.

As explicações são diversas, mas em nenhum momento perpassam pela construção do conhecimento em arte. E, seja como for, fica a cargo das oficinas de artes visuais, música, dança e teatro o caminho mais curto para o que se passou a chamar de inclusão social. Inclusão que é mensurada pelos avanços na produção, na pintura de um painel, na execução de uma música ou na apresentação de uma coreografia ou de uma peça. Por outro lado, manter crianças e jovens que estariam na rua sob uma organização, em alguns casos cada vez mais escolarizada, é motivo de orgulho e muitas vezes retorno garantido aos patrocinadores, que, através do seu departamento de comunicação e marketing, buscam reforçar a imagem de responsabilidade social de suas empresas.

Daí aprofundam-se algumas questões:

O que se pretende de fato com essas oficinas?

Que arte é essa que está chegando a essas crianças e jovens?

Se o que se quer, de fato, é a transformação social, não vale qualquer coisa. É preciso repensar como a educação e o ensino da arte são abordados nessas instituições. Se chega a ser pretensão pensar a arte como o caminho para a transformação social, uma educação crítica e libertadora, pautada na formação do sujeito crítico é decisiva. E dentro desta perspectiva pedagógica, não cabe um ensino de arte restrito ao fazer, à produção.

Suspeição primeira: não há um propósito transformador de fato na ação dos *Projetos Sociais*. A inclusão social dos discursos dos dirigentes empresariais e das ONGs é restrita, na medida em que não há um investimento deliberado e consistente na construção de sujeitos críticos e criativos. Em boa parte deles, a comunidade (ou as comunidades) onde os projetos atuam não participou formalmente, nem informalmente, da sua concepção e não tem voz nas discussões e decisões institucionais. Os *Projetos Sociais* não costumam incluir entre sua diretoria ou dirigentes pessoas da comunidade.

Em muitos espaços, a não formalidade, em vez de se tornar um espaço criativo e possível para uma educação contemporânea e flexível, é sinônimo de falta de compromisso. Nesse vale quase tudo e perde-se o viés crítico. Qualquer coisa, já está bom demais, merece aplausos e olhares comovidos.

Outra suspeição primeira: a arte que está chegando a essas crianças e jovens é a legitimada por um circuito que, em nome de modelos estabelecidos e homogeneizadores, sufoca seu potencial criador, sua liberdade e singularidade para que nada saia do controle.

Frente a esse incômodo social, as propostas quase sempre convergem para os dois extremos apontados por Rolnik (2005) como o “equivoco mais recorrente” no modo de perceber essas crianças e jovens, vistas entre a “diabolização ou vitimização”.

Quando diabolizadas, o desejo é eliminá-las do cenário e o caso é de polícia ou de justiça; quando vitimizadas, o desejo é de salvá-las e o caso fica, então, entre a psicologia, a pedagogia e a arte (p.318).

Os *Projetos Sociais* não estariam caminhando no sentido dessa vitimização? Sem desconsiderar o valor de iniciativas de “criar para essas crianças oportunidades de sair da marginalidade” nos seus modelos mais recorrentes, via psicologia, pedagogia, arte ou ainda qualquer tipo de combinação entre elas, Rolnik aborda o risco de infantilização dessas ações:

O perigo é, ao invés de reconhecerem o modo próprio de subjetivação daquelas crianças em sua positividade para extrair uma potência em sua inserção, que tais iniciativas as enxerguem como vítimas que deverão ser salvas através do modelo da criança infantilizada que tentam projetar sobre elas. Quando isto prevalece, um efeito paradoxal pode resultar da generosidade que move este tipo de prática: não encontrando ressonância, a força poética especialmente viva naquelas existências corre o risco de minguar. Neste caso, em vez de combatida, a inibição desta força estará sendo reiterada, agora não mais pela exclusão social, mas pela domesticação que pretende integrar essas crianças ao mundo dos clones infantis; no lugar de anômalos, caberá a elas, então, o destino de cidadãos normais, provavelmente com menos chances de “sucesso” – isto quando não caírem na categoria de anormais e em sua conseqüente patologização (p.318).

A perspectiva de inclusão social através da arte/educação forma um mercado paralelo, que movimenta e propulsiona sentimentos de solidariedade, departamentos de marketing, imprensa, um bom montante de recursos e alimenta o sonho de um mundo melhor. Mas, para entrar nesse mercado, tanto a educação como a arte são esvaziadas em seus conteúdos vitais. É o mesmo

processo que Rolnik (2005) descreve sobre o que acontece com o artista que tenta entrar no circuito. Ou seja, arte e educação são transformadas em “identidades”, “glamourizadas”, de preferência, perdendo suas singularidades e potências transformadoras e passando a formar um “pacote a ser veiculado pela mídia”.

A questão que se coloca é a de se criar uma estratégia para manter “viva a função político-poética da arte e impedir que o vetor perverso do capitalismo tome conta da cena” criando clones que se materializam no discurso, mas que na prática diluem suas ações em imagens/mercadorias sem qualquer alcance concreto de transformação social. Rolnik (2005) traz a questão pronta: - “Como criar meios para favorecer a inserção destas crianças (e jovens) sem que elas percam sua preciosa anomalia? O que a arte tem a ver com isso?” (p.318).

Como sinalização, vale ressaltar o princípio que Efland (2005) afirma como o que “de melhor a arte/educação” pode prover “(...) de que as compreensões cultivadas por meio do estudo da arte são formas de deliberação que podem preparar as fundações para uma liberdade cultural e uma ação social” (p.187).

A arte não vai tornar ninguém bonzinho...

O que está por trás da inclusão da arte como um dos focos dos *Projetos Sociais*? Na discussão sobre Arte e Política, Fabris (1998) traz uma questão crucial: “Por que a arte interessa à sociedade?” (p. 17). A intenção é discutir a ideologização da arte como transformadora, inserida em “programas sociais voltados para aqueles grupos mais claramente excluídos ou vitimizados pelas políticas de ajuste estrutural”. Programas esses que trazem em seu discurso palavras chaves como solidariedade, inclusão social, cidadania e democracia. Apontados por Álvarez (2000) como “estratégias de ajuste social que devem acompanhar necessariamente o ajuste econômico” são conceituados como “aparatos e práticas de ajuste social (APAS)”.

Com graus diferentes de alcance, sofisticação, apoio estatal, ou mesmo cinismo, os vários APAS não só tornam manifesta mais uma vez a propensão das classes dominantes da América Latina para experimentar e improvisar com as classes populares (...), como evidenciam seu propósito de transformar a base social e cultural da mobilização (p. 46).

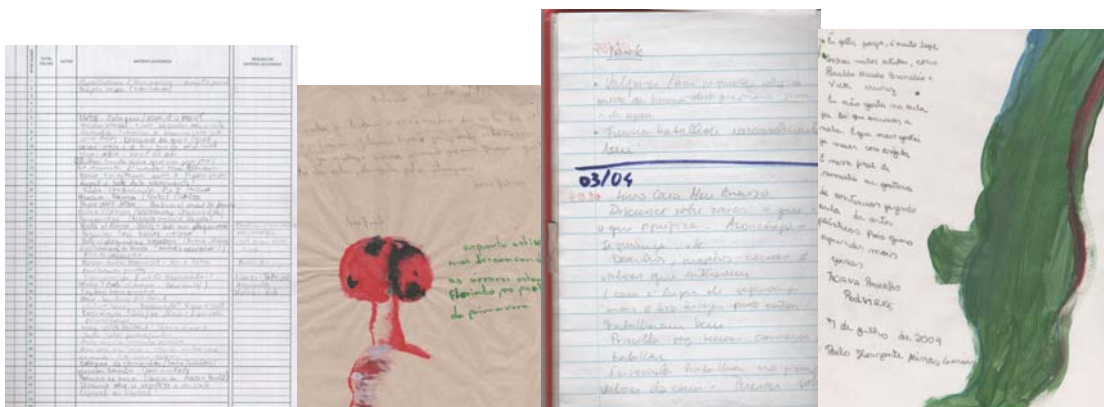
Atuando fortemente no sentido do singular, do privado, via desenvolvimento pessoal, os programas sociais “podem assim despolitizar a base para a mobilização”. A autora aponta ainda o papel propulsor de algumas ONGs “profissionalizadas que em muitos casos atuam como mediadoras entre o Estado e os movimentos populares” (p.47).

Longe da idéia de “catastrofrismo”, a proposta é lançar um olhar crítico sobre os *Projetos Sociais*, recusando o lugar engendrado para a Arte como um instrumento de aparato social e buscando brechas e possibilidades de atuação coletiva e consciente, para uma construção social de um movimento político de resistência que pode desafiar as relações existentes de poder.

AGREGANDO OLHARES

O percurso feito até aqui impõe uma alteração de caminho, como uma estratégia para aprofundar o diálogo com outras pessoas que vivenciaram ou vivenciam o cotidiano de *Projetos Sociais*. A idéia desse deslocamento é *partilhar com*, buscando ampliar as indagações desta pesquisa através de outros olhares, agregando pontos de vistas diversos dentro de uma perspectiva multirreferencial.

ABRE PARENTÊSES



O eixo de discussão desta pesquisa, como já foi dito, partiu da minha experiência pessoal como arte-educadora em três ONGs diferentes. Pessoal, mas sempre *contaminada* pelo grupo com o qual eu convivía, incluindo outros educadores, o pessoal do administrativo, da cozinha, da limpeza, os dirigentes, os voluntários e até os visitantes, que na sua postura e discurso davam indícios do seu modo de lidar com aqueles espaços e com as pessoas que estavam ali.

Comecei a atuar em *Projetos Sociais* em 2000, como estagiária do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica da UFMG. Como atuaria gratuitamente, optei por buscar um local onde houvesse dificuldade em conseguir educadores e algo diferente do ensino formal, por onde eu já havia transitado, inclusive realizando algumas oficinas. Ao saber, através de uma amiga, que uma ONG precisava de professores de arte, me candidatei imediatamente.

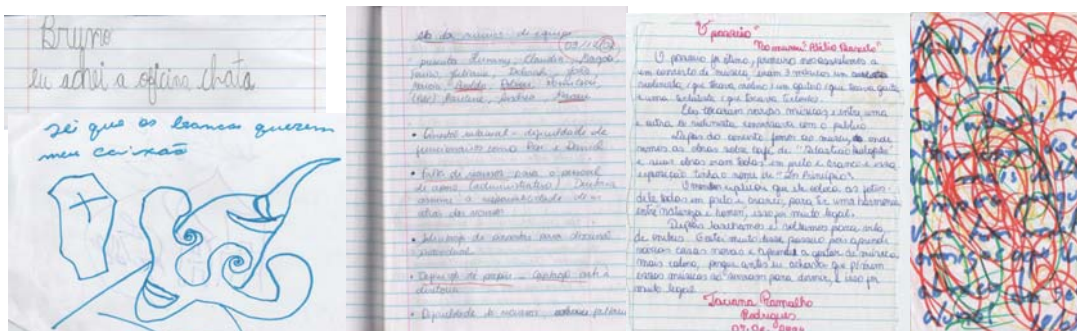
E, graças às exigências formais do estágio e sem desconsiderar a minha trajetória como jornalista profissional, desde o começo dos trabalhos me preoquei com a sua

documentação. Levava sempre comigo um caderno e uma máquina fotográfica – inicialmente daquelas automáticas, bem simples, e a partir de 2003 uma câmera digital. Com estas ferramentas fui registrando o dia-a-dia da oficina que realizava, as rodas de discussões, as reuniões e as questões que me provocavam, em consonância com o que escreveu Adams:

Já é bastante difícil fazer o trabalho nas escolas sem ter ainda que escrever sobre ele depois. Entretanto, se nós não documentarmos nosso trabalho de alguma forma e divulgarmos os resultados, ninguém ficará sabendo o que estamos fazendo. O ato de reportar ao nosso trabalho, de analisá-lo encoraja uma tomada de posição crítica. Somos capazes de refletir sobre nossa experiência, de aprender a partir dela e de compartilhá-la com outros, de forma que venham a aprender também (In BARBOSA, 1998, p.134).

O sentido de divulgação, abordado por Adams, é importante, inclusive dentro das próprias instituições onde os trabalhos são realizados, como base para diálogos e trocas de experiências. Mas, o maior valor dos registros, que continuei a fazer ao longo dos anos, é a possibilidade de, a partir deles, rever criticamente os caminhos percorridos e, claro, disponibilizá-los para outros olhares.

Nesta pesquisa, além dos *diários de bordo*, servem também como documentos os relatos e avaliações escritos pelas crianças e jovens com os quais eu trabalhava, referentes ao nosso processo educativo.



Ainda como fonte de ‘associação de idéias’, foram gravadas, em fitas K7, nove entrevistas com pessoas envolvidas nos três projetos, sendo:

- um dirigente de projeto social;
- dois artistas/educadores com trajetória exclusiva em *Projetos Sociais* - um deles, que freqüentou o projeto como aluno, cursa atualmente o supletivo do ensino médio. O outro

pretende se graduar, atua como dirigente em outro projeto e também trabalha em um projeto social público;

- um artista/educador que trabalha em uma escola de arte e em dois *Projetos Sociais* - com segundo grau, mas que ainda não decidiu se fará curso superior;

- um artista/educador que atuou em *Projetos Sociais* e atualmente se dedica ao ensino de arte em escolas da rede pública - bacharel em gravura e licenciado em desenho e plástica;

- um artista/educador – mestre em Artes Visuais, professor do ensino superior privado, coordenador de *Projetos Sociais* públicos e já atuou como professor em ONGs;

- três ex-alunos das oficinas que ministrei, que atuam como monitores nos *Projetos Sociais*, alunos do ensino médio, sendo um de escola privada – com bolsa de estudos conseguida através da ONG, e os outros dois de escolas públicas.

Também entrevistei, através de questionários preenchidos via e-mail ou do próprio punho, outros cinco profissionais, que também trabalharam nas ONGs pesquisadas, sendo:

- um artista/educador – com trajetória em *Projetos Sociais* públicos e em ONGs, com formação de segundo grau;

- um artista/educador – professor de artes da rede pública, mestrando em Artes;

- um artista/educador – bacharel em música, especialista em filosofia, educador em uma escola de arte e em um projeto social;

- um educador – com formação em Magistério Superior e pós-graduando em Artes Visuais;

- um psicólogo – atuou como educador e coordenador em ONGs .

A necessidade das entrevistas se revelou pela importância de agregar olhares, percepções e idéias, a partir de uma atitude investigativa e dialógica com outras pessoas que participam ou participaram do itinerário de pelo menos uma das instituições pesquisadas. Todas as entrevistas foram baseadas no seguinte roteiro:

1. Para você, o ensino de arte é importante? Por quê?
2. Qual o seu objetivo como educador/educando?
3. Você acha que a arte é valorizada nas escolas? Por quê?
4. Você acha que a arte é valorizada nos *Projetos Sociais*? Por quê?
5. Você concorda que vem crescendo o número de ONGs que trabalham com arte e educação? Caso concorde, a que você atribui essa tendência?

6. Cite características que você considera importantes no perfil de um(a) educador(a) que trabalha com arte em uma ONG ou Projeto Social.
7. Nas ONGs que pesquisei há um discurso comum que coloca a arte como um meio para a transformação social. Você também percebe esse discurso? O que acha desse discurso?

FECHA PARÊNTESES

Enredando sentidos

A síntese das escutas realizadas ao longo da pesquisa segue a idéia de rede, tecida a partir das percepções intuitivas ou conscientes, pontos de vista, rumos e significados enredados ao longo do tempo, através das entrevistas e dos registros textuais. Se constituindo como um exercício do aprendizado de “fazer com que as certezas interajam com a incerteza” (Morin, 2005, p.63), devem ser consideradas como *traduções*, sem perder de vista que “as próprias palavras são, igualmente, traduções de traduções e reconstruções, discursos, teorias do mesmo” e que “as idéias não são apenas um mediador, mas também um filtro para a realidade” (p.82).

Considerando que todos os que contribuíram com suas reflexões e posições transitam pelo universo pesquisado, não há, pelo foco deste trabalho, necessidade de identificá-los separadamente, até porque provavelmente a maioria está permanentemente em movimento e ampliando suas percepções. A coleta de dados tem o sentido de percebermos os múltiplos olhares que transitam pelas ONGs, buscando operar na complexidade da diversidade de saberes envolvidos para avançar na sua compreensão. Assim, o texto fluirá identificando as falas dos entrevistados apenas através da *letra cursiva*.

Da importância ou não do ensino da arte³⁵

Sim, não restam dúvidas de que o ensino da arte é importante, pois *lida com a sensibilidade, valoriza a criatividade e reconhece a subjetividade e o valor da diferença.* Também são destacados *o conhecimento específico da linguagem artística e o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento abstrato, da experimentação, da reflexão e contextualização no processo de construção e representação de idéias, em conexão com os sentimentos e o espaço em que se vive.* Se a arte permite a construção de *habilidades específicas, estas, por sua vez, ajudam na percepção do mundo e estimulam a ousadia e a perguntar.* Aprender arte é *aprender a questionar se as coisas precisam ser do jeito que nos são apresentadas. Sempre perguntamos: por que não?*

Também deste ponto de vista, *quando aprendemos arte percebemos que podemos lidar com situações e coisas diferentes; e que não necessariamente uma seja certa e a outra errada.* Em outras palavras: *a arte desenvolve um tipo de pensamento que faz com que novos paradigmas tenham a possibilidade de vir à tona.* A vivência de pesquisa e experimentações nas aulas de arte *estimula a inventividade, um tipo de pensamento que tem importante papel social dentro da cultura.*

O lugar do ensino da arte, na maioria das falas, é o lugar essencialmente da emoção e, para alguns *educa tão bem quanto a escola.* Uma vantagem apontada com frequência é *associação da arte com o prazer.* Muitas vezes a pessoa está sendo educada e nem percebe, *pois não tem obrigação e nem punição.*

Se alguns entendem que *quem faz arte tem que buscar estudo mesmo, o conhecimento acadêmico,* outros não sentem essa necessidade e definem o *espíritual como o mais importante, já que a arte tem o lado psíquico muito forte, que te permite vivenciar coisas especiais que seguem com você para sua casa.*

Do objetivo como educador ou educando

A arte em si mesma está entre os objetivos de alguns educadores, que *mesmo atuando numa instituição que tenha por missão 'defender os direitos dos menores e blá blá blá', têm a clareza de que buscam experimentar com os jovens a gratuidade e o sentido de fazer arte pela arte.* Uma atuação que tem a perspectiva de *comunicação da experiência artística,* colocando a arte *como fim último* e como algo que *não se mistura com interesses que estão abaixo dela.*

Possibilitar aos alunos o acesso ao *conhecimento específico das artes* também foi citado, mas associado aos *objetivos maiores da arte como fonte de vida e o de trocar saberes para formar multiplicadores, pois quanto mais pessoas envolvidas com a arte, melhor.* Entre outras prioridades consideradas estão objetivos como: *estimular o hábito pelas descobertas saudáveis, investidora nas relações humanas, solidariedade, afeto, fé na vida, organização, ética, estética com bases epistemológicas e sobretudo culturais, ou ainda, como foi colocado, fazer um pouco o papel dos pais na educação das crianças e jovens.*

³⁵ Nas falas dos entrevistados usei a palavra arte, mesmo quando o entrevistado falou dança, música, percussão, artes plásticas ou artes visuais, já que a proposta era pensar o ensino da arte, independentemente do foco.

Mais próximo ao discurso das instituições, houve quem definisse como objetivo primeiro o de *promover uma melhoria na qualidade de vida dos educandos e de suas famílias quanto ao fortalecimento da auto-estima, no exercício de sua cidadania e melhoria na qualidade das relações interpessoais*. Há também quem parta da experiência pessoal e invista na arte por ter tido uma formação artística, e ressalta como meta do trabalho *potencializar o talento adormecido* e que, *se for bem feito, se a gente souber conduzir, podemos descobrir grandes talentos*. Mas não fica nisso. O objetivo é que, *através da arte, aconteça a formação de um cidadão para o novo milênio, longe do formato cristalizado e enrijecido que a maioria dos brasileiros vivem*.

Sem *desconsiderar* objetivos mais específicos, há educadores que foram trabalhar em *Projetos Sociais* movidos pela necessidade de sobrevivência, considerando a oportunidade como *outra qualquer, onde eu poderia ensinar artes, como faço na escola, mas não deu muito certo. Senti que a coordenação não entendia nada de arte a começar pela maneira como tratavam os trabalhos dos meninos. Acho que faltava um projeto, uma linha de trabalho definida*.

Buscar um trabalho em uma ONG por considerá-lo *importante socialmente*, também revela o objetivo de alguns educadores, que inclui ainda *ser respeitado, ver seu trabalho valorizado e também poder sobreviver através dele*. Mas, focando nas crianças e jovens, a meta é *levar algo para que eles possam avançar e viver com dignidade, além do grande objetivo de que a arte possa ser uma das áreas de trabalho para eles. Temos que tanto formar na nossa área de conhecimento, quanto educar, no que diz respeito à postura, entendimento do que é um cidadão, os direitos individuais e coletivos e ainda o desejo*.

A arte nas escolas

Seja pela experiência como educando, ou no trabalho como educador, a arte não tem espaço reconhecido na maioria das escolas, segundo todos os entrevistados. *Só continua na escola porque é garantido por lei. Se não, eles tiravam, como às vezes tiram nossas aulas, marcando provas de outras disciplinas nos nossos horários, por exemplo*. Os trabalhos dos professores de arte, segundo os que atuam nessas instituições, são isolados. Sob uma aparente autonomia, *há na verdade uma grande indiferença ao que nós estamos fazendo. A autonomia que temos é, com certeza, relacionada com a ignorância sobre a nossa área*.

Uma indiferença que outros percebem e que atribuem à *falta de informação, conhecimento e sensibilidade dos dirigentes das instituições e também por falta de preparação de alguns professores para ensinar arte*. Nesse sentido, acreditam que *há instituições com propostas de orientação para a produção de cultura, no sentido de ampliação do senso estético e posicionamento crítico dos alunos sobre questões artísticas e sociais. Mas, onde trabalho ainda persiste a idéia de arte como recreação ou para produção de peças de ornamentação de ambientes para festas ou eventos*.

Já quem teve uma experiência recente como aluno, diz que nas aulas de arte da escola *nunca soube ao certo o que estava fazendo. A gente desenhava e a professora carimbava em cima dos nossos desenhos e dava a nota. Depois que tive aula de arte no projeto, não deixei mais a professora carimbar em cima dos meus desenhos, pois comecei a perceber que interferia no que eu fazia. Pedia para ela carimbar atrás e ela concordou*.

Além de não saber ao certo a proposta da aula, um outro lado apontado por quem ainda é aluno, é o caráter sério da escola, onde parece que não pode haver prazer. Na escola, conseguem mudar a arte, que deixa de ser algo que a gente aprende sem perceber para ser uma coisa meio chata, tipo arte-matéria, com obrigações e culpas. O problema é que tudo na escola é muito fechado e a arte, arte mesmo, não tem como você fechar. A arte está sempre mudando. É algo tão amplo, tão amplo, que não tem como colocar numa disciplina, em aulas de uma hora, uma vez por semana.

Nos relatos de aula e também nas entrevistas, não raramente os jovens e crianças contam que a aula de arte na escola é quase apenas no nome. Lápis de grafite preto e lápis coloridos, além de papel branco, tipo ofício, são os materiais mais comuns nas aulas, que tinham como propostas *desenhos livres, sobre algum tema, ou mesmo ligar uns 30 pontos e descobrir a imagem de um cachorrinho que a professora desenhou. Era bom para distrair, mas não era arte, não tinha nada a ver com a aula de arte dos projetos que passei, que tem uma história por trás, uma ideia, um sentido e técnicas diferentes.*

A arte nos *Projetos Sociais*

O que mais aparece nas falas sobre o ensino da arte em *Projetos Sociais* é a palavra ‘expressão’, muito valorizada nos projetos, segundo alguns entrevistados *por promover o auto-conhecimento, principalmente relacionado aos sentimentos e à expressão de cada educando.* Outros aspectos relevantes apontados são a sensibilização e a intenção de desenvolvimento de talentos.

Ainda um pouco dentro dessa linha de raciocínio há quem acredite que *arte-educação é olhar no olho, como psicólogo, dar um colo para quem precisa. Acho que a psicologia está demais no nosso trabalho, por causa dessa necessidade de lidar com as crianças e jovens de uma forma diferente. Precisamos trabalhar com a alma mesmo. Nos projetos não dá para focar só a arte, temos que pensar nas crianças como um todo, no que elas estão comendo, como está a saúde delas. Comparado com a escola, falta aos projetos um pouco da educação. Escola e projeto poderiam trocar.*

Entre as opiniões dos que tiveram arte nos projetos, há uma percepção das aulas serem mais abertas, de uma maior contextualização, *sempre com algum livro ou revista com exemplos de alguns artistas. Aprendi sem muita noção de que estava aprendendo. Aprendi a mudar a minha visão de que a arte tem que ser toda certinha, arrumadinha. Nas ONGs os alunos podem opinar sem medo, na escola tudo é avaliativo.*

Entre os que tiveram aula de arte nos *Projetos Sociais*, alguns que quiseram se aprimorar buscaram fazer cursos fora, em escolas especializadas, com bolsas conseguidas via ONGs. *Fui crescendo aos poucos. A arte foi me propondo desafios, inclusive o de ler, escrever e mesmo de falar. Eu não gostava de falar, achava que falava tudo errado. Percebi que, se quisesse seguir o caminho da arte, teria que buscar outros conhecimentos também. Hoje eu gosto mais de ensinar. Passar o conhecimento para frente é o que me dá mais prazer. Também foi importante no projeto a possibilidade de conhecer várias artes, o que me deu uma base bem melhor.*

Os projetos também são valorizados como espaços mais abertos, de *desdobramentos, ao contrário da escola que tem que marcar ponto, seguir um número.* Dentro dessa visão, cabem paralelos das aulas de arte com

momentos de *terapia*, com *foco no sentimento, no emocional, enquanto na escola você tira um trabalho do arquivo. Nos projetos os professores pensam, nas escolas já está tudo pronto, eles dão o que têm que dar.*

Mas, o olhar do educador não segue a mesma linha. *No projeto social, os gestores não tinham a menor idéia do que era arte. Não havia um projeto pedagógico norteador das ações. Eles queriam mesmo uma diversão para os meninos. Queriam a arte como uma espécie de terapia e isso me chocou muito. Não tinha nem como eles me apoiarem, pois não percebiam a dimensão do nosso trabalho. Se a educação já é um território onde todo mundo se habilita, na arte desabilitam o habilitado. Outro aspecto abordado é o fato de os educadores serem contratados como monitores.*

ONGs e arte em expansão

Seja através da mídia, ou pelo próprio mercado de trabalho que se abriu para os arte-educadores, todos os entrevistados concordam que *os projetos sociais com foco na arte proliferaram no Brasil nos últimos anos, gerando situações de oportunismo, mas também nascem dos desejos de realização de atividades para estimular a socialização e o crescimento dos participantes.* Entre as hipóteses para esse crescimento, uma das recorrentes é o da necessidade de se ocupar um *espaço em que as instituições de ensino não conseguem atuar de forma efetiva, em função de sua estrutura curricular, tempos escolares e modelos de ensino repetitivos e inadequados, além de centrados na escrita.*

O fato de a arte ser o caminho de muitas ONGs é associado ao seu *caráter sensível e ao seu potencial de desenvolver a criatividade, que se torna uma grande ferramenta de trabalho na área de educação.* Há quem vincule esse crescimento aos *resultados que a arte pode mostrar* e também de esta ser um *caminho mais fácil para chegar às pessoas.* *O objetivo das ONGs é diminuir uma lacuna social e a arte, como é muito atrativa e importante para a formação humana, pode ser caminho mais fácil.*

Se há quem perceba o crescente número de ONGs como um *ganha-pão para muita gente que não necessariamente tem compromisso,* outros abordam o trabalho que algumas ONGs fazem aproveitando o potencial artístico de *determinadas comunidades, com os resultados – que elas precisam mostrar – garantidos.* *O modismo também talvez seja um foco. Quando uma ONG começa a aparecer com um tipo de trabalho, as pessoas ficam sabendo e todo mundo corre atrás, querendo fazer também.*

Uma observação feita por vários educadores é a demanda de apresentações, mostras e espetáculos. *Antes de começarmos qualquer trabalho eles já falam que há um espetáculo que precisa ser feito. Em alguns lugares, parece que o mais importante é o espetáculo, colocado como única possibilidade de avaliação de resultados. Será que a ida a um quilombo, por exemplo, não pode ser um momento de avaliação de um processo de trabalho?*

Na avaliação de alguns educadores, *apesar de haver muitos projetos tentando trabalhar com arte, são poucos os que conseguem avançar num sentido mais amplo.* Partindo da idéia de que o trabalho vai além da prática artística, há os que percebem colegas que conseguiram *desenvolver muito o seu potencial artístico, mas que escolheram outros caminhos.* *Acredito que os projetos teriam que ajudar a clarear a visão sobre o que os jovens podem fazer com o que eles desenvolveram nas aulas de arte.*

Uma questão levantada é o entendimento de arte das ONGs, onde *não raramente entendem que tudo é ou pode ser arte. Na cabeça de muita gente, já é arte quando estão aprendendo algo que pode ficar bonitinho e que exige um pouco de destreza manual ou corporal. Muitas vezes a turma se apresenta ou mostra seus trabalhos, mas não tem a menor idéia do que está fazendo ali. É fácil tocar um projeto dessa forma.*

Mas, há quem manifeste que, independentemente do propósito, objetivo ou mesmo qualidade, o fato de ter muitas ONGs é sempre positivo. *Estou há mais de dez anos em projetos sociais e se não tivesse essa oportunidade, estava na rua. O sistema que me jogaria na rua, me colocou no projeto.*

Um arte/educador em ONGs ou *Projetos Sociais*

Não há exigência legal de qualificação ou formação para o educador que atua em *Projetos Sociais*. Mas, se entre as necessidades que a prática coloca está o *estudo constante, o gosto pelo ato de pesquisar diferentes aspectos artísticos, o principal foco das entrevistas é o amor ao que faz, capacidade de escuta, de acolhimento, flexibilidade e ainda ter noção da responsabilidade de trabalhar com pessoas carentes. Sem amor, nenhum educador social vai a lugar nenhum. Além disso, tem que ser sensível e conhecer a comunidade onde ele atua.* Voltando ao afeto, há quem pontue que ele é importante até mesmo na hora de 'brigar' com eles. Partindo desse ponto de vista, há quem defenda que o educador de *Projetos Sociais* precise entender *muito de psicologia.*

O domínio, conhecimento da área em que se propõe a atuar não é priorizado por todos, mas alguns colocam como a primeira exigência *dominar uma arte, conhecendo bem o que for trabalhar com as crianças e jovens.* Em nenhuma das ONGs há uma exigência de conteúdo pré-determinado a ser trabalhado, o que é visto como positivo por possibilitar que o próprio educador *construa sua metodologia.* *Mas, se temos mais liberdade para trabalhar, não significa que não temos que trabalhar com conteúdos. Se não investirmos, não aparece resultado nenhum. Além disso, o educando percebe e cobra. A liberdade que tenho é um desafio, pois aumenta ainda mais a nossa responsabilidade.*

A autonomia de trabalho é citada como uma falta de entendimento das coordenações sobre o potencial da arte. Mas, também há quem tenha sentido controle em relação a uma postura política. *Fizemos um texto coletivamente para ser incluído num folder de uma apresentação, que foi vetado, sob o argumento de que os empresários que patrocinavam o projeto não iriam entender e tínhamos contas a prestar. Foi me dito claramente que não era por aí que a gente iria trabalhar com arte. Tivemos que trocar a frase 'Como acharemos o caminho diante de tanta injustiça social?' por 'Como acharemos o caminho da justiça e da paz?'* Também foi vetado um trecho de uma letra dos Racionais que os meninos escolheram e que falava que *60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada quatro horas um jovem negro morre violentamente, a cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negros e nas universidades apenas 2% são negros.* Diante daquela reação eu vacilei e cheguei a pensar que o meu papel era mesmo de fazer uma apresentaçãozinha, como eles queriam.

Alguns educadores pertencem à própria comunidade onde atuam e consideram isso como positivo. *Trabalho com os filhos dos meus amigos e isso ajuda muito.* Em contrapartida, uma das questões que mais vem à tona é sobre as diferenças culturais e a dificuldade de muitos educadores *formados na academia e que não conseguem trabalhar no projeto por acreditar que são donos de todos os saberes, quando na verdade, projeto social é troca o tempo todo.*

Partindo desse pressuposto, há quem acredite que seria importante uma *preparação direcionada para os profissionais interessados em atuar em projetos sociais, abordando inclusive as características próprias de determinada comunidade*, evitando assim a idéia de *transformá-los dentro de um ideal de classe média. A idéia é que o educador tenha formação naquilo que for trabalhar e saiba potencializar a cultura deles.*

Já os educandos percebem em alguns educadores *uma falta de compromisso em ensinar, pensando que o aluno não é capaz de aprender o que ele quer passar, preocupando apenas com a parte prática. Acho a parte teórica muito importante. Você não precisa desenhar bem ou dançar bem. Mas, pode conhecer daquilo que está vendo. O importante é o professor saber que a forma de captar dos alunos pode ser diferente da que ele está acostumado, mas sempre é possível passar alguma coisa a mais.*

Sobre o lugar do educador nas ONGs, foi ressaltada a importância do trabalho ser valorizado e registrado. *Temos uma história muito rica e, por não registrarmos, perdemos muita coisa. Depois, vem alguém e escreve sobre a gente, a nossa prática e 'cria' metodologias. Nós temos que estudar para termos nossos argumentos, falar por nós ao invés de deixar que os outros falem em nosso nome.*

Arte e transformação social

De maneira geral, há um entendimento de que a maioria das ONGs tem o discurso da arte como um meio de transformação social. Mas sobre a possibilidade de isso vir a acontecer, há algumas percepções bem diversas. Para uns, *a arte na educação, com tempos mais flexíveis e afetos construídos de forma mais facilitada, torna-se um importante instrumento para identificação cultural e do desenvolvimento da capacidade crítica como possibilidade de mudar a realidade percebida e analisada.*

Mas, mesmo apostando que *a arte transforma demais, isso não acontece por ela mesma. Só se houver um diálogo com tudo que está aí é que pode transformar.* Outro caminho apontado é o da sensibilização. *Se as pessoas ficarem tocadas, se sensibilizarem mais, vão criar um mundo melhor. Através da arte podemos promover o despertar de uma nova sociedade.*

A preocupação de formar *um cidadão com senso crítico* é acentuada e deve agregar conhecimentos, inclusive das ciências e de política. Outro aspecto apontado é a importância de *perceber e valorizar mais as pessoas que transitam pelos projetos sociais, que às vezes têm um modo de ver e de se relacionar com o mundo absurdamente maravilhoso e, por ser diferente do que estamos acostumados, o preconceito não nos deixa percebê-las e aprender com elas. Tem gente com tanta sabedoria de vida que chega a me assustar.*

O trabalho em *Projetos Sociais*, segundo alguns educadores, também desperta *alguns interesses superficiais*. *Trabalhar em ONG é bonito, mas se ficar só nisso é 'coisa para inglês ver' e isso ainda acontece muito. Para caminharmos para a transformação social temos que trabalhar mais profundamente, considerando a história dos meninos, mas investindo na sua formação.*

Outro ponto levantado sobre os projetos é o fato de que *os meninos também viraram números, que não raramente aparecem exagerados nos relatórios.* Para atender aos patrocinadores também há uma adequação das idades. Ou seja, se um *projeto atendia meninos até 18 anos, mas quando quem financia determina que a idade máxima é de 15 anos, por exemplo, os maiores não podem ficar mais. E aí, o que acontece com eles?*

Muitos acreditam que a base para a transformação social de um país é a educação, *mas não só a de projetos sociais e em arte, mas como um todo. É um processo em longo prazo, para o qual as ONGs também contribuem. Um projeto social que*

queira contribuir para mudar o mundo tem que ter metas estipuladas, bons educadores, bons profissionais e não pensar apenas em tirar as crianças das ruas para que elas fiquem longe das drogas.

Há quem tenha passado por um projeto social e tenha percebido isso como um *caminho de sua transformação pessoal. Mas, mais importante do que a arte, foi o que veio por trás disso tudo.* A formação política é considerada e percebida quando a arte provoca, estimula o questionamento.

Se o projeto *acolhe e cuida das crianças e dos jovens* e são lugares que a maioria gosta de frequentar, por outro também é percebido como espaços *onde qualquer coisa serve, por atender um público que não tem nada.* Mas, mesmo percebendo alguns problemas nos projetos, alguns dos que passaram por eles têm convicção de que são espaços de redenção.

Se não houvesse projetos, não sei se estaria num beco, com arma na mão, ou assaltando. A nossa condição social é muito fechada e os projetos abrem alguns caminhos, com arte e com cultura. Um menino, mesmo passando por um projeto pode até escolher a vida do crime, mas ele nunca vai esquecer o que viveu dentro de um projeto. A transformação social não é loucura não, é um desejo mesmo. Uns acreditam, outros não. Num projeto o professor pode esquecer a aula dele e olhar para o menino. Isso conta muito. As coisas só vão mudar quando as pessoas perceberem que tem um outro ali do lado.

Há uma percepção de que a palavra arte é usada, muitas vezes, *indevidamente, o que precisa ser pensado mas sem perder de vista que, mesmo assim, há um respeito muito grande pela possibilidade do inventar, do criar, do refletir. Numa comunidade onde não há muita oportunidade de reflexão, pela própria demanda da sobrevivência, do aqui e agora, quando um projeto proporciona um exercício de reflexão, é possível uma transformação, em que o mundo começa a ser visto de outra maneira.*

Também focando as possibilidades concretas de experiências sem objetivos muito claros, alguns educadores acreditam que *mesmo inconscientemente muitos projetos possam desencadear o que realmente interessa, que é a criação e a reflexão.* Em contrapartida, alguns projetos, *aparentemente mais consistentes, acham que informar para os jovens quem foi Van Gogh ou Beethoven vai torná-los capazes de viver na sociedade, o que é um grande equívoco. Ai entra, mais uma vez, a formação do professor, de saber também relacionar o seu conhecimento com a questão política, que também é da ética.* Um dos desafios postos é o de *não cair no discurso da transformação, que já tem um formulário pronto, onde a pessoa identifica os papéis que lhe cabem e repete o que sabe que querem ouvir dela.* Não por acaso, uma jovem de um projeto sabia de cor o que dizer quando a imprensa aparecia. *Sempre falava que o projeto era a melhor coisa que tinha acontecido na minha vida, que agora eu aprendia coisas importantes ao invés de ficar na rua. Onde eu aprendi esta fala? Via na televisão o que os outros meninos falavam. Como as perguntas eram sempre iguais, a gente já sabia a resposta certa.*

AMPLIANDO CONCEITOS

Nem a arte, nem a educação são capazes de promover, por si só, uma transformação social, como apregoam os discursos de muitas ONGs. Não há um caminho isolado. A premissa é sempre o coletivo e o individual, como parte fundamental de uma rede de articulações (Morin, 2005). As questões que emergem da discussão sobre o ensino da arte em *Projetos Sociais* não são restritas a esse novo campo que se constituiu recentemente como espaço educativo de inclusão social, e perpassam por conceitos que se relacionam, no conflito ou no encontro, com o que se entende por arte e educação e também por cidadania e cultura, termos imbricados nesse contexto.

Se ainda há percalços românticos no senso comum de ver a arte como algo a serviço da transformação social, vale buscar a reflexão de Arnaldo Jabor pinçada por Hollanda (1980) no jornal *Pasquim* de 1972, quando, em uma entrevista sobre o seu percurso de intelectual e ex-integrante do CPC nos anos 1960, ele fala sobre o assunto:

O aspecto mais parnasiano do movimento cepecista foi justamente o atrelamento da obra ao pensamento grave europeu, a colocação da obra de arte como uma força auxiliar da política. A obra de arte como um serviço social. (...) E o que ficou de bom, de original? (...) O que ficou foi esta inédita, incrível, infantil,

generosa, genialmente ridícula crença nos poderes transformadores da arte. Nunca se acreditou tanto na arte como força política, no mundo! (p.28).

A análise crítica de Jabour merece o reforço do pensamento de Hélio Oiticica. Mesmo contemporâneo ao CPC e sua proposição de “arte revolucionária”, Oiticica recusava o que ele chamou de “estetização da política” e mantinha-se “afastado dos projetos culturais que figuravam a realidade nacional”, como etapa da ação política que reagia à dominação do imperialismo e do regime militar”. O artista não negava a função política da arte, mas não a pensava como “alvo especial”, mas sim “um elemento”, pois, “se a atividade é não-repressiva será política automaticamente” (Favaretto, 2007, p.94).

Com a educação não é muito diferente. Por sua vez, Freire (2001), refuta a educação como o caminho para a transformação, como também se chegou a acreditar nos anos 1960, quando não só no Brasil, mas em toda a América Latina, se admitia “que a educação quase tudo podia”. Em 1997, numa conferência em Recife, ele pontuava:

Quando a gente reflete sobre os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade e não exagerar na negatividade, ou em outras palavras, exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade (p.175).

Cidadãos e sujeitos

Se Freire e Oiticica nos sinalizam para uma percepção mais crítica e menos messiânica da educação e da arte, o conceito de cidadania, termo recorrente nos discursos das ONGs, também merece discussão, já que seu entendimento não é muito explícito. Se muitas vezes aparece como algo bom, mas abstrato o suficiente para escamotear desigualdades sociais, a cidadania também é divulgada pela mídia como parte de um pacote de gentilezas oferecidas pelos projetos sociais, junto com a auto-estima e a solidariedade.

Buscando definições mais concretas, num primeiro momento o termo vem associado aos direitos elementares, como o da moradia, do alimento, da saúde, da educação, à justiça, ao trabalho, à liberdade. Enfim, é um direito a uma vida digna. Mas, mesmo que as ONGs agreguem essa dimensão à cidadania, vale a consideração de Santos (2007), que questiona a distância entre o discurso e a prática, lembrando que, se por um lado o discurso das liberdades

humanas é “tantas vezes proclamado e repetido”, por outro é “tantas vezes menosprezado” (p.19).

Defendendo que a cidadania se aprende, o autor coloca esse aprendizado como um desafio no mundo contemporâneo, no qual há entraves concretos estabelecidos pela “vitória do consumo como um fim em si mesmo, a supressão da vida comunitária baseada na solidariedade social e sua superposição por sociedades competitivas que comandam a busca de *status* e não mais de valores”. Um quadro que “ganha ainda mais nitidez em países subdesenvolvidos como o nosso” (p.23).

Apontando “a crítica do consumismo e o reaprendizado da cidadania” como os dois grandes desafios do mundo contemporâneo, que por sua vez não se sustentam isoladamente, Santos discute a importância da educação nesse processo:

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (p.154).

Outro desafio para as ONGs é o direito à informação, muitas vezes sonegado à maioria da população, que acaba por se tornar muito mais receptora. A questão “é muito bem colocada por H. Laborit (1986, p.16) quando escreve que só a generalização da informação ‘pode dar ao cidadão a dimensão de um homem’” (p.156).

Associando a informação à educação, a construção do cidadão só se viabiliza quando as pessoas passam a ter condições de “absorver e criticar a informação, recusando os seus vieses (...), de modo que o filme do mundo esteja ao alcance de todos” (p.157). Ou seja, é um caminho que só pode se delinear a partir de um encontro e uma troca efetiva entre *centro* e *periferia*, na construção de um acordo que viabilize uma interseção entre sociedade e Estado.

Outro aspecto concernente à realidade das ONGs é a questão do planejamento e dos objetivos dos seus projetos de trabalho, na maioria das vezes desconhecidos pela comunidade na qual ela atua. É o que Santos chama de “fastidiosa alusão à *participação*, coisa que, por falta de definição, não se pode reconhecer e, por falta de uma vontade política, não pode ser definida nem implementada” (p.157).

Não é por acaso que, em muitas ONGs, as comunidades a quem as propostas se destinam poucas vezes têm acesso aos projetos e documentos que lhe dizem respeito. Não que haja alguma proibição ou impedimento formal nesse sentido. Na verdade não há sequer uma demanda, que se esvazia pela distância concreta entre os *planejadores* e o *público alvo*. Uma realidade que pode ser contraposta ao discurso da cidadania e questionada à luz da provocação de Santos: “Trata-se de um *slogan* ou de uma postulação?” (p.160)

Bases estéticas

Nesse rumo, Canclini (2006/) nos ajuda a avançar quando propõe ampliar a dimensão do conceito de consumidores, que para ele pode ser agregado ao de cidadãos. Ou seja, a cidadania pressupõe também a possibilidade de consumir, que inclui o acesso aos bens culturais, e com um detalhe fundamental: é um acesso sem menos ou mais para ninguém, partindo da premissa de ser igual para todos. É a base do que ele chama de cidadania cultural, e que, de alguma forma, está nas proposições de muitas ONGs que atuam com a arte/educação e que têm entre os seus objetivos o de facilitar para as crianças e os jovens o acesso aos bens culturais.

Mas, da intenção, do objetivo no papel, à efetiva democratização do acesso aos bens culturais ainda há uma grande distância a ser percorrida. Não há uma clareza e um investimento consciente de muitas ONGs nessa direção. Por um lado, um dos entraves que se evidenciam está no discurso da valorização da cultura popular, da bagagem do educando, que acaba por estabelecer um esvaziamento das proposições dos educadores, como se a cultura popular fosse menor, acontecesse naturalmente, sem conteúdo específico e sem espaço para a reflexão.

Por outro, há a supremacia da referência de cultura ocidental e européia, considerada por alguns projetos como a mais importante de se ensinar, quando não a única. Assim, algumas ONGs valorizam a cultura legitimada socialmente como a porta de entrada para a cidadania. Pinturas a óleo, aula de violino e balé clássico viram portadores de uma cidadania forjada. Uma simulação que também pode ser via o grafite, a dança de rua e a percussão.

Avançando nessa discussão, chegamos ao que Canclini chama de “bases estéticas da cidadania” (2006, p.23) agregando a cultura urbana às tradições cultas e populares da arte. É a sinalização para pensarmos numa composição da cultura contemporânea que se constitui nessa tensão, também sustentada pela valorização da memória como referência do que somos.

Em meio a essa rede, se há uma decisão de pensar o ensino da arte na construção da cidadania, cabe um paralelo à atuação dos arte/educadores que recusam o lugar de cidadãos

submissos e se valem, como coloca Canclini, das “funções estéticas das artes de desafiar, refinar, criticar e buscar excelências” (p.215) como resistência. Se, como ressalta o crítico de arte do *Time* e do *The New York Review of Books*, Robert Hughes, “as explorações da arte continuarão sendo recursos para escapar das ilusões niveladoras, abstratas da democracia ocidental”, é pré-requisito que os arte/educadores não se deixem “disciplinar pelo mercado ou pelas boas intenções do multiculturalismo homogeneizador” (apud **Canclini**, 2006). Um pensamento que pode ser deslocado para os objetivos das ONGs, nas quais

as buscas estéticas podem ser o lugar onde continuem vibrando as diferenças de qualidade e intensidade, de perspectiva e experimentação, onde lembramos que a coexistência de etnias e culturas, sua hibridização desigual, representa algo muito distante de uma grande e pacífica família mundial (p.216).

Multiculturalismo

Outro aspecto abordado por esse autor e que vale a pena dialogar com o trabalho dos arte/educadores de ONGs é o vigor que advém da oscilação, nas artes, entre a integração e a desconexão. Defendendo uma sintonização internacional como recurso de atualização tecnológica e estética, “mas também para nutrirmos a elaboração simbólica do multiculturalismo das migrações, nos intercâmbios e nos cruzamentos”, ele ressalta a importância do “específico, seja na peculiaridade nacional ou étnica, nas interações pessoais em espaços domésticos ou na modesta busca individual” (p.217). Em outras palavras, é imprescindível pensar o global, interagir e trocar, mas considerando e valorizando o local.

No bojo dessas relações, o incômodo que acaba voltando é o da supremacia do comercial e que diz respeito às ONGs que atuam com arte/educação, na medida em que sua sobrevivência está vinculada a empresas patrocinadoras que exigem contrapartidas a partir do entendimento que têm da arte, da educação e das suas inter-relações. Não raramente, os conceitos de cidadania, de cultura popular, cultura erudita, de solidariedade estão postos como uma bula e com poucas perspectivas de críticas, questionamentos e, conseqüentemente, avanços. Pensando num deslocamento dessas relações, Canclini (2006) propõe uma reconstrução coletiva do “papel do Estado e da sociedade civil”, tendo como desafio “revitalizar o Estado como representante do interesse público” (p.218).

Outro aspecto que ele trata é o de pensar o público como *coletivo multicultural*, apostando num multiculturalismo além do que é proposto pela mídia e por grandes empresas internacionais, que limitam a sociedade civil à condição de mercado. Nesse sentido, o caminho passa, necessariamente, por

resgatar estas tarefas propriamente culturais de sua dissolução no mercado ou na política: repensar o real e o possível, distinguir entre a globalização e a modernização seletiva, reconstruir, a partir da sociedade civil e do Estado, um multiculturalismo democrático (p.226).

Nesse processo, retornamos ao modo de pensar a arte/educação, com ênfase na consciência crítica e no pensamento artístico de Oiticica, que em seu percurso passou a sugerir ao público a “apropriação ambiental através do uso total dos valores plásticos, táteis, visuais e auditivos”:

O princípio decisivo seria o seguinte: a vitalidade, individual e coletiva, será o soerguimento de algo sólido e real, apesar do subdesenvolvimento e caos – desse caos vietnamesco é que nascerá o futuro, não do conformismo e do otarismo. Só derrubando furiosamente poderemos erguer algo válido e palpável: a nossa realidade (Oiticica, 1986, p.83).

Ao invés de propor, como os outros artistas, o retorno à realidade, Oiticica buscava e acreditava na construção de uma nova realidade. Um rumo que tem conexão estreita com o *multiculturalismo democrático* acenado por Canclini e o pensamento de Freire (2001), para quem é possível ampliar a reflexão sobre o lugar da educação na perspectiva de construção de uma nova realidade social:

Assim, uma das tarefas da gente, como educador, é exatamente refletir sobre o que é possível. E o que é possível está histórica, social e ideologicamente condicionado também. O que é possível, por exemplo, no Recife, hoje, necessariamente não é possível em Caruaru, e vice-versa. Quer dizer, é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, sociais, políticos, etc., e que as possibilidades se dão ou não se não. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais (p.171).

Em outras palavras, o multiculturalismo se evidencia como uma das questões fundamentais tanto para educação quanto para a arte e é apontado por Barbosa (1998) como “o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo”. É um princípio básico que antecede as fronteiras demarcadoras de *modelos* de educação, ou seja, não importa se formal, informal ou não-formal. E também não é estanque, muito antes pelo contrário:

O equilíbrio entre a configuração de uma identidade cultural e a flexibilidade para a diversidade cultural é um objetivo e, provavelmente, uma utopia, que colocará a educação em movimento constante, porque nem a identidade nem os elementos do meio ambiente cultural são fixos
(p.79).

Esse ponto de vista emerge no mundo contemporâneo, no qual a globalização traz à tona, em meio à avassaladora cultura de massa, o risco iminente de um processo de homogeneização que desloca o conceito de cidadão, como sujeito histórico e crítico, para o de consumidor, como sujeito passivo, acrítico. E quando se tem como perspectiva a transformação social, é preciso trazer a idéia de globalização para o “reordenamento das diferenças e desigualdades, sem suprimi-las”, de acordo com Canclini (2006), que aborda a multiculturalidade como “um tema indissociável dos movimentos globalizadores” (p.11).

AGREGANDO EXPERIÊNCIAS

A experiência do Movimento de Educação de Base (MEB), relatada por Fávero (2006) traz importantes abordagens, como fatos ou reflexões, que nos servem como referências para percebermos com mais acuidade questões levantadas nesta pesquisa referentes às *práticas educativas* das ONGs pesquisadas, abordadas pelo viés da *participação popular*. O seu texto, que tem o vigor de quem foi protagonista desse importante momento da história da educação popular, nos convida a projetar outros olhares sobre as ONGs a partir de semelhanças, inclusive nas contradições, e contrapontos bastante significativos para este estudo, apesar da distinção dos momentos históricos e propostas. É um paralelo generoso.

O MEB, segundo Fávero (2006) conseguiu avançar, adotando um programa de educação “com o povo” e não “para o povo”, que aconteceu graças ao envolvimento dos jovens agentes e que “aprendeu com o povo, na medida em que se comprometeu com ele” (p.10). Um comprometimento afinado com o forte viés político do Movimento, que priorizava o seu caráter sócio educativo a partir de uma “explicitação da dimensão política da educação” (p.44).

Na composição de forças que levaram a sua criação, há uma parceria entre o Estado e a Igreja, quando aquele apóia a proposta da Confederação Nacional dos Bispos de Brasil (CNBB) em fundar o MEB. O foco na educação, segundo Fávero, se justificava pelo fato de a igreja

privilegiar o educativo, já que da sua parte “a ação social partia de uma visão do homem como sujeito do desenvolvimento e questionava a primazia do econômico sobre o social” (2006, p.45).

Naquele momento havia uma ampla discussão sobre os modos de pensar a educação, que ganha uma forte dimensão cultural, conforme coloca Vieira Pinto, citado por Fávero:

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica: é muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (apud 2006, p. 50).

Se a aproximação da educação e cultura, segundo Fávero, teve suas raízes a partir de meados dos anos de 1950, já nos anos de 1960, em meio a “uma efervescência nos campos da arte e da cultura”, e suas relações com o povo, a elite e os movimentos europeus, “gestou-se a experimentação da cultura popular, à qual se subordina, no período, a educação popular”. Foi quando, como já foi dito, surgiram importantes movimentos de educação e cultura popular no Brasil, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, o próprio MEB, o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), dentre outros. Voltados para as classes populares e baseando sua ação educativa na ação política, todos eles estavam alicerçados “nas duas vigas mestres de todas as experiências no período: o desenvolvimentismo e o populismo”.

Na base conceitual dos primeiros documentos do MEB, do início de 1961, registra-se a seguinte definição: “Entende-se como educação de base o conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades” (apud Fávero, 2006, p.56). Num dos momentos de revisão, em 1962, durante a discussão sobre a linha de atuação, foi colocada a necessidade de o MEB “ser um movimento de vanguarda para desenvolver um processo acelerado de mudança” em meio a um ponto forte do objetivo do movimento: “a transformação da realidade brasileira” (p.74). Foi nessa avaliação que os coordenadores do MEB começaram a discutir a “noção de consciência histórica”, num caminho que levou o grupo a assumir “a conscientização como seu objetivo principal com toda a força que tinha na época” (p.79)

Também neste momento, há uma revisão do conceito de educação de base, que entre outros pontos destacava a “valorização da cultura popular, pesquisando, aproveitando e divulgando as riquezas culturais próprias do povo”, com o objetivo de “complementar o trabalho de educação de base”(p.80). Na defesa da cultura popular, inicialmente “entendida como cultura de tradição do povo, expressa no folclore” – ressaltava-se que ela não deveria “ser substituída pela ‘cultura de elite’ – entendida por sua vez, como a cultura daqueles que tinham tido a oportunidade de educarem-se nas escolas” (*idem*).

Avançando na discussão, o MEB adere à concepção política de cultura popular, “em tensão ideológica contra a cultura de uma classe” e vinculada à conscientização. Ou seja, ela

nasce de um conflito e nele desemboca, pois ela existe e se apresenta sempre em termos de libertação, de promoção humana, no sentido mais amplo. Donde se conclui que não é possível um trabalho de cultura popular desligado do processo de conscientização (apud Fávero, 2006, p. 87).

Esse modo de perceber a cultura e, mais precisamente, a cultura popular, perpassa os principais movimentos sociais da época, que “assumem a crítica à dominação cultural dos centros hegemônicos” (p.88). O CPC, de Belo Horizonte, por exemplo, questiona o papel dominante da cultura e da educação no Brasil, inacessíveis ao povo e “voltados para a elite e seus interesses”. Além disso, resalta o fato de a cultura brasileira ser “sempre uma cultura importada” e ainda

que o movimento de cultura popular surge no Brasil como reivindicação, opondo-se à cultura que serve apenas à classe dominante, devendo ser, ao mesmo tempo, um movimento que elabore com o povo (e não para o povo) uma cultura autêntica e livre(p.89).

Entre 1963-1964, o MEB se depara com novos desafios, desencadeados por sua *práxis*. Um deles é a questão da conscientização, que segundo Fávero (p.99), partiu do pedagógico, instaurou-se como conflito ideológico e desaguou no terreno político. Nesse processo, também permeado pela discussão em defesa da liberdade de escolha de cada um, tanto o MEB quanto os outros movimentos se depararam com a pergunta: “o que ou quem garante a autenticidade da conscientização?” (p.107) .

O caminhar entre o espontaneísmo e o dirigismo é um dos temas recorrentes da educação popular e dos movimentos sociais (p.108) que, por sua vez, também debatem a sua autonomia, que se revelava em risco “entre as exigências pedagógicas e as urgências políticas” (p.110). Na

perspectiva de uma pedagogia voltada para ações concretas, o MEB defendia que a “educação se faz na ação e será no agir que o homem se conscientiza” (*apud* Fávero, 2006, p.109). E, como uma das estratégias, a meta de que “a ação educativa partisse do universo cultural dos educandos” (p.110), refletia a intenção de retratar e discutir a realidade, numa construção compartilhada.

Nesse contexto, outra contradição emerge: “Pode um movimento educativo promovido pela Igreja, patrocinado pelo Estado e coordenado por agentes em sua maioria providos da pequena burguesia tornar-se movimento popular?” Resgatando a trajetória do MEB³⁶, a análise de Fávero aponta para “mostrar que a dupla vinculação do MEB à Igreja e ao Estado, num momento de crise, bloqueou, tanto isolada como conjuntamente, todas as suas possibilidades de recuperação” (p.111).

Sem minimizar a importância desse processo para o entendimento dos movimentos sociais, não se justifica aqui um aprofundamento na trajetória histórica do MEB. No entanto, como recorte na pesquisa de Fávero, vale registrar algumas mudanças na estrutura do Movimento, no qual “o conceito de educação de base foi sendo substituído pelo de animação popular” (p.206). A ação, voltada prioritariamente para a alfabetização, ganhou um sentido de “educação ampliada, e dessa ao trabalho comunitário”.

O novo modelo tinha como pressuposto o diálogo com as comunidades e seu ponto de partida era o contato direto “visando conhecer o povo, as pessoas”. Num segundo momento, a proposta do MEB era a de “identificação e treinamento das lideranças” locais a fim de que a própria comunidade assumisse sua organização de maneira autônoma.

Na análise crítica desse caminho, Fávero (2006) cita como uma das questões levantadas pelos integrantes do MEB a percepção de uma relação passiva. Ou seja, se houve um maior movimento nas comunidades, que se divertiam e, entusiasmadas, participavam mais das aulas, o envolvimento se restringia ao que era proposto pela equipe, sem muita continuidade (p.212).

O treinamento das lideranças buscava ampliar a visão da realidade a partir do seu questionamento e de sua análise crítica, numa perspectiva de “organização da comunidade para a ação” (p.224), mas sem intervenção na ação propriamente:

Como movimento educativo, o MEB participaria apenas de uma etapa de animação popular, ou seja: deveria suscitar a estruturação das comunidades

³⁶ Ver a trajetória em FÁVERO, 2006

pela consciência dos seus problemas, formação de sua liderança e organização dos grupos de ação, mas não deveria orientar ou assumir a realização dos projetos concretos, de livre escolha e total responsabilidade da comunidade. Daí a perspectiva de assessoria, em termos de apoio, mas não de compromisso com a ação concreta. E, essencialmente aqui a postura não-diretivist, de respeito às decisões dos grupos, mesmo que elas não fossem consideradas as melhores ou as mais acertadas (p.226).

Com o regime militar instaurado, o MEB recua e se rearticula com o foco na participação como caminho para a mudança, esquivando-se da idéia de “integração na sociedade que se moderniza” (p.235). Na época, a ação educativa tem a participação delimitada por RIOS (*apud* Fávero, 2006) em dois rumos. O da convivência com os valores vigentes, quando “a participação assume um caráter sobretudo instrumental: os projetos têm um fim em si mesmos e a intervenção limita-se aos aspectos técnicos” é um deles. O outro, que questiona os valores vigentes, vê na participação “um valor perseguido: o indivíduo deve, através de grupos, inserir-se na sociedade, mas isso significa mais do que uma adesão a um projeto externo, por exigir mudanças estruturais que viabilizem aquela participação” (p.236).

Caminhando no propósito de uma animação cultural não-diretiva, Meister (*apud* Fávero, 2006, p.239) define que “mais que um método, esta animação não-diretiva consiste em uma atitude de disponibilidade, escuta, abertura, sinceridade, que permite receber a mensagem do outro”.

A questão da cultura

O exemplo do MEB nos ajuda a refletir mais profundamente sobre o lugar da cultura na educação. Trazendo para os tempos de hoje, percebe-se uma convergência para pensar a educação e a cultura como indissociáveis. Mas, vale ficarmos atentos ao fato de que, quando se fala de ensino da arte, muitas vezes ele é incluído quando se pensa em educação como cultura. Em contrapartida, não se pensa em educação indissociável da arte. É um *não lugar* que a arte ocupa, supostamente pela ignorância da maioria das pessoas sobre o seu valor como área de conhecimento, mesmo porque a maioria dos educadores não teve acesso ao ensino da arte.

Quando se fala em educação popular ou cultura popular, paira um certo pré-conceito em relação à arte, como se nesse caso não houvesse conhecimentos a construir, ou que eles se processariam naturalmente. É como se o arte/educador fosse sempre sobrepor a arte erudita à popular, desvalorizando esta. A arte popular é um dos componentes da cultura popular e tem

sim, suas questões específicas, assim como a arte dita erudita - um dualismo que o investimento na informação pode ajudar a suplantar.

Essa discussão, mesmo que aqui setorizada na Arte, pode ser ampliada com Freire (2001) que percebe uma compreensão muitas vezes restritiva nos discursos da valorização da cultura popular e da importância de ouvir o estudante. Ou seja, há uma tendência de conduzir essas questões a partir de uma visão “superficializada romanticamente”. É como se valesse qualquer coisa, o que, na prática se revela como uma sonegação a outros possíveis conhecimentos e saberes. Se, como coloca Freire, o “objetivo da educação é o desenvolvimento de múltiplos discursos” é preciso encorajar os estudantes a compreendê-los, “inclusive o discurso padrão da sociedade dominante na qual vivem” (p.57). Conhecer não significa legitimar.

O desafio à diversidade também passa pelo que Freire defende como profundo respeito pela identidade cultural dos educandos, em “reinvenção constante”, que coloca ao educador o desafio da escuta e da compreensão para dialogar com as especificidades de cada lugar, da cultura de cada estudante. São muitas as possibilidades de caminhos para a construção do sujeito crítico para qualquer educador, e para o professor de arte não é diferente. A pluralidade de enfoques disponíveis para a sua atuação é uma das questões colocadas para o seu exercício profissional. Ou seja, perceber, reconhecer e abarcar a pluralidade é um desafio posto a quem se propõe a trabalhar com o ensino da arte, que tem a opção de percorrer caminhos diversos, alguns fronteiriços, outros híbridos e outros ainda díspares, envolvendo desde as tecnologias contemporâneas até a arte popular e a tradição folclórica.

O suporte para tais percursos – sempre mutáveis e diversos - advém do conhecimento. Se, como coloca Efland, “é no campo do pensar sobre os sentimentos que a arte-educação tem o seu papel-chave na educação “ (2003, p.186), este precisa estar alicerçado no conhecimento. A aproximação – ou as aproximações – é possível de acontecer sim, pela intuição, pela percepção única individual. Mas se potencializa e amadurece quando há o diálogo com o olhar do outro, com as críticas constituídas – não necessariamente “verdadeiras” – que indicam possibilidades não pensadas e rumos diversos a percorrer.

Vale ressaltar que, sem uma base sistematizada de discussão, também aumenta o risco da banalização, sempre iminente pela oferta da indústria cultural, pronta a oferecer respostas rápidas, simples e de fácil digestão, consumíveis em escalas e reduzidas ao entretenimento. A arte, nesse processo, pode tornar-se simplesmente mercadoria, que muitas vezes é legitimada por uma crítica acrítica que se constitui como força para esse mecanismo instaurado e que nos

coloca o desafio de reconhecer e enfrentar essa panacéia que já institucionalizou conceitos como liberdade, individualidade, certo e errado linkados ao consumo, ao ter.

Arte para todos?

A idéia de democratizar o acesso à arte via *Projetos Sociais* é, a princípio, um caminho para reduzir o fosso existente entre arte e povo. Mas há premissas nesse processo que precisam ser pensadas. O que se entende e se coloca como arte? Há espaço de reconhecimento e legitimação para outras concepções além das incorporadas pelo mercado? O que significa essa aproximação?

Em muitos Projetos Sociais há um forte vínculo da arte com a diversão e o espetáculo e uma tendência a se reforçar os valores da arte validados pelo mercado, dentro da hegemonia de conceitos e modos de ver diversos - desde que dentro de um limite controlável. Assim, é importante questionar o discurso da democratização do acesso, que, segundo Canclini (2003), passa também pela leitura crítica da crítica, problematizando o que deve entender-se como arte e “quais são os direitos do heterogêneo”.

Uma política é democrática tanto por construir espaços para o reconhecimento e o desenvolvimento coletivos quanto por suscitar as condições reflexivas, críticas, sensíveis para que seja pensado o que põe obstáculos a esse reconhecimento (p.156).

Assim, fica evidente que algumas das questões que a crítica traz permeiam também o ensino da arte. A estrutura de um pensamento hegemônico, a falta de critérios, a falta de clareza ideológica, a relação ou dissociação com a história, o uso econômico do simbólico, as significações forjadas, o compromisso social e a institucionalização são algumas delas.

Não há um sentido único a seguir e, assim como a crítica, o ensino da arte talvez precise caminhar dentro da perspectiva de uma polissemia, base para a construção da autonomia e de valorização da diversidade. Um percurso possível e que inclui também como propósito trazer à tona as desigualdades (entre classes, etnias ou grupos) ao invés de traduzi-las e legitimá-las como diferenças.

IDÉIAS EM MOVIMENTO

É preciso uma pausa. Saudável para se respirar e perceber que há um acervo em construção e que avançou até aqui. Ou seja, a expressão Acervo se refere a esta pesquisa em particular, que em sua essência não comporta o estanque, o pronto, compartilhando, em sua gênese, com a concepção de Freire de que somos *seres inconclusos* e nos educamos em comunhão, uns com os outros (1980, p.79-81).

É preciso uma pausa. Fundamental para os diferentes e necessários desdobramentos que outros olhares possam trazer, este registro formal só se valida pela possibilidade de ampliar diálogos. E, pensado como acervo, pode vir a ser incorporado – não necessariamente em sua totalidade, a um patrimônio que vem sendo construído historicamente, envolvendo um tanto de pessoas que, por sua vez, com suas experiências e reflexões, alimentaram esta e outras pesquisas.

Se o conceito de patrimônio como conjunto de bens pode ser aplicado ao privado, nesta pesquisa só é possível perpassá-lo em sua conexão com o público e quando encontra ressonância em outras pessoas e grupos. Ressonância que não quer dizer concordância, mas

vibrações, provocações que nos façam acreditar que mudar ainda é possível e que podemos, e devemos, cada um a seu modo, participar ativamente dessa construção.

A pausa que se estabelece na conclusão desta pesquisa se encerra nela mesma, já que se funde com a idéia de acervo vivo, defendida por Mário de Andrade há mais de setenta anos (Nogueira, 2005), como algo não necessariamente tangível, mas sempre em movimento. É uma pausa alimentada pela esperança de suscitar novos caminhos, a partir de uma percepção mais crítica da arte/educação em ONGs.

Não resta dúvida de que a educação não-formal vem se configurando como um espaço privilegiado para o ensino da arte. Se os Projetos Sociais ou ONGs estão apostando na arte em suas propostas educativas, essa propensão pode e deve ser estimulada. Mas, o que fica evidente, inclusive através das entrevistas realizadas para esta pesquisa, é a urgência de um pré-requisito básico: a reflexão do que se pretende com o ensino da arte.

Assim, seria interessante que as pessoas envolvidas nessas ações se aprofundassem em algumas questões: Por que trabalhar com arte? É uma opção que vem de onde? Se a idéia é trabalhar com educação, temos que buscar conhecimento, nos preparar como educadores para conseguirmos atuar dentro do que nos propomos. Nesse sentido, o quê, de fato, conhecemos de arte? Quais as condições que temos para trabalhar? Se na maioria das vezes não são ideais, temos que entender e conhecer as possibilidades disponíveis para traçar nosso plano de vôo dentro do que temos, e, claro, buscar sempre melhorar as condições de trabalho. Precisamos estar atentos ao que estamos propondo e ter clareza do mínimo que necessitamos para a sua execução. Não adianta termos uma idéia genial se ela não é adequada à realidade de trabalho e ao perfil da turma com a qual estamos lidando.

Outra questão importante de abordar é a ênfase que se costuma exigir na produção, no fazer, na reprodução de técnicas, uma constatação da maioria dos educadores entrevistados. Além da demanda do retorno aos patrocinadores, o outro desafio é o de desconstruir a associação restritiva entre arte e produto, seja em uma pintura, uma apresentação cênica, ou uma peça musical.

Se o trabalho social ainda sofre com ações paternalistas, no ensino da arte esse desvirtuamento da ação recai muitas vezes em uma preocupação em oferecer às crianças e jovens de baixa renda a oportunidade de se expressarem, de liberarem os seus sentimentos. Em algumas das entrevistas realizadas é patente um entendimento da opção pela arte como uma opção pela humanização, numa visão romântica de que o contato com a arte, principalmente o fazer artístico, irá tornar as pessoas melhores. Um quadro que, novamente, revela um desafio

que não se restringe à educação formal, mas à sociedade como um todo: - o de compreender a arte como conhecimento.

Há questões de fundo que antecedem à escolha da área de atuação. O foco da maioria das ONGs é o desenvolvimento humano, a cidadania, a transformação social, sempre aspectos defendidos como primordiais. Mas, independentemente da área em que atua a instituição - seja artes, esportes, artesanato, meio ambiente -, é preciso, antes de qualquer coisa, ter noção do que se está propondo, investir no conhecimento com seriedade – o que não significa sisudez. Atuar em ONG exige competência e compromisso, reforçados pela dívida social a saldar; e esses espaços podem ser generosos nesse sentido, haja vista os movimentos que alguns começam a provocar.

O discurso da educação voltada para o desenvolvimento humano, ou o que agora se convencionou chamar de *educação para valores* com prioridade para a formação da pessoa, em alguns casos vem junto com uma pouca valorização do conhecimento. Assim, alguns educadores se sentem menos obrigados em investir na área que atuam para focar os valores ou *as coisas realmente importantes para a vida*. Ou seja, o que seria um aprofundamento do papel da educação fica mal compreendido como se não houvesse perspectiva de se construir conhecimento.

O que as entrevistas revelam é que a complexidade que se exige acaba desvirtuando o lugar do educador. Não se trata de defender uma formação baseada apenas nos conteúdos, mas de sair do ramo *generalista superficial*, para abarcar o desenvolvimento humano sem perder de vista a área de conhecimento com a qual se propõe trabalhar, seja ela artes ou outra qualquer.

No site de uma das ONGs, a elaboração do discurso da ação segue o modelo da grande maioria, com *palavras-chaves* que viraram quase que *slogans*, muitas vezes em expressões determinadas por agências financiadoras nacionais e internacionais. O objetivo de trabalhar uma educação direcionada para o “crescimento físico, emocional, intelectual e para a transformação do potencial dos educandos em competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas” antecede ao que se busca “através” da arte-educação: “esperamos capacitar os educandos a criar e a buscar melhores alternativas em suas vidas”. Além de ambicioso, vago demais para demandas tão urgentes.

Essa questão pode avançar pela prática profissional de arte/educadores comprometidos e conscientes do seu trabalho. As ações que chamam a atenção, que mobilizam as crianças e jovens não são fruto de um talento ou dom divino do educador. Os educadores entrevistados percebem claramente que, para chegar ao sujeito, eles precisam entender o que estão propondo em suas aulas ou oficinas. Alguns começam a perceber na prática, quando o seu trabalho cresce

na medida em que investe no estudo, na pesquisa. Os que não têm formação ressentem-se disso, mas afirmam que estão investindo na qualificação.

Esse é um lado. Do outro, há os arte/educadores preparados e qualificados com uma trajetória significativa na educação formal e que não conseguiram atuar em ONGs. A dificuldade, segundo eles, está na proposta das instituições onde estiveram, nas quais os coordenadores não sabiam sequer o que esperavam das oficinas de artes. Aos arte/educadores caberia apenas a produção a partir do que a instituição concebia como arte. Sem um projeto consistente e sem espaço para discussão, alguns desses arte/educadores decidiram não mais investir o seu trabalho em ONGs, mesmo reconhecendo que há espaços possíveis e organizações mais amadurecidas nesse sentido.

Há ainda, por trás do grande investimento dos *Projetos Sociais* em Arte, muitas questões que estão em discussão, que amadurecem e se aprofundam na medida em que as reflexões se ampliam e abrem um diálogo com o objetivo de buscar estratégias cada vez mais claras para este novo campo que se consolida. Os trabalhos isolados revelam que é uma área de atuação importante e rica, mas há que se lembrar que a educação não acontece no individual, mas no coletivo.

Um dos desafios que já começa a ser superado, ou pelo menos enfrentado, por algumas ONGs, é o de se constituir como um coletivo da comunidade onde atuam. Apesar de muitas terem um discurso de construção de ações com o povo, ainda é muito pequena a participação efetiva das comunidades envolvidas na gestão das mesmas. Nas instituições pesquisadas há inserções de educadores das comunidades, mas tímidas e pontuais, enquanto a coordenação, em todas as instituições, ainda não conta com a participação efetiva de pessoas das comunidades. Ou seja, as coordenações são compostas exclusivamente por profissionais sem qualquer trajetória de envolvimento com os movimentos sociais ou com as comunidades onde atuam. É como se as comunidades fossem receptáculos de idéias e projetos pensados e conduzidos por pessoas que têm o poder de decidir o que é bom para elas. Não se faz com, mas se faz para (Freire,1980). Em outras palavras, a participação começa a ser abortada no momento da concepção do projeto.

Nas entrevistas também fica patente essa distância e uma das questões diz respeito à própria formalização das metodologias de trabalho e pesquisas como esta, ainda a cargo de pessoas com trajetória acadêmica e nem sempre comprometidas com a comunidade ou a instituição. Há um início de maturação da idéia de reduzir o distanciamento detectado entre o fazer e o pensar e que este estaria a cargo de pessoas externas ao contexto por terem algum vínculo com a academia ou outra legitimação social. Assim, há um certo incômodo diante dos

que *bebem na fonte dos projetos sociais para fazerem suas pesquisas, enquanto as pesquisas e sistematizações de projetos e metodologias deveriam ser assumidas pela próprias pessoas que atuam da comunidade onde as instituições atuam*. Isso pode ser avaliado à luz das metas das ONGs pesquisadas, nas quais não há nenhuma explicitação da educação como um ato político.

Outro aspecto fundamental é o modo de encarar a educação. Pensar a educação como adequação, adaptação é “matar as possibilidades de ação” do sujeito, já que “adaptar é acomodar, não transformar”. Se todos, como seres inacabados, temos o “ímpeto criador” não cabe à educação colocar as pessoas numa forma. Pelo contrário. O desafio é uma educação que “desenvolva este ímpeto ontológico de criar. (...) É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário, domesticamos, o que significa a negação da educação” (Freire, 1979, p.32).

Também não cabe mais o discurso de tirar as crianças da rua. É certo que a rua está cada vez mais violenta, mas precisamos todos ocupá-las, como um espaço de direito de qualquer cidadão livre. A idéia é ir contra a supressão da rua de que fala Debor (1997) instituída como um meio de controle e para “manter a ordem”, ficando como espaços de integração apenas núcleos associados ao consumo ou à produção, mantendo indivíduos *isolados em conjunto*, no que ele chama de *pseudocoletividade*.

Se a compreensão da educação como essencialmente política ainda é tímida, quando o assunto é arte/educação ainda há uma associação forte à visão discursiva da arte e às interpretações que a reduzem à comunicação. Para ilustrar, vale lembrar aqui a colocação de Barthes (1984) de que a sutileza e a qualidade estética da obra de Brecht não deixaram que seu teatro fosse “politicamente eficaz”. O potencial crítico da arte fica sempre em um *espaço tênue*. Não é a obra em si, mas o que ela pode vir a provocar. Não é o seu conteúdo em si, mas o que ele pode despertar e agregar. Também não necessariamente do político, mas do sujeito, do humano, da capacidade de percepção de mundo. É aí que entra a importância da arte/educação, muitas vezes confundida com educação cultural. Quando a arte e a cultura se confundem, abrem-se brechas para um vale tudo que esvazia a cultura e esvazia a arte.

O caminho ainda é longo e suas muitas contradições nos revelam sutilezas que merecem reflexões para que tenhamos a acuidade necessária ao lidar com o outro, com o coletivo, com o social. Um exemplo recente foi o último carnaval paulista. Competindo em espaço na mídia com a festa carioca, o desfile da escola campeã paulista, a Vai-Vai, trouxe para as telas da TV, as páginas dos jornais e Internet alguns detalhes de situações que merecem ser percebidos além da *naturalidade* com que são descritas ou narradas pelos meios de comunicação.

A discussão pode começar pela forma de encarar o tema abordado, a educação, classificado pelo jornal Estado de São Paulo, em sua versão *online*³⁷, como “um tanto quanto delicado”. O enredo também *dá pano pra manga*. Batizado como “Acorda Brasil: A saída é ter esperança”, foi inspirado na peça de teatro “Acorda Brasil”, que segundo o jornal, é “uma trama, em que um rapaz é morto pelo tráfico porque seu pai não o deixou estudar música erudita”, escrita pelo homem mais rico do Brasil, segundo o ranking da revista Forbes³⁸, Antônio Ermírio de Moraes. A Vai-Vai “também homenageou o Instituto Bacarelli, entidade que ensina música clássica para jovens da Favela Heliópolis”, presente na trama de Moraes. Ainda segundo a imprensa, a “orquestra luxuosa – representando a educação pela arte” levou para a avenida jovens da favela, *promovidos* a alegoria. Parece distante o tempo em que as escolas de samba tinham a ver com o povo.

É apenas mais um exemplo que nos revela a necessidade de nos mantermos em alerta, mas que não ofusca perspectivas de mudança presentes no discurso do secretário executivo do Ministério da Cultura (MinC), Juca Ferreira, da necessidade do “casamento entre cultura e educação, a expansão do conceito de cultura e a preservação da diversidade” e do investimento para ampliar as possibilidades de consumo dos bens culturais.³⁹

Ironia?

Nos dias em que finalizava o texto desta pesquisa, no início de março, recebo um telefonema que não poderia deixar de registrar. Era uma jovem universitária que queria conhecer de perto o trabalho de arte/educação de uma ONG para desenvolver a sua monografia de final de curso. Fui anotando a conversa, que tento transcrevê-la em forma de diálogo.

- Juliana, a minha professora é amiga de uma amiga sua e me falou que você trabalha em um *Projeto Social*. Estou fazendo meu Trabalho de Conclusão de Curso e quero desenvolver uma monografia sobre a arte-educação em ONGs. Quando posso ir ao projeto para observar as oficinas?

- Bom, antes de marcarmos sua ida, gostaria de saber o que você pensa em desenvolver, qual o foco da sua pesquisa. Temos uma demanda muito grande de estudantes e precisamos nos organizar para que esses processos de pesquisa sejam bons para todos.

- A minha idéia é analisar o trabalho de vocês.

³⁷ http://www.estadao.com.br/cidades/not_cid119189,0.htm

³⁸ <http://www.estadao.com.br/interatividade/Multimedia/ShowEspeciais!destaque.action?destaque.idEspeciais=543>

³⁹ Jornal O Tempo – Caderno Magazine, p.C8 – 11 de julho de 2007.

- Você faz licenciatura em Artes?
- Não, sou estudante de Comunicação Social, mas quero fazer um trabalho sobre arte/educação, sobre o quanto a arte é importante na educação.
- Poderia me explicar melhor?
- Talvez eu discuta a importância de um produtor para os espetáculos e apresentações das crianças da ONG, um produtor editorial para as produções artísticas
- Continuo ainda sem entender. O seu projeto tem a ver com a arte/educação ou com a Comunicação Social? Por acaso também sou jornalista e talvez possa te ajudar...
- Não quero focar a Comunicação. Li alguns livros sobre arte/educação e quero pesquisar sobre isso, como funcionam as oficinas, como as crianças participam etc.
- Por que você escolheu projetos sociais?
- Pensei em fazer numa escola mesmo, mas aí tem a questão pedagógica, que eu não entendo e não me sentiria à vontade. Na educação informal (*sic*) é mais fácil, não tem essas formalidades...
- No projeto social também temos uma abordagem pedagógica. Se trabalhamos com o ensino da arte, não dá para não pensarmos na educação, não acha?
- É, eu sei disso, mas é mais simples. Eu me interesso muito por dança e teatro e quero observar para, quem sabe, fazer alguma proposta, que pode até ter a ver com a Comunicação Social.
- Eu não diria que é mais simples. De qualquer forma, nós gostamos muito de dialogar com pessoas interessadas no ensino da arte. Vou levar a sua demanda ao projeto e nos falamos em seguida para conversarmos pessoalmente, ok?

Depois de desligar o telefone, me veio a idéia de pedir à estudante uma síntese da sua proposta por escrito, que ainda não recebi. De qualquer forma, a conversa com a estudante me fez respirar fundo. É, o caminho ainda é longo.

Em situações como esta, em “um mundo que não é, mas que está sendo”, Freire (2001), para quem “é impossível existir sem sonhar”, nos ensina: “Mudar é difícil, mas é possível”.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. 'Introdução – O cultural e o Político nos Movimentos Sociais Latino-Americanos'. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.), *Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos*, pp. 15-60. Belo Horizonte: EUFMG, 2000.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna Do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Papirus, 1993

BACHELARD, Gaston. *A poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA , Ana Mae. *A Imagem do Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Para que história?* Revista Ar'te. São Paulo: Livraria e Editoria Polis Ltda . Ano II, 1983, p.2-4.

- _____ (org). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002
- _____. *Porque e como: Arte na Educação*. [online] Disponível na Internet via www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/AnaMaeBarbosa.pdf/ Acesso em: 19 de março de 2006
- _____. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARTHES, Roland, *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRANDÃO, Ludmila de Lima. *A casa subjetiva*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- _____. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2006.
- _____. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006/.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DEBOR, Guy . *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005 (p. 173 -188).
- FABRIS, Annateresa (Org.). *Arte e política: algumas possibilidades de leitura*. Belo Horizonte: C/ARTE; São Paulo: FAPESP, 1998.
- FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FAVARETTO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp, 2000.
- FAVARETTO, Celso. *Tropicália: A Explosão do Óbvio*. In: BASUALDO, Carlos (org). *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira [1967-1972]*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p.81-96.
- FERNANDES, Rubem César. *Privado Porém Público: o Terceiro Setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *O Que É o Terceiro Setor?*. In: Ioschpe, E. B. (org.) (1997). 3º Setor Desenvolvimento Social Sustentado. Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, p. 25-33.

FONTES, Leonardo. *Entrevista com Ariano Suassuna*. [online] Disponível na Internet via <http://www.blogueisso.com/2007/01/20/entrevista-com-ariano-suassuna/> Arquivo consultado em 03 de abril de 2007

FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *O que é um autor?*. Porto: Vega, 1992; Cap.2: O que é um autor, p. 30-71.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Freire, Ana Maria A.(org). São Paulo: Unesp, 2001.

GALFETTI, Gustau Gili. *Minha casa, meu paraíso – a construção do universo doméstico ideal*. Lisboa: Editorial Blau, 1999.

GÓES, Moacyr de. *Educação Popular, Campanha de Pé No Chão também se Aprende A Ler, Paulo Freire & Movimentos Sociais Contemporâneos*. In: ROSAS, Paulo (org). *Paulo Freire: Educação e Transformação Social*. – pp.97-131. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas/Editora Universitária, 2002.

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960-1970*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo : Companhia das Letras, 1995

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, Versão I*. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, Instituto Antonio Houaiss, 2001

MARIN, Louis. *Sublime Poussin*. São Paulo: Edusp, 2001.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes E Outros Ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. *Por um inventário dos sentidos*. São Paulo: Fapesp, 2005 . p.219-258.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OITICICA, Hélio. Bases fundamentais para uma definição do Parangolé, novembro de 1964, catálogo da exposição Opinião 65. In: *Catálogo da Exposição Hélio Oiticica, no Centro de Arte Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1997.

PECCININI, Dayse. Vanguarda Carioca. In: *Figurações Brasil anos 60*. São Paulo: Itaú Cultural, Edusp, 1999. p.96-129.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS : ARTE . Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998.

PEIXOTO, Maria Inês Harmann Peixoto. *Arte e Grande Público: a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Formação continuada de professores de arte: Premissas, possibilidades e responsabilidades*. Disponível na Internet via: http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf
Arquivo consultado em 05 de novembro de 2006

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (org). *Som, Gesto, Forma e Cor –Dimensões da Arte e seu Ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

ROLNIK, Suely . *Despachos no museu: sabe-se lá o que vai acontecer...* In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze, ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

SONTAG, Susan. *Contra a Interpretação*. Trad. Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ANEXO 1

II ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR

Movimento de Cultura Popular
Plano de Ação para 1963

Impresso pelo Projeto de Editorial e Imprensa
- Movimento de Cultura Popular – Recife, Pernambuco

“Como prefeito de Recife, tive oportunidade de, juntamente com homens de todas as tendências religiosas e políticas, indicar um movimento que iria levar ao povo uma nova atitude, que não era aquela dos intelectuais encastelados e dos estudantes que estudam para fora do Brasil e não para dentro de nossa realidade, nem dos que se consideram donos do povo, mas daqueles que aprendem com o povo o que os doutores não sabem: a ciência do sofrimento da vida”.

Governador Miguel Arraes de Alencar

(Trecho do discurso pronunciado na sessão solene de instalação do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular)

Em maio de 1960, o então prefeito Miguel Arraes, promoveu, apoiado em setores progressistas da intelectualidade e nos estudantes, a fundação do Movimento de Cultura Popular. Juridicamente, nascia o MCP como uma sociedade civil autônoma.

Suas atividades iniciais se orientaram, fundamentalmente, no sentido de conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base. A realidade de um Estado com enorme índice de analfabetismo exigia esforços urgentes a fim de incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais do Recife, dotando-os de uma nova consciência.

Com o tempo, foi o MCP diversificando seu campo de ação e novos tipos de contato com a massa se foram forjando: teatro, núcleos de cultura popular, meios informais de educação, canto, música e dança popular, artes plásticas e artesanato, etc. Nestes três anos, uma rica soma de experiências e ensinamentos foi acumulada. Mas, com o crescimento e ampliação acelerados do Movimento, foi sentida a necessidade de dar um balanço nos resultados positivos e negativos registrados e de apreciar, criticamente, as falhas existentes em nosso trabalho. Tais falhas, no essencial, se originavam da ausência de um planejamento global e realista, em que fossem examinados a linha diretora, as diretrizes gerais, os meios, os procedimentos, o caráter das atividades para um determinado período de tempo e as linhas de ação para cada projeto.

Este documento surgiu assim para dar condições ao MCP de desempenhar com êxito as novas tarefas que precisa enfrentar, corrigindo as distorções que entravam sua expansão ordenada. É um instrumento básico e indispensável para que o MCP inicie uma fase superior de sua ação pela cultura popular.

Os recursos de que trata o presente documento, distribuídos pelos diversos projetos, não correspondem à disponibilidade atual do MCP e sim à previsão para o seu desenvolvimento na capital e no interior do Estado.

Acreditamos que o Plano de Ação para 1963, embora ajustando-se às condições específicas de Pernambuco, pode servir de valioso subsídio às organizações de cultura popular presentes neste Encontro, que tem como um dos principais objetivos a troca de experiências.

I - Diagnóstico

1. Um Movimento de cultura popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos seus setores de elite. Esta nova situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira. No caso particular de Pernambuco, primeiramente em Recife, logo depois em todo o Estado, aquele Ascenso democrático assumiu proporções inéditas no resto do país, daí resultando um elemento qualitativamente novo na configuração do movimento de cultura popular. Em Recife, e a seguir em Pernambuco, as forças populares e democráticas lograram se fazer representar nos postos-chave do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduzem na possibilidade do movimento de cultura popular ser financiado por recursos públicos e ser apoiado pelos poderes públicos. Tal fato é praticamente inexistente no resto do país, onde via de regra, os movimentos de cultura popular encontram, como condições adversas à sua existência e ao seu funcionamento, a hostilidade do poder público e a ausência de dotações orçamentárias para fins de cultura popular.

2. O movimento popular gera o movimento de cultura popular. O movimento popular, ao atingir determinada etapa de seu processo de desenvolvimento, experimenta a necessidade de liquidar certos entraves de ordem cultural que se apresentam como barreiras características daquela etapa, obstaculizando a passagem para a etapa seguinte. A superação de tais dificuldades se apresenta assim como condição para o prosseguimento do processo.

3. O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltadas para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.

4. a demanda por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transforma-lo é característica do movimento popular porque este se assenta nas três seguintes pressuposições:

- a) Só o povo pode resolver os problemas populares;
- b) Tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que não pode ser corrigida, senão pela supressão de suas causas radicadas nas estruturas sociais vigentes;
- c) O instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política guiada por idéias que representam adequadamente a realidade objetiva.

II - Linha Diretora

1. Qualquer movimento de cultura popular deve ter como diretriz suprema orientadora do conjunto de suas atividades, a deliberação de se incorporar ao esforço comum desenvolvido pelo movimento popular na luta pela consecução de seus objetivos próprios.

Esse propósito primordial se expressa, essencialmente, no projeto de transformação das condições culturais em que se tem desenvolvido o movimento popular, o que se verifica na medida em que aquelas condições deixam de ser adversas e passam a ser francamente favoráveis ao avanço do movimento popular.

2. A presente linha diretora define o movimento de cultura popular como elemento dinâmico integrante da totalidade formada pelo movimento popular e investido da função específica de criar as condições culturais necessárias à intensificação do processo de desenvolvimento do movimento popular em seu conjunto.

3. A partir dessa perspectiva, o movimento de cultura popular desempenha papel de poderoso auxiliar na solução dos problemas culturais com que se defrontam as massas em luta por obter o atendimento de suas aspirações culturais e extra culturais. Assim situado, o movimento de cultura popular encontra-se em posição de discernir as diretrizes parciais, desejáveis a partir de sua linha diretora, e com ela compatíveis tanto por seu conteúdo, quanto por sua hierarquia.

III -- Diretrizes Gerais

1. As diretrizes gerais que realizam a linha diretora estabelecida são propostas a partir da constatação dos seguintes vazios culturais:

- a) Deficiências culturais experimentadas em caráter geral pelo movimento popular e que impedem sua expansão e aprofundamento;
- b) Deficiências culturais diretamente experimentadas no interior das organizações por meio das quais o movimento popular atua;
- c) Deficiências dos investimentos culturais realizadas pelo poder público em apoio ao movimento popular.

2. O presente plano estabelece como prioritárias as seguintes diretrizes:

- a) Fornecimento dos meios absolutamente indispensáveis à formação e ao exercício da consciência social capaz de compreensão adequada das condições de vida a que se encontram submetidas as massas populares;
- b) Desenvolvimento da consciência popular no sentido de aprofundar sua compreensão teórica da realidade social e da necessidade prática de sua transformação;
- c) Desenvolvimento da vida cultural das organizações populares no sentido de incrementar suas atividades culturais internas e suas manifestações culturais voltadas para a comunidade;
- d) Elevação do sentido social das manifestações culturais comutárias de caráter tradicional;
- e) Transformação, de negativa em positiva, da relação entre meios indiretos e meios diretos, adotados pelo presente plano para a concretização de suas diretrizes.

IV - Meios

1. Para o movimento de cultura popular alcançar êxito na concretização de suas diretrizes gerais precisa utilizar, concomitantemente, tanto os meios voltados para dentro de si mesmo quanto aqueles que se dirigem à comunidade.

Não obstante, em função das características de que se deve revestir um movimento de cultura popular que já alcançou níveis de relativo desenvolvimento interno, o prosseguimento da expansão deve ser obtido especialmente através da utilização dos meios indiretos de ação, os quais permitem a multiplicação das atividades em escala geométrica, uma vez que mobilizam no povo e em suas organizações, o potencial de trabalho e de criação existente, mas inaproveitado.

2. Os meios voltados para dentro, a utilizar, são os seguintes:

2.1. Desenvolver atividades de formação e aperfeiçoamento cultural e profissional dos quadros do próprio movimento.

2.2. Formalizar e por em funcionamento um regime estatutário que assegure:

a) Autonomia de decisão, em suas esferas respectivas, aos órgãos executivos e deliberativos;

b) Poder de soberania à assembleia geral dos membros;

c) Representação popular no planejamento, na divisão, no controle e na correção das atividades do movimento, fixando-se nesse sentido a responsabilidade do movimento para com a comunidade e a da comunidade para com o destino do movimento.

2.3. Estabelecimento de normas que determinem a forma colegiada de atuação tanto para as direções superiores quanto para as setoriais;

2.4. Estabelecimento de normas que conduzam as direções à prática de subordinar suas decisões a prévias consultas às bases;

2.5. Estabelecimento de normas que conduzam os projetos a funcionar entre si e em regime de permanente ajuda mútua;

2.6. Empreender a reorganização administrativa necessária a que seja assegurado rigoroso controle contábil do recebimento e da aplicação de recursos, assim como a inspeção do curso das atividades.

3. Os meios voltados para fora inserem-se no âmbito geral demarcado pela vida cultural da comunidade. Dentro desses limites genéricos devem ser focalizados aqueles setores culturais que se apresentam mais especificamente como campo de atuação e florescimento da cultura popular.

Dentro desse quadro são os seguintes os meios voltados para fora a serem utilizados:

3.1. Meios diretos

a) Desenvolver atividades formativas incidentes sobre os seguintes níveis da experiência humana:

- intelectual
- profissional
- político
- artístico
- social
- recreativo
- esportivo
- organizativo

b) Desenvolver atividades informativas que interessem e motivem a comunidade nas atividades desenvolvidas pelo movimento.

3.2. Meios indiretos

- a) Criar, nas organizações integrantes do movimento popular, núcleos de cultura popular constituídos e ativados pelos próprios membros dessas organizações;
- b) Desenvolver atividades capazes de articular aspirações culturais não organizadas que estão na origem de futuros grupos de ação cultural popular;
- c) Assessorar técnica, cultural e materialmente os núcleos culturais populares autogeridos;
- d) Elevar cada atividade à condição de campanha, criando, para tanto, os incentivos necessários a que as forças populares assumam, como suas, as iniciativas particulares geradas originalmente no interior do movimento;
- e) Aprofundar o caráter popular das campanhas de iniciativa governamental;

f) Generalizar, para todos, as iniciativas partidas de um ou poucos grupos populares.

V – Procedimentos

1. Para que as relações entre a direção do movimento e suas bases e as relações entre o movimento como um todo e as massas populares transcorram de modo ordenado aos fins da cultura popular é necessário que sejam adotados certos procedimentos capazes de impedir que os diferentes focos de interesse se constituam em obstáculos à cooperação, ao entendimento e à profundidade do trabalho a ser executado.

Tais procedimentos, que são maneiras adequadas de se aplicar os meios, devem ser observados tanto na ordem interna, quanto na ordem externa.

2. Procedimentos internos

2.1. Criar as condições necessárias ao fluxo e refluxo democrático entre os escalões dirigentes e as bases.

2.2. Criar as condições necessárias ao fluxo e refluxo horizontal que impede a formação de quistos verticalmente organizados.

2.3. Criar as condições de aberturas para a comunidade que facilitem o acesso à organização a pessoa e idéias exteriores, especialmente grupos que refletem opinião popular estruturada.

2.4. Submeter a aplicação do plano de ação a um permanente processo de correção, na prática, das incompatibilidades inevitáveis no nível da ação planificadora, por isso que impostas por situações de fato constituídas em períodos anteriores e não suscetíveis de correções bruscas ou a curto prazo.

2.5. Assimilar criticamente as experiências geradas pela prática diferenciada dos movimentos de cultura popular em ação nas diversas regiões do país.

2.6. Guardar a unidade indissolúvel entre o planejamento, a execução, o controle e a revisão, sem que o movimento tenda a perder sentido unitário e oportunidades dinâmicas de renovação de valores.

2.7. Submeter cada setor às exigências do trabalho na base de planos que especifiquem as tarefas a executar, os custos, os recursos financeiros e sua distribuição cronogramada no tempo.

3. Procedimentos externos

3.1. Condicionar o assistencialismo à conscientização, subordinando cada uma das atividades ao ponto de equilíbrio entre as aspirações imediatas vivamente experimentadas pelo povo e os superiores propósitos assumidos pelo movimento.

3.2. Acrescentar às atividades autônomas do movimento o caráter de indutoras de atividades similares por parte das organizações populares.

3.3. Estender as conquistas da vanguarda cultural ao nível das massas populares e elevar as manifestações culturais populares ao nível da vanguarda cultural.

3.4. Apoiar-se nas iniciativas do governo e das organizações sociais para aumentar a eficácia da ação cultural do movimento.

3.5. Interessar o povo em geral e as organizações governamentais e sociais em particular no desenvolvimento material e cultural do movimento.

VI – Caráter das Atividades para 1963

1. O caráter das atividades do movimento de cultura popular para 1963 é determinado em primeiro lugar pela exigüidade dos recursos, tanto humanos quanto financeiros, postos à sua disposição no início do período, o que levou ao estabelecimento de uma estreita faixa de prioridades.

2. Uma segunda limitação, impeditiva da plena realização das atividades em princípio desejáveis, decorre das distorções estruturais ocorrida ao longo do processo de desenvolvimento não planejado do movimento de cultura popular, distorções que, sendo incorrigíveis a curto prazo, implicam em manifesta incompatibilidade entre determinadas metas setoriais e as diretrizes gerais que devem nortear o movimento nas atuais circunstâncias.

3. A terceira das condições que determinam o caráter específico das atividades planejadas para 1963 decorre do crescimento artificial verificado em alguns setores em períodos passados, não tendo sido guardada nesses setores a necessária compatibilidade entre a propensão para o crescimento e a necessidade de distribuição equilibrada dos recursos materiais e humanos dentro do conjunto da organização.

4. A partir desse quadro, as atividades planejadas para 1963, apresentam um caráter heterogêneo, ambíguo e, não raro, contraditório, marcado pela coexistência de tendências operando no sentido de modelar um novo surto de atividades condizentes com os propósitos da organização, lado a lado com tendências que atuam no sentido de manter a organização em desacordo com suas finalidades.

5. As atividades de 1963 deverão assumir preferentemente o caráter inovador que resultaria do lançamento de frente de trabalho apto a sintetizar na mesma unidade o esforço do movimento popular com o esforço do movimento de cultura popular.

Tais frentes se resumem naquelas atividades capazes de suscitar a energia criadora intrínseca às massas populares e às suas organizações. Nesse caso, encontram-se os modos

de ação que transcendem a característica de mera doação de bens culturais produzidos internamente pelo movimento, e, a seguir, oferecidos à comunidade como produtos acabados em relação aos quais só cabe o ato de consumo.

6. As atividades que merecem predominar no período de 1963 devem assim se caracterizar:

a) Pela oferta de assessoramento a esforços criadores da cultura desenvolvidos pelos núcleos de cultura das próprias organizações populares;

b) Pela aplicação das várias modalidades de incentivos ao surgimento, ao florescimento e à multiplicação de tais fontes produtoras de cultura popular;

c) Pela criação de mecanismos de estímulos e de coordenação capazes de criar interdependências e ajudas mútuas entre as diversas organizações nos seus diversos níveis de existência social, facilitando desse modo que as deficiências de umas sejam completadas pelas potencialidades de outras e permitindo, em última análise, que as mais atrasadas encontrem condições favoráveis para ascender ao nível das mais adiantadas.

VII – Linhas de Ação

1. Os objetivos gerais e as atividades para 1963 se concentram nas linhas de ação que serão, subsequentemente, concretizadas na forma de projetos específicos.

As linhas de ação a serem desenvolvidas em 1963 são as seguintes:

- Núcleos de cultura popular
- Meios informais de educação
- Alfabetização e educação de base
- Editorial e imprensa
- Teatro
- Cinema
- Esporte
- Artes plásticas e artesanato
- Dança, canto e música popular
- Ensino elementar
- Pesquisas

- Administração

2. Projeto de Núcleos de Cultura Popular

2.1. Objetivos

a) Fornecer às organizações populares os elementos de cultura popular capazes de incrementar suas atividades culturais internas e suas manifestações culturais junto à comunidade;

b) Auxiliar as organizações populares a se expandirem e a se aprofundarem entre todas as camadas do povo, assim como a serem patrocinadoras do surgimento de novas organizações, idênticas ou de tipo e objetivos distintos;

c) Desenvolver a consciência do povo através da criação ou da expansão de departamentos culturais nas organizações populares, no sentido de aprofundar a compreensão da problemática brasileira e da necessidade de transformações radicais nas estruturas econômicas, sociais e políticas pro meio das ações de massas;

d) Auxiliar as organizações populares e setores diversos do povo a formularem suas plataformas reivindicatórias no quadro geral da problemática econômica, social e política brasileira e nordestina.

2.2. Meios e Procedimentos

a) Serviços de alto-falantes, fixos e móveis;

b) Grupos teatrais;

c) Círculos de debates;

d) Círculos de leitura;

e) Convenções populares;

f) Ajudar na elaboração de estatutos e de plataformas reivindicatórias;

g) Ajudar na realização de festas populares, de desfiles, manifestações, congressos e convenções populares.

2.3. Instrumentos de Ação

a) Federação e Associações de Bairro;

b) CONSINTRA e Sindicatos de Trabalhadores;

- c) Círculos Recreativos Operários;
- d) Associações Profissionais e Culturais;
- e) Organizações Estudantis

2.4. Diretrizes para 1963

- a) Constituir imediatamente a direção colegiada do Projeto, composta de cinco elementos, representantes de organizações do movimento popular;
- b) Iniciar, em julho, os trabalhos de organização dos Núcleos de Cultura Popular na Federação e nas Associações de Bairro, assim como nas demais entidades populares, profissionais e culturais, segundo um plano de trabalho previamente elaborado;
- c) Realizar, em agosto ou setembro, um Curso Central de Politização para o qual cada entidade popular deverá enviar dois representantes, preferencialmente aqueles que irão ocupar postos de direção nos Núcleos de Cultura Popular;
- d) Implantar um serviço de alto-falantes, inicialmente com 50 unidades para atuar nos principais pontos de concentração popular;
- e) Montar um serviço de utilidade pública, com base no serviço de alto-falantes, que trate de achados e perdidos, queixas e reclamações, oferta e demanda de emprego, informações de caráter social, etc;
- f) Realizar, conjuntamente com as lideranças de cada entidade popular, planos concretos de expansão da entidade, através de campanhas de novos associados, de assembléias populares de recrutamento, de criação de filiais, etc;
- g) Constituir, em cada Núcleo de Cultura, grupos de caráter artístico ou intelectual, formados pelos elementos interessados em participar criadoramente de atividades culturais e solicitar, para o treinamento de tais grupos, assistência técnica e material dos correspondentes Projetos do MCP;
- h) Ajudar a cada núcleo de Cultura Popular a elaborar seu Plano de Realizações, o qual deve corresponder aos objetivos do Projeto e às reivindicações da entidade e das massas populares;
- i) Assessorar os Núcleos de Cultura Popular na programação das comemorações de 1º de maio, 13 de maio, 7 de setembro, 15 de novembro e de outras datas.

comemorativas dos movimentos libertários do povo pernambucano, além daquelas que marcam a história das organizações do movimento popular:

- j) Estimular as organizações populares a apresentar sugestões e reivindicações por ocasião da elaboração do Plano de Ação Municipal da Prefeitura do Recife e das propostas orçamentárias do Município e do Estado;
- k) Montar uma assessoria técnica capaz de ajudar as organizações populares a formular suas reivindicações em termos de projetos de lei a serem apresentados à Câmara Municipal do Recife;
- l) Orientar as organizações populares na discussão do projeto da Lei de Organização Municipal do Recife, a fim de que o mesmo seja aprovado pela Assembléia Legislativa em consonância com os interesses reais da comunidade recifense;
- m) Elaborar planos de cursos de conscientização dos associados das organizações populares, a fim de dar-lhes condições para conhecer, dominar e propagar a problemática econômica, social e política do Brasil e do Nordeste, assim como o papel histórico que cabe às massas populares na solução popular desta problemática;
- n) Realizar um trabalho preliminar de sistematização das reivindicações das entidades do movimento popular com o objetivo de elaborar um projeto de Plataforma das Reivindicações Populares, a ser submetido à apreciação das referidas entidades;
- o) Elaborar um plano de realização dos trabalhos preparatórios de uma grande Convenção Popular, a ser realizada em janeiro ou fevereiro do ano próximo, em cujo temário estejam incluídos o projeto de plataforma de Reivindicações Populares e o Plano de Ação para 1964 dos Núcleos de Cultura Popular.

2.5. Despesas

A despesa com pessoal, material e realizações necessárias à implantação e expansão do Projeto estão estimados em (quinze milhões de cruzeiros) Cr\$ 15.000.000,00.

2.6. Recursos

Os recursos para implantação e expansão do Projeto devem correr durante esse ano por conta do MCP. Existem possibilidades ainda de conseguir recursos junto à Secretaria Assistente do Governo Estadual.

3. Projeto de Meios Informais de Educação

3.1. Objetivos

- a) Facilitar ao povo meios de educação, informação e recreação;
- b) Incentivar tomadas de posição das camadas populares da comunidade, colaborando na reivindicação de seus direitos;
- c) Motivar formas de organização do povo, incentivando a criação de grupos e de suas lideranças.

3.2. Meios e Procedimentos

- a) Teleclubes;
- b) Cineclubes;
- c) Clubes de leitura;
- d) Teatro;
- e) Clube de pais;
- f) Circulo de cultura;
- g) Organização da comunidade e formação de grupos;
- h) Formação e aperfeiçoamento do pessoal técnico do Projeto;
- i) Ação em estrito contato com as agremiações existentes;
- j) Facilitar instrumentos de ação à comunidade;
- k) Incentivo às ligações entre os diversos núcleos existentes.

3.3 Instrumentos de Ação

- a) Praças, centros e parques de cultura do MCP;
- b) Escolas e grupos escolares do MCP e do Governo Estadual;
- c) Templos, centros esportivos e associações recreativas.

3.4. Diretrizes para 1963

- 1) Dinamizar as praças de cultura do MCP, procurando, inicialmente, trabalhar junto às associações recreativas, centros esportivos, grupos escolares, templos, etc.
- 2) Inaugurar mais duas praças de cultura do MCP, localizadas no Largo Dom Luiz e na Várzea, constituídas de bibliotecas, auditórios para teatro, teleclube e cineclube:
- 3) Reivindicar junto à Prefeitura Municipal do Recife a construção de dois parques de recreação infantil, a instalação de luz e água e a complementação dos trabalhos de construção das parcas acima referidas, de acordo com as necessidades técnicas do projeto:
- 4) Elaborar e executar um plano de recuperação do Centro de cultura dona Olegarinha, procedendo ao levantamento sócio-cultural da área, organizando novas atividades tendentes à formação de novos grupos;
- 5) Estudar as possibilidades de organização de uma praça cultural, localizada no Campo do Jordão, atendendo solicitação do IPSEP, mediante apresentação de uma proposta de convênio que inclua as necessidades financeiras;
- 6) Desenvolver, no sítio da Trindade, as seguintes atividades tendentes a transformá-lo num Parque de Cultura: programar teatro com debate nos fins de semana e feriados, programar espetáculos musicais, completar e deslocar para ponto mais apropriado o parque infantil existente;
- 7) Transformar o Parque 13 de Maio em Parque de cultura, caso a Secretaria de Educação da PMR venha a se instalar naquele local;
- 8) Colaborar com o IPA, mediante convênio, na execução de programas que visem transformar o Horto de Dois Irmãos num centro de recreação e educação popular, organizando um museu de caráter dinâmico onde se realize exposições de plantas;

18) Possibilitar a participação dos técnicos em cursos de interesse do projeto organizado por outras entidades;

19) Enviar representantes para o Curso de Politização a ser realizado em Aracajú em julho do corrente ano;

20) Manter contatos com entidades de Cultura Popular existentes no Brasil, visando maior enriquecimento do Projeto.

3.5. Despesas

PESSOAL		7.460.000,00
Chefia	2.195.000,00	
Técnico	4.950.000,00	
Burocrático	315.000,00	
MATERIAL		1.704.500,00
DESPESA TOTAL		9.164.500,00

3.6. Recursos

Ainda são as dotações com que conta o MCP, havendo, porém, possibilidades de realizar com entidades públicas estaduais.

4. Projeto de Alfabetização e Educação de Base

4.1. Objetivos

- a) Alfabetização de adultos;
- b) Educação de base, consistindo no ensino de linguagem, matemática, educação sanitária, história, geografia e política, vinculando-se essas disciplinas a elementos de formação de uma consciência da problemática brasileira e nordestina.

4.2. Meios e Procedimentos

- a) Cursos de preparação de pessoal técnico:

- b) Círculos de estudos de aperfeiçoamento;
- c) Cursos de formação de pessoal destinado a outras entidades;
- d) Cursos regulares de orientação do professorado leigo;
- e) Integração, num mesmo processo, da alfabetização, conscientização e desenvolvimento de aptidões;
- f) Classes experimentais de alfabetização e de educação de base para adultos;
- g) Círculos de cultura

4.3. Instrumentos de Ação

- a) Setor de formação da cultura do Projeto
- b) Setor de difusão da cultura do Projeto

4.4 Diretrizes para 1963

1) Organizar e realizar o III Curso de Formação de Monitores para preparar 200 professores leigos, visando a instalação de classes experimentais dentro do espírito do Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura;

2) Solicitar à Divisão de Pesquisas, o levantamento de número de analfabetos de 14 a 18 anos existentes nos diversos bairros do Recife, a fim de localizar tecnicamente a instalação das escolas;

3) Iniciar a instalação de 200 unidades escolares experimentais e de educação de base com capacidade para o atendimento de seis mil alunos;

4) Manter um programa cultural difuso, na Rádio Universidade;

5) Realizar o levantamento de dados relativos à situação do interior do Estado: população por município e o percentual de analfabetos; número de salas disponíveis; equipamentos escolar existente; professorado, titulado ou leigo, disponível; possibilidades de convênios com as municipalidades ou entidades sociais;

6) Preparar equipe especializada para formação de coordenadores de debate dos círculos de cultura a serem instalados;

7) Instalar, inicialmente, pelo menos 200 Círculos de Cultura no Recife e 250 no interior do Estado com o objetivo de estabelecer as bases da criação de uma rede de Círculos de Cultura em toda a cidade;

8) Manter equipe habilitada para preparar monitores e dar orientação técnica pedagógica a outras entidades, em atendimento a convênios firmados ou a serem firmados;

9) Realizar cursos de formações de aperfeiçoamento profissional como medida concreta para superar a evasão escolar.

4.5. Despesas

PESSOAL		21.351.000,00
Chefia	1.197.000,00	
Técnico	19.506.000,00	
Burocrático	648.000,00	
MATERIAL		128.000,00
DESPESA TOTAL		21.776.000,00

4.6. Recursos

As dotações com que conta o MCP, havendo, no entanto, amplas possibilidades de ampliá-las através da ajuda do Governo Estadual e Federal.

5. Projeto Editorial e Imprensa

5.1. Objetivos

a) Desenvolver atividades editoriais de modo a difundir elementos de cultura popular junto às mais amplas camadas populares, atingindo, através das diferentes

modalidades de publicações, o público potencial que se encontra fora do alcance dos meios de ação e comunicação utilizados pelos demais projetos;

b) Desenvolver as mais variadas formas de atividades jornalísticas, exercendo funções informativas e educativas que divulguem as realizações logradas pelo movimento popular através de suas diferentes organizações, inclusive o movimento de cultura popular;

c) Abrir oportunidades de trabalho literário ou científico, estimulando e facilitando a publicação de artigos, estudos, ensaios, obras de ficção, etc.

5.2. Meios e Procedimentos

a) Emissoras radiofônicas;

b) Estações de TV;

c) Jornais;

d) Jornal Mural (meio de comunicação de particular importância, numa comunidade como a do Recife caracterizada por população de baixa renda);

e) Publicações em suas diferentes modalidades;

f) Criação ou utilização de periódicos ou publicações de circulação interna em organizações populares

5.3. Diretrizes para 1963

As diretrizes para 1963, bem como os instrumentos de ação a serem fixados, deverão ser elaborados no momento mesmo de estruturação e implantação do projeto que já tem definidos os seus objetivos, meios e procedimentos.

5.4. Despesas

As despesas serão estabelecidas e especificadas tendo em vista as diretrizes que forem fixadas para 1963. Estima-se, porém, que as despesas podem ser da ordem de Cr\$ 3.200.000,00.

5.5. Recursos

Os recursos serão indicados em função do plano de despesa.

6. Projeto de Teatro

6.1. Objetivos

a) Elaborar novas formas teatrais de expressão da problemática popular, contribuindo para a elaboração de uma cultura capaz de ser apropriada e desenvolvida pelo povo;

b) Elevar, por meio de teatro, o nível de consciência política das massas, de modo a que as próprias massas assumam seu papel histórico social.

6.2. Meios e Procedimentos

a) Cursos de formação teatral;

b) Encenação de textos;

c) Pesquisas culturais para elaboração de textos e formação de quadros;

d) Fundação e supervisão de clubes de teatro nas organizações populares;

e) Promoção de festivais de teatro e participação nos promovidos por outras entidades;

f) Preferência por bolsitas a profissionais, sem excluir contratação de profissionais de alta qualificação para fins de formação artística;

g) Simplificação das montagens, fundada na acentuação dos elementos ideológicos, em contraposição aos elementos de espetáculo;

h) Elaboração da nova dramaturgia a partir de um processo criador de que o povo participe integralmente;

i) Atribuição de um caráter experimental às atividades;

j) Precedência temporal das atividades de pesquisa sobre as atividades difusoras de cultura;

k) Estabelecimento de convênios com entidades, públicas ou privadas, interessadas em representação teatral ou formação de grupos de teatro.

6.3. Instrumentos de Ação

a) Setor de formação cultural do Projeto;

b) Setor de difusão cultural do Projeto

6.4. Diretrizes para 1963

- 1) Organizar e realizar um curso de teatro de fantoche, com a duração de um mês, para formação dos membros do projeto e de outros grupos interessados;
- 2) Organizar e realizar um curso de história do teatro universal, com a duração de seis meses para os membros da divisão de teatro e outros grupos interessados;
- 3) Organizar e realizar três seminários de dramaturgia com base nos textos produzidos pelos membros do projeto de teatro e abertos ao público;
- 4) Organizar e realizar pelo menos 5 laboratórios de interpretação para incrementar o desenvolvimento artístico dos membros do projeto e de outros grupos teatrais interessados;
- 5) Organizar e realizar, juntamente com a Secretaria de Educação e Cultura, o II Festival de Teatro de Recife, do qual deverão participar conjuntos de teatro desta cidade e do Nordeste durante as duas primeiras semanas de Setembro;
- 6) Organizar e realizar o I Festival de Teatro de Mamulengo, no Recife, com a participação dos Grupos nordestinos de teatro de mamulengo, durante a primeira quinzena de novembro;
- 7) Criar e supervisionar, em convênio com o Serviço Social Contra o Mocambo, Clubes de Teatro nos Centros Educativos Operários do Recife, nos quais o Projeto de Teatro desenvolverá as seguintes atividades: recrutamento, seleção de textos, formação de equipes, montagem e encenação de textos. Nestas atividades, o Projeto participará em caráter de assessoria às direções autônomas dos Clubes de Teatro.
- 8) Celebrar convênio com o Serviço Social Contra o Mocambo para apresentação de espetáculo teatrais nos Centros Educativos Operários;
- 9) Montar e realizar cinco apresentações da peça "A Via Sacra", de Henry Cheon;

- 10) Remontar e realizar pelo menos 15 apresentações da peça “Julgamento em novo Sol”, de Nelson Xavier;
- 11) Montar e realizar pelo menos 50 apresentações da peça “Uma História do Mato” de Luiz Marinho;
- 12) Redigir e montar pelo menos dez autos, em forma de enquête, sobre assuntos políticos da atualidade, apresentando esses espetáculos pelo menos três vezes por semana;
- 13) Montar e realizar pelo menos 20 apresentações de um dos três seguintes textos: “Revolução dos Beatos”, “Aí vem o Cabeleira” e “Frei Caneca”;
- 14) Participar da II Semana de Teatro da Paraíba com a peça “Uma História do Mato”, durante a segunda quinzena de agosto;
- 15) Contratar um diretor de teatro de capacidade técnica e artística comprovada, a fim de dirigir os seguintes trabalhos: seminários de dramaturgia, laboratórios de interpretação, montagem de uma peça, além da realização de conferência e debates;
- 16) Montar e apresentar um Auto de Natal durante a IV Festa de Natal de Recife;
- 17) Vender espetáculos e ingressos a preços populares sempre que for cabível essa iniciativa;
- 18) Firmar convênio com as Unidades Sanitárias Itinerantes do Governo do Estado, no sentido de deslocar, para excursão no interior, uma equipe de seis membros, que fará apresentações de esquetes e de teatro de Mamulengo sobre os problemas sanitários de cada área;
- 19) Redigir e montar cinco peças de teatro de Mamulengo para realizar pelo menos 20 apresentações em sindicatos e associações de bairro do Recife.

6.5. Despesas		
PESSOAL		7.380.000,00
MATERIAL		1.290.000,00
REALIZAÇÕES		1.850.000,00
Montagens	1.500.000,00	
Eventuais e Viagens	350.000,00	
DESPESA TOTAL		10.520.000,00

6.6. Recursos

a) Governo do Estado		
Convênio com SSM		1.600.000,00
Convênios com Unidades Sanitárias		1.000.000,00
b) Prefeitura Municipal		
Convênios		500.000,00
c) Venda de Ingressos e de espetáculos		500.000,00
TOTAL		3.600.000,00

7. Projeto de Cinema

7.1. Objetivos

a) Equacionar em linguagem cinematográfica os problemas fundamentais com que se defronta o povo, focalizando filmicamente essa problemática em termos de documentário de ficção;

b) Desenvolver atividades de difusão cinematográfica nas organizações populares, visando oferecer ao povo instrumentos conceituais, artísticos e técnicos indispensáveis à interpretação social e cultural da produção cinematográfica.

7.2. Meios e Procedimentos

- a) Produção de filmes;
- b) Projeção com debates;
- c) Palestras;
- d) Cursos;
- e) Festivais;
- f) Articulação da participação do povo com a participação da equipe técnica nos trabalhos de filmagem;
- g) Articulação entre projeções e debates, de modo a explicitar em termos racionais os conteúdos expressos em linguagem cinematográfica;
- h) Utilização de filmes projetados nas redes convencionais como motivação para debates e palestras
- i) Formação de pessoal técnico diretamente pelo trabalho prático nos processos de filmagem;
- j) Administração do Fundo Rotativo de cinema do MCP.

7.3. Instrumentos de Ação

- a) Setor de Produção do Projeto;
- b) Setor de Difusão do Projeto;
- c) Organização Popular

7.4. Diretrizes para 1963

- 1) Firmar convênio com as entidades interessadas na coprodução do filme “Cabra Marcado para Morrer”;
- 2) Planejar e realizar a produção do filme, de 35mm, em longa metragem, intitulado “Cabra Marcado para Morrer”, de modo a que venha satisfazer as condições necessárias para competição no mercado interno e externo com as demais produções do cinema nacional;
- 3) Elaborar o argumento e o roteiro do filme “Cabra Marcado para Morrer”;

- 4) Contratar, para a formação da equipe técnica indispensável ao asseguramento do nível artístico e profissional da produção “Cabra Marcado para Morrer”, os seguintes quadros: um diretor artístico, um diretor de fotografia, um técnico em eletricidade e um maquinista;
- 5) Realizar o filme procurando utilizar nas filmagens, além do elenco profissional, o maior número de indivíduos residentes na região que poderão preencher economicamente os papéis extras;
- 6) Contratar um mínimo de atores profissionais para o desempenho dos papéis principais da produção “Cabra Marcado para Morrer”;
- 7) Deslocar, para a Guanabara, os elementos da equipe técnica indispensáveis às operações de sonorização, montagem e copiagem da produção “Cabra Marcado para Morrer”;
- 8) Contratar os serviços de uma empresa distribuidora e de uma empresa publicitária de modo a garantir o êxito da produção “Cabra Marcado para Morrer”, tanto na distribuição nacional como internacional;
- 9) Desenvolver os esforços paralelos e multiplicadores da ação das empresas encarregadas da distribuição e da publicidade, especialmente no que se refere a contatos para venda ao exterior;
- 10) Recolher ao Fundo Rotativo de cinema do MCP, a renda líquida aferida com a exibição ou a venda da produção “Cabra Marcado para Morrer”;
- 11) Celebrar convênios com entidades governamentais e organizações sociais interessadas em financiar e divulgar filmes documentários de sentido educativo – informativo;
- 12) Contratar quadros profissionais, técnicos e artísticos, para a realização dos filmes documentários;

13) Realizar plano de trabalho, roteiro e produção de dez filmes documentários de 16mm. em curta metragem;

14) Realizar, duas vezes por semana, projeções com debates nas organizações populares. utilizando para tanto ou os filmes exibidos nas redes de TV ou material disponível nas cinematecas ou, finalmente, os próprios filmes rodados pelo Projeto de Cinema;

15) Organizar e realizar, no Recife, com fins artísticos e financeiros, um Festival do Cinema Brasileiro, do qual poderão participar todas as produções realizadas em 1962/3 que tenham atingido nível compatível com os critérios de seleção adotados pelo projeto de cinema;

16) Colaborar nos trabalhos de produção da película "João Boa Morte", a ser rodada em Pernambuco em regime de coprodução entre capitais paulistas e argentinos;

17) Realizar seminários com os elementos da intelectualidade interessados em trabalhar na elaboração de argumentos e roteiros;

18) Criar um cineclube na Associação dos Servidores da SUDENE e outro no Sindicato dos Bancários;

19) Enviar representantes à IV Jornada Nacional de Cineclubes e participar, na mesma ocasião, do I Encontro Sul Americano de Cineclubes a se realizar em Porto Alegre;

20) Colaborar na realização do Ciclo do Cinema Brasileiro, a se realizar na primeira quinzena de julho na Faculdade de Filosofia do Recife e promovido pela Federação Norte-Nordeste de Cineclubes com o patrocínio da Cinemateca Brasileira.

7.5. Despesas		
PESSOAL		800.000,00
Chefia	360.000,00	
Técnico	240.000,00	
Burocrático	200.000,00	
MATERIAL		200.000,00
TRANSPORTE		500.000,00
REALIZAÇÕES		12.000,00
DESPESA TOTAL		13.500.000,00

7.6. Recursos

a) Governo do Estado		
Convênios		10.000.000,00
b) Prefeitura Municipal		
Convênios		500.000,00
c) Movimento de Cultura Popular		
Fundo Rotativo de Cinema		6.000.000,00
Total		16.500.000,00

8. Projeto de Esportes

8.1. Objetivos

a) Desenvolver atividades amadorísticas nas diferentes modalidades esportivas, visando fortalecer, através das práticas esportivas, os vínculos integrativos da comunidade;

b) Incrementar a prática dos esportes nas organizações populares, nos centros de trabalho e nos centros estudantis, facilitando os meios indispensáveis à formação de grupos e federações e promovendo campeonatos e encontros esportivos de interesse popular;

c) Ajudar no desenvolvimento e na organização dos pequenos grupos e clubes esportivos surgidos espontaneamente nos meios populares, oferecendo assistência material e técnica e encaminhando sua gradativa integração nos propósitos gerais que orientam o movimento popular;

d) Participar, em caráter permanente, das lutas reivindicatórias empreendidas pelas associações esportivas populares, colaborando no estudo, no debate e na resolução das questões emergentes.

8.2. Diretrizes para 1963

As diretrizes para 1963, bem como os meios, os procedimentos e o instrumento de ação a serem adotados, deverão ser fixadas no momento mesmo de estruturação e implantação o projeto, guardando-se a necessária observância aos objetivos já definidos.

8.3. Despesa

As despesas serão estabelecidas e especificadas tendo em vista as diretrizes que forem fixadas para 1963. Estima-se que as despesas poderão ser da ordem de Cr\$4.700.000,00.

8.4. Recursos

Os recursos serão indicados em função do plano de despesa.

9. Projeto de Artes Plásticas e Artesanato

9.1. Objetivos

a) Incentivar as atividades tradicionais no campo da arte utilitária, visando a ocupação das famílias de baixa renda em indústrias caseiras;

b) Dar assistência aos artesãos e a centros de produção artesanal;

c) Mobilizar os artistas plásticos no esforço de elevar o nível artístico do artesanato;

d) Incentivar e popularizar as artes plásticas

9.2. Meios e Procedimentos

- a) Cursos de desenho, pintura, gravura, fanteche, cestaria, cerâmica, estamparia, tapeçaria, tecelagem, couro, cartonagem, encademação, corte e costura, etc;
- b) Venda da produção realizada pelo Projeto;
- c) Exposições;
- d) Clube de gravuras;
- e) Cooperativa artesanal de compra e venda;
- f) Feiras de artesanato;
- g) Exposições itinerantes nos bairros;
- h) Elevação do nível artístico do artesanato, estimulados a capacidade criadora popular e a diversificação das linhas de produção.

9.3. Instrumentos de Ação

- a) Centro de Artes Plásticas e Artesanato do MCP;
- b) Galeria de Arte do Recife

9.4. Diretrizes para 1963

- 1) Inaugurar o Centro de Artes Plásticas e Artesanato;
- 2) Organizar e realizar, na Galeria de Arte, uma exposição dos trabalhos artesanais executados pelos alunos do Centro de Artes Plásticas e Artesanato;
- 3) Organizar, no Centro de Artes Plásticas e Artesanato, uma loja para a venda ao público, em caráter permanente, dos produtos artesanais confeccionados no Centro e em outras fontes de produção artesanal;
- 4) Estudar as possibilidades de fundação de uma cooperativa de artes plásticas e artesanato de compra e venda de matérias primas e produtos acabados;
- 5) Fundar um clube de gravura que desenvolva as seguintes atividades: impressão de gravuras, intercâmbio de obras e técnicas e difusão dos trabalhos dos artistas gravuristas;

- 6) Organizar, na Galeria de Arte, de vinte dias, exposições de desenho, gravura, pintura e escultura de artistas nacionais e estrangeiros;
- 7) Organizar e realizar, nas margens do Capibaribe, uma feira de trabalhos artesanais, reunindo, para venda ao público, obras artesanais nordestinas;
- 8) Estabelecer com cinco centros de produção artesanal ou artesão, pelo menos, oferecendo assistência técnica, assim como facilitando-lhes a aquisição de matérias primas, a diversificação de linhas de produção, etc;
- 9) Confeccionar calendários artísticos e cartões de Natal, com a colaboração de artistas do MCP e de fora, para vender ao comércio e à indústria;
- 10) Realizar exposições itinerantes pelos bairros, expondo obras de artes plásticas executadas por artistas nacionais, especialmente do Nordeste;
- 11) Promover cursos de desenho, pintura, gravura, fantoche, cestaria, cerâmica, estamparia, tapeçaria, tecelagem, couro, cartonagem, encadernação, corte e costura, técnica de pintura e trabalho com sementes;
- 12) Realizar cursos de conscientização do pessoal técnico e dos alunos do Projeto, a fim de dar-lhes condições para conhecer, dominar e propagar a problemática econômica, social e política do Brasil e do Nordeste e os limites do papel que desempenha o artesanato no processo de industrialização;
- 13) Pesquisar formas tecnológicas de emprego de matérias-primas vegetais e minerais, que possam ser utilizadas no artesanato;
- 14) Contratar pessoal técnico para lecionar as disciplinas dos cursos;
- 15) Adquirir máquinas de rachar sola, acabamento e apalasar;

- 16) Adquirir três tornos de cerâmica e um forno grande;
- 17) Adquirir máquina de costurar tecidos estilo 195 e um conjunto complementar de peças Singer;
- 18) Adquirir uma guilhotina, uma prensa e uma tesoura para cartonagem e encadernação;
- 19) Adquirir uma máquina manual para grampear, um aparelho para picotar e um compenedor para doração;
- 20) Adquirir uma máquina tricovelo para tecelagem;
- 21) Adquirir uma máquina holandesa para estudo de fibras e uma máquina de pasta mecânica com desfibramento e beneficiamento;
- 22) Adquirir mobiliário para a organização da loja de artesanato;
- 23) Supervisionar e dar assistência técnica a centros de artesanato das colônias da GRC.

9.5. Despesas

PESSOAL		6.114.000,00
Chefia	720.000,00	
Técnico	4.440.000,00	
Burocrático	828.000,00	
Bolsista	126.000,00	
MATERIAL		
Investimento	4.438.937,00	
Consumo	1.500.000,00	
REALIZAÇÕES		360.000,00
DESPESA TOTAL		12.412.937,00

- 2) Organizar o currículo e abrir inscrições para os Cursos Regulares (com duração de três anos) e com disciplinas fundamentais relativas à teoria e à prática de formação de músicos, instrumentistas e cantores;
- 3) Realizar cursos de conscientização do pessoal técnico e dos alunos do Projeto, a fim de dar-lhes condições para conhecer, dominar e propagar a problemática social, econômica e política do Brasil e do Nordeste, assim como as limitações da arte que não expressa e não estimula o movimento de ascensão histórica das massas populares;
- 4) Dinamizar os conjuntos musicais criados pelo Projeto nos anos anteriores (Coral, conjunto Folclórico, Quinteto Misto, Quarteto Misto), adotando, na seleção dos repertórios, critérios apropriados de cultura popular, intensificando suas atividades e incrementando suas apresentações públicas;
- 5) Dinamizar, no mesmo espírito do item anterior, as atividades do Conjunto de Danças Populares e dos Conjuntos Instrumentais do Projeto;
- 6) Limitar as atividades de pesquisa ao estritamente necessário ao aprendizado de cantos, danças e ritos populares;
- 7) Utilizar todos os instrumentos de ação disponíveis para o incremento das suas atividades numa livre produção de baixos custos econômicos, lançando mão das facilidades oferecidas pelos teatros, emissoras radiofônicas, estações de TV, Centros Educativos Operários, organizações populares e entidades sociais interessadas na colaboração do Projeto;
- 8) Realizar, pelo menos uma vez por mês, uma apresentação pública de cada um dos conjuntos artísticos criados pelo Projeto;
- 9) Montar e apresentar um auto de Natal escrito, musicado e dançado segundo o estilo artístico introduzido pelo Projeto;

10) Programar as atividades autônomas do Projeto de modo a não haver dificuldades para o atendimento das solicitações que venham a ser formadas pelos demais setores do MCP que desejem incorporar à suas atividades específicas elementos de música, canto e dança;

11) Oferecer permanente ajuda e assessoria ao Projeto de Núcleos de Cultura Popular no desenvolvimento das atividades desse último junto aos departamentos culturais das organizações populares.

10.5. Despesas

PESSOAL		5.760.000,00
Chefia	2.430.000,00	
Técnico	2.250.000,00	
Burocrático	1.080.000,00	
MATERIAL		1.276.740,00
Manutenção	225.350,00	
Investimento	1.054.490,00	
REALIZAÇÕES		1.200.000,00
Apresentações	1.000.000,00	
Auto de Natal	200.000,00	
ALUGUEL		60.000,00
TRANSPORTE		10.000,00
DESPESA TOTAL		8.866.740,00

11. Projeto de Ensino Elementar

11.1. Objetivos

a) Educação primária fundamental de crianças até 12 anos;

b) Educação elementar e complementar em classes de recuperação para adolescentes de 13 a 17 anos;

c) Educação e integração dos pais na problemática da Escola e educação e integração dos alunos e professores na problemática da comunidade;

d) projeção da ação da Escola na comunidade e abrir a Escola a ação do movimento popular.

Obs: O original encontra-se incompleto

2.2. MEB – Nacional: Relatório (geral)

- MEB – Bahia: relatório do 1º Encontro de Cultura Popular e Alfabetização

ANEXO 2

Iº ENCONTRO DE CULTURA POPULAR E ALFABETIZAÇÃO

SALVADOR, 26 a 29 de dezembro de 1963.

Cultura Popular e Alfabetização

Estudo apresentado pelo Movimento de Educação de Base (MEB, SETERBA), como
subsídio ao 1º. ECPA.

A preocupação por uma democratização da cultura, surgida depois da segunda guerra, ocasionou, em todo o mundo, o despertar de inquietação, acerca do que se convencionou chamar cultura popular.

Principalmente nos últimos tempos, eclodiu, em todos os países subdesenvolvidos, um movimento de grandes proporções em torno deste tema, devido às suas profundas ligações com a própria emancipação política e econômica desses países.

Particularmente no Brasil, o desenvolvimento da cultura popular tem-se caracterizado pelo “começar do começo”, atendendo aos diversos graus de conhecimento, desde os núcleos mais dominados pelo analfabetismo até os setores de nível universitário. Isso porque o problema da Cultura Popular não deixa de representar um sério desafio à própria formação da cultura brasileira, que inexistente, em função da inexistência da consciência popular da situação cultural e da não interparticipação e corresponsabilização cultural das diferentes “camadas” da população.

A história das tentativas de cultura popular no Brasil se traduz por uma longa série de experiências para suprir essa frustração cultural. É o fruto de uma reivindicação do “direito à cultura”.

Diversos conceitos foram dados à cultura. Para nós, numa tentativa de síntese, diríamos que a cultura é todo um conhecimento assimilado, que se traduz numa vivência, em estado consciente, revelada através de uma linha geral de comportamento a de uma capacidade específica, seja de reação pessoal, seja de reação conjunta, expressas pela posição crítica assumida diante do mundo. É claro que o conhecimento nem sempre implica

o aspecto de aprendizagem sistemática. A experiência e a tradição exercem papéis de principal relevância.

Porque um Trabalho de Desenvolvimento da Cultura Popular

Um trabalho de desenvolvimento da cultura popular teria como missão primordial tomar consciência a vida do homem localizado numa dimensão tempo-espço, fazendo-o assumir sua função na construção do mundo e da história. Pensa-se muitas vezes que um trabalho de Cultura Popular visa suprir as deficiências culturais do povo e preencher as grandes lacunas deixadas pela educação escolar. Mas, de modo algum, para aí o trabalho de cultura popular. Não se restringe a um trabalho simples de comunicação de conhecimentos. Pois o desenvolvimento cultural não se realiza na proporção direta dos conhecimentos simplesmente acumulados. Pensar assim é consequência de uma visão individualista e estática do homem, que o julga capaz de situar-se no universo cultural isolado do seu meio e do seu tempo. O pensamento comunitário, a teoria e a prática das sociedades coletivistas, o aprofundamento da consciência histórica, traz à cultura, não apenas um caráter de modificação quantitativa, mas principalmente qualitativa. Isso pelo próprio caráter da cultura em si é processo, e que se desenvolve, a partir do homem socialmente bidimensional.

Há que se considerar, portanto, em todo o trabalho de desenvolvimento da cultura popular, o homem concreto, ligado a um ambiente social que começa com a família, exercendo uma função profissional, com amigos, participante de uma classe, de uma vila ou cidade, sofrendo pressões econômicas, trazendo a carga de uma estrutura política estabelecida, recebendo constantemente a influência dos meios de divulgação e publicidade, mas que não recebe somente os condicionamentos porque também influencia em toda a conjuntura que o cerca. Deste casamento do homem com seus condicionamentos, surge o homem concreto que é de tal ou tal maneira, mas que poderá ser de tal outra, adquirindo a consciência cultural.

Nosso homem concreto brasileiro, bem analisado, nos permite chegar a uma série de conclusões que favoreceriam estabelecer seu retrato quase fiel.

Dotado de um misticismo de alto grau, sempre encontra, na sua alienação religiosa, explicações mágicas para as desgraças, condicionando-se a uma atitude passiva diante dos

seus fracassos e desculpando-se pela sua não resistência, em nome de um fatalismo alienante. Esta passividade apesar de ser também reflexo de toda uma estrutura social que o esmaga, não o anula simplesmente no seu comportamento perante os fenômenos humanos, haja vista a sua ausência na atuação política, ou quando muito à sua presença ingênua. Daí podermos tirar uma primeira conclusão que seria:

- a) o homem brasileiro não assume uma posição de julgamento diante do mundo.

Por outro lado, sente-se que esse homem busca melhoras para si, embora o faça de maneira condizente com sua consciência ingênua. Assim comumente o vemos, nas macumbas, cartomantes e astrólogos, buscando conselhos, indicações ou mesmo mandingas que o levem a uma melhor situação, da mesma forma como faz promessas as mais absurdas a todos os santos. Quando tenta valer-se de um recurso que não os sobrenaturais, inclina-se humildemente ante a demagogia dos políticos corruptos, para angaria empregos e auxílios, assumindo um compromisso de voto, que cumpre realmente, prejudicando toda a coletividade. Daí podemos dizer ainda que:

- b) o homem brasileiro deseja melhoras, sem saber ao certo o que elas significam, nem o caminho que o levará a elas.

Ainda podemos notar nesse homem a consciência de seu nível intelectual baixo, que o leva inclusive à falta de confiança em si mesmo, ocasionando para ele timidez diante de pessoas nas quais reconhece maior desenvolvimento intelectual, refletindo-se esta timidez na aceitação do que lhe é dito, embora muitas vezes não esteja de acordo com suas convicções. Assim o homem concreto brasileiro aceita as imposições que lhe são feitas, não consegue dialogar com o patrão ou qualquer outro homem que o espolia, sendo facilmente massificado.

Tudo isto por que:

- c) o homem brasileiro tem sua experiência de vida, mas não consegue comunicá-la.

Neste ponto, surge a cultura, para oferecer a este homem a capacidade de dar uma resposta pessoal e completa aos fatores que o limita. Os conhecimentos

serão então um meio necessário, porém jamais um fim em si mesmos. E através da cultura, o homem deverá conseguir:

- a) Sentir seu meio, tomando consciência da sua realidade integral. Perceber as estruturas e dentro delas os homens. Descobrir as relações dos homens entre si e dos homens com as estruturas.
- b) Compreender seu meio, chegando à capacidade de analisá-lo, descobrindo causas e conseqüências, interpretando-o historicamente, comparando-o com outros ambientes.
- c) Superar o seu meio. Conhecendo-o, sentindo-o, deverá o homem chegar à superação de sua realidade, transformando-a sempre a partir daí, construindo conscientemente a História. Naturalmente o homem não age só, mas é toda a sua comunidade que unida iniciará o processo de superação (não existe cultura sem perspectiva de transformação do meio e dos fatores que o limitam).

Comunidade e Cultura Popular

Falamos acima que o processo cultural não pode ser desenvolvido por um homem isoladamente, mas que ele se realiza através da mobilização da comunidade. Dissemos também no início deste trabalho que as comunidades estão por sua vez condicionadas às estruturas sociais e econômicas, que no nosso caso particular do Brasil e de todos os países subdesenvolvidos são estruturas tradicionais, massificantes e que impedem a realização do homem enquanto ser livre e racional. A comunidade é, portanto, o ponto de inflexão ao mesmo tempo do homem e da estrutura. É, portanto, aí que se dará mais cedo ou mais tarde, a luta de sobrevivência de um contra o outro. A História nos leva a acreditar que a vitória será do homem, entretanto torna-se necessário, desde já, que se inicie, através da cultura popular, o despertar das comunidades. Por outro lado, o homem jamais será totalmente livre da influência da comunidade sobre seu comportamento. Portanto de nada adiantaria a aculturação de um homem isolado a não ser que esta aculturação partisse da própria comunidade. Assim é que um trabalho de desenvolvimento de cultura popular, ou se dará através da comunidade ou não se dará.

Na realização do nosso trabalho, procuramos fazer da escola radiofônica a motivação de movimento posterior e o próprio centro da irradiação conscientizante de comunidade.

Partindo da escola, despertamos o povo para o associativismo, através de Clubes de Vendas, que são o início de uma educação cooperativista, para a criação das cooperativas dos Clubes de Mães, é dando a estes uma linha dinâmica e renovadora; da educação sindicalista, preparando a atuação dos Sindicatos; de grupos artesanais, clubes agrícolas e outras atividades que movimentam a Comunidade.

As Artes na Cultura Popular

Evidentemente, a arte que é comunicação, exerce um papel de destaque no desenvolvimento da cultura popular. A arte leva, através da comunicação, uma mensagem. Esta perspectiva que dá validade à arte pode, entretanto, conduzi-la por dois diferentes caminhos na cultura popular. Em primeiro lugar, pode levá-la pelo caminho que em regra tem sido conduzida até hoje, particularmente na Bahia: é a arte popular, criada por grupos não populares, ou seja, intelectuais e universitários, que se utilizam dessa criação para levar ao povo uma mensagem quase sempre de politização ou conscientização. Temos que convir, que este é um caminho necessário para o momento histórico, porém que não é efetivamente o mais válido no desenvolvimento da cultura popular brasileira. O outro caminho é o da arte popular, criação popular. Arte realmente do povo e para o povo, onde os grupos interessados em cultura popular deverão estar presentes para valorizá-la e concomitantemente integrar elementos novos que a levem a atingir seu estágio adulto. Entretanto, a maioria dos grupos que fazem C.P. não tem agido assim até hoje, provocando desta forma uma massificação das camadas populares, deformando o povo, a pretexto de fazê-lo progredir cultura mente.

As artes levadas simplesmente ao povo, às vezes nada influenciam no desenvolvimento cultural, pois nosso povo em geral permanece passivo aos valores e mensagens levadas por esses instrumentos culturais. A verdade é que a passividade intelectual em que as estruturas sociais vigentes têm mantido nosso povo dificulta a assimilação da mensagem cultural. Temos por isso uma linguagem que não é entendida pelo povo, enquanto o povo tem uma linguagem da qual nós temos mantidos distanciad

O certo é que um espetáculo artístico, por exemplo, não leva necessariamente à elevação cultural e se torna necessário estabelecer o diálogo, a fim de que possa haver uma aproximação povo-espetáculo. Este elemento catalisador, que facilitará a comunicação é o que chamamos em MEB, animação popular.

Arte no Brasil, infelizmente ainda é sonho e idealismo. Em termos artísticos, podemos afirmar que somos ainda um povo em jardim de infância (isto é, se não consideramos arte todos os monstros e abortos que por comércio são realizados aqui a guisa de arte). Assim é que todas as artes no Brasil estão ainda nascendo. Se nos restringimos à arte popular pura (do povo) ou intencional (de intelectuais), aí então chegamos a constatar quase a sua inexistência. Com a exceção de um folclore desincentivado e esquecido, contaremos com uns poucos plásticos, alguns primitivos na pintura e um punhado de violeiros esparsos pelo interior, no campo da arte popular espontânea. Entre as intencionais, pouquíssimos textos teatrais, alguma experiência isolada de cinema, alguns poemas ou canções e alguma coisa mais em termos de pequenas tentativas. Fazer arte popular no Brasil, ainda é heroísmo e pioneirismo.

Com a finalidade de utilizar as artes no desenvolvimento da cultura popular, o MAEB criou as chamadas Caravanas de Cultura Popular. Já com atuação efetiva destas CCP em vários pontos do país, pretendemos no ano entrante cobrir com elas grande parte da área nacional de ação do MEB, inclusive a Bahia. As CCP, ao contrário do que se pensa não pretendem ser um grupo teatral, mas um grupo fomentador da arte popular puro.

Evidentemente, no campo da cultura popular, a arte mais utilizada até hoje por todos os grupos tem sido o teatro. Isto porque, dentre todas as artes, é o que permite maior comunicação e estabelece um diálogo mais direto. Entretanto, dentre os ramos de arte popular no Brasil, é o teatro ainda um dos mais pobres, o que nos obriga a maior parte das vezes a um trabalho ainda maior, que é a confecção do texto. Por outro lado, isto nos tem proporcionado uma conquista muito grande no que diz respeito à participação efetiva do povo na formação de sua cultura. Assim é que já temos algumas experiências de textos compostos pelo próprio povo. Uma destas experiências, talvez a melhor delas, nos abriu perspectivas bastante amplas neste setor, bem como nos provou claramente a preponderância do texto escrito pelo povo, sobre qualquer outro tipo de texto, quando se pretende educação popular. Foi uma experiência realizada em uma das favelas do Rio

artes e manifestações artísticas na cultura popular, desde a modinha do cantador até ao cinema novo.

E a Universidade?

A estrutura social vigente, caracterizada no campo cultural por uma cultura de elites reflete-se na Universidade, transformando-a em repositório desta cultura e preservadora museológica desta “tradição cultural” alienada e alienante. Propagadora de uma cultura europeia transplantada, a Universidade a impõe, massificando as áreas de classe média às quais tem acesso e dificultando a eclosão do movimento cultural nativista.

Na Bahia, possuímos duas Universidades. A Universidade Católica, cheia de problemas, inclusive o da própria sobrevivência, sem instalações apropriadas, nem material suficiente, não tem realmente possibilidade de muito fazer em favor da cultura popular. A Universidade da Bahia, entretanto, como todas as Universidades federais, tem nas mãos um potencial fabuloso que poderia ser orientado e deveria ser em função da cultura brasileira. Infelizmente, isto não acontece e todos nós somos testemunhas de toda a sua omissão neste campo. Muito ao contrário, a Universidade da Bahia tem-se caracterizado justamente por aquela maneira toda especial de subserviência à classe dominante. Com uma Escola de Teatro que se diz uma das mais bem montadas da América do Sul, lança peças sem nenhuma vivência histórica, e quando por acaso resolve trazer ao público uma “Vida e Morte Severina”, o faz dentro dos seus salões reservados, sem se lembrar que o povo não sabe sentar em cadeiras acolchoadas, nem tem roupas suficientemente decentes para frequentar salões perfumados e de ar refrigerado. E assim fica a Escola de Teatro a representar para a burguesia agonizante, discriminando o povo e pecando contra a universalidade que deveria caracterizar a Universidade.

O Seminário de Música, com sua magistral orquestra sinfônica, orquestra de câmara e demais grupos instrumentistas e corais, se restringe a apresentações clássicas nas dependências da Reitoria e quando as traz à Concha Acústica, não consegue comunicar ao povo, pois ele nada entende de tradições culturais europeias. A Escola de Dança também, até o momento, ainda não conseguiu realizar coisa alguma em benefício da elevação cultural do nosso povo.

E assim por diante, é toda uma perspectiva de seletivismo o que encontramos na Universidade, impedindo o povo, que a mantém, de participar dela. Poderíamos aqui concluir este item, sugerindo ao Instituto de Ciências Sociais, órgão mais novo da Universidade, um estudo de Cultura Popular, cuja intenção fosse a integração da universidade em nossa luta.

Cultura Popular e Alfabetização

Evidentemente, em todo o conjunto que é o trabalho de desenvolvimento da Cultura Popular, destaque se faz à alfabetização. Sem dúvida alguma, a elevação cultural só se realiza como processo, na medida em que possa ser constantemente alimentada pela aquisição de conhecimentos que conduzam à fixação. Essa aquisição por sua vez, tem como instrumento mais direto e eficiente a leitura. Daí a necessidade primeira que torna indispensável o trabalho de alfabetização em qualquer tentativa séria de Cultura Popular.

Embora a palavra alfabetizar queira dizer ensinar a ler, no trabalho do MEB alfabetizar não é apenas isso, mas um processo mais completo, pois implica em dar ao homem outros conhecimentos que tenham em vista o desenvolvimento e a realização integral da pessoa humana.

Alfabetizar não é somente ensinar a ler, a resolver um problema a dar forma a um pensamento, é principalmente uma maneira de atender às necessidades do desenvolvimento integral da pessoa humana, a fim de promovê-la pela realização de sua personalidade, tanto no plano humano como no plano sobrenatural. Deve, pois, a alfabetização proporcionar ao adulto, oportunidades de crescimento pessoal numa atmosfera de segurança e amizade, em um meio ao qual a pessoa sinta que pertence, do qual é parte integrante e que aceita esta atmosfera como é.

O Brasil, segundo dados estatísticos da UNESCO, ocupa o 6º. lugar entre os países de maior índice de analfabetismo. As condições infra-humanas em que vivem milhões de brasileiros na zona rural e a irrealização de ideal desse povo, constituem um grave problema social que preocupa a todos aqueles que têm em mãos algumas parcelas de responsabilidades. É, sobretudo, um desafio às instituições democráticas do país.

A grande maioria dos adultos e dos adolescentes que moram em nossas áreas subdesenvolvidas é analfabeta. Faz parte daqueles 2/3 da população do mundo que todas as

noites vão dormir com fome e, na sua grande maioria, todos os dias pisou a terra doentes, vítimas de endemias. Sem falar daquele outro aspecto infra-humano de milhões de homens que vivem sem teto e sem trabalho, sem renda nenhuma com que satisfaça as necessidades mínimas de sua existência e de suas famílias.

Não pode haver progresso humano sem que o homem comece a promover e esclarecer seu próprio espírito. Devido às poucas escolas existentes no Brasil, a falta de assistência, o desinteresse dos poderes públicos, o resultado não é satisfatório, é pequeno demais para as nossas imensas exigências. Daí: “alfabetizam centenas de milhares, quando o nosso problema é de dezenas de milhões”.

Se cada um de nós não trabalhar contra o analfabetismo, verá cada vez mais o analfabeto não participando no processo de emancipação política e econômica do país.

O homem analfabeto é sempre escravo de sua ignorância, é sempre objeto e não sujeito diante da sociedade. É incapaz de participar das mobilidades de expressão cultural do nível da atual civilização.

Para que o nosso povo seja livre, é necessário um grande trabalho de alfabetização, que deve vir acompanhado de uma conscientização não massificante, mas que dê ao homem a consciência através da qual lhe dê meios para se adaptar ao ambiente em que vive, possibilidades de melhoras, condições que o ajudem a transformar o seu meio, beneficiando a si e aos outros. Também que lhe dê oportunidades de se integrar melhor na sociedade a que pertence, funcionando como pessoa normal e equilibrada, consciente dos seus direitos e deveres. Enfim, na alfabetização deve-se dar ao homem uma oportunidade de conhecer o homem numa visão que o fará sentir a sua função diante dele, diante da Pátria, da sua comunidade, do seu próximo, vivendo mais intensamente no sentido de fazer da vida algo de útil para si e para os outros, de situar-se melhor no mundo.

No nosso processo de alfabetização, colocamos elementos de cultura popular através dos programas especiais, em que procuramos integrar a alfabetização na realidade dinamizando os valores autênticos do próprio meio.

Enfim, devemos trabalhar para que a nossa alfabetização tenha uma linha dinâmica que realmente consiga despertar o homem brasileiro para assumir o seu papel na construção da história.

- a) Ensinar a ler e escrever.

- b) Dar conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis para que se consiga criar um nível de vida imprescindível ao homem como ele é.
- c) Levar o homem a uma conscientização e politização a partir da descoberta dos problemas locais, dando-lhe uma visão nacional, possibilitando-o a se colocar numa posição crítica diante do mundo.
- d) Informar o aluno, isto é, organizar conhecimentos de acordo com os interesses, necessidades e possibilidades do mesmo. E, como toda a ação supõe objetivos, não haveria razão de existir curso de alfabetização se não houvesse em mira uma reforma de mentalidade, um objetivo de conscientizar, esclarecer, promover adultos aos quais se pretende educar.

Métodos da Alfabetização

O método, de acordo com a etimologia, sendo o caminho que leva à verdade, não quer dizer que haja um só caminho para alcançar este fim. Há várias espécies de métodos, cada um com suas vantagens ou defeitos, cada qual particularmente indicado a este ou aquele estudo. Dentre tantos métodos no ensino, alguns são eficientes, outros pela prática são bons ou recomendáveis.

O importante na alfabetização de adultos é o que se quer conseguir, isto é, que ele adquira conhecimentos e desenvolva aptidões. Contudo, não se vai incorrer no extremismo de usar qualquer método sem seguir um, que apresente uma lógica ou um maior interesse para o adulto. Assim fazendo, torna-se melhor o trabalho de associação mental: as causas se apresentam unidas aos efeitos, os antecedentes às suas conseqüências; as coisas fáceis às difíceis; parte-se do conhecido para investigar o desconhecido. Tudo isto se torna diferente de apresentar as coisas sem ordem, de passar de um assunto a outro, sem que nenhuma relação os prenda. A seqüência facilita a aprendizagem, a atenção e a compreensão.

Quando o fim da educação era pura transmissão de conhecimentos, o método tinha um caráter eminentemente intelectual; como hoje, o fim da educação é o desenvolvimento integral do homem, o método tem que ser mais complexo, mais ativo, de maior interesse para o educando.

Atualmente, sendo um dos problemas mais sérios do Brasil, o analfabetismo, há um interesse constante de muitos brasileiros em descobrir um método eficiente e prático para a

A fase de conversação não é aceita pelo nosso adulto, desde quando ele gosta de ver o resultado prático imediato – uso de cartilha. A fase de dramatização, porque a cartilha não condizia com a necessidade dos nossos alunos.

Na fase de sentencição habitamos o aluno a ler toda a frase acostumando-o a perceber o todo, sem preocupação com as palavras isoladas. Para que haja domínio dessas palavras, há uma repetição constante em outras lições. Depois de um certo número de repetições em cada lição, supõe-se o conhecimento das palavras pelos alunos e aí entra-se na fase da silabação e depois das letras, sem preocupação da ordem alfabética, cujo conhecimento virá mais tarde, como noção complementar. Nessa fase haverá sempre exercícios de composição, de palavras e frases.

Um dos objetivos do método global é ensinar ao aluno interpretar pelo sentido das frases.

Método analítico – As fases do trabalho didático do método analítico suceder-se-ão em sentido inverso ao da sentencição: letra, sílaba, palavra e frase.

Começa-se o ensino das letras pelas vogais isoladamente, seguindo-se-lhe o das consoantes. Na escolha da consoante, o professor começará, de preferência, pelas letras de articulação mais fácil. O ensino das vogais compreenderá dois momentos intimamente ligados:

- a) emissão do som da vogal escolhida
- b) sua representação gráfica.

Método MEB/BA

No nosso processo de alfabetização, não usamos nem um método deste isoladamente, todavia fizemos um apanhado daquilo que cada método tem de melhor e aplicamos nas nossas escolas. Isto porque a nossa Radiocartilha não nos ajuda na aplicação de um só método que sirva para despertar o interesse e aprendizagem do adulto. Utilizamos alguma coisa do método de Madame Lubienska (analítico) e do método global.

O método de Madame Lubienska é o método analítico com algumas modificações. Requer muito material, porém aproveitamos dele, o como apresentar as vogais e consoantes e a união dessas letras para formar as palavras. No nosso trabalho ele teve importância relevante, quanto às mensagens, pois a Madame Lubienska no seu métodos se preocupa:

muito com a educação consciente do homem, a sua valorização, o seu crescimento intelectual.

Seu objetivo principal é fazer de seus alunos seres conscientes, isto é, responsáveis. Sua tarefa é desenvolver a consciência.

Seu objetivo principal é fazer dos seus alunos seres conscientes, isto é responsáveis. Sua tarefa é desenvolver a consciência. Para ela, todo esforço deve levar a um desenvolvimento da consciência. Todo método pode servir para desenvolver a consciência, mas nem todos a desenvolverão no mesmo plano.

Cada professor pode transmitir conhecimentos aos alunos, apenas transmitir. No trabalho do MEAB, o nosso objetivo é bem melhor, pois alfabetizamos o adulto dentro da sua realidade, conscientizando-o através das mensagens em cada aula.

Passos seguidos na nossa alfabetização em 1963:

1º.) Conversação sobre o valor da linguagem (leitura e escrita)

2º.) Apresentação das vogais

3º.) Sons formados com as vogais

4º.) Consoantes na seguinte ordem: v – l – p – r – s – d – m – n – c – b – f – g – j – h – q – x – z.

No método de Lubienka as consoantes não são usadas nessa ordem, entretanto, devido à cartilha usada até então não apresentar condições para seguir a ordem que pode ser seu método, fizemos de uma maneira mais aproximada.

Nesse período, fomos formando palavras e frases, como também usamos frases e as decompomos, levando o aluno a reconhecer palavras nas frases para melhor fixação. Nessas frases, procuramos palavras adultas que despertassem nos alunos maior interesse pela alfabetização. A frase seguinte é um exemplo: “O povo luta pela vida”. Nas frases desse tipo, geralmente de palavras fora da cartilha, aproveitávamos para dar uma politização e conscientização mais direta. Ajudaram-nos a levar a nossa mensagem que sempre foi revestida de uma preocupação constante da valorização da pessoa humana, seus trabalho, seus direitos e deveres e seu papel na construção de uma sociedade mais humana, mais justa. Enfim, a contribuição que cada um podia dar na reforma da nossa estrutura.

Comentário do Sistema Paulo Freire de Educação

Embora reconheçamos no sistema Paulo Freire o seu grande valor no processo de alfabetização, no nosso trabalho ele ainda não pode ser usado porque é um processo áudio-visual e o MEB conta apenas com a radiofonia. Contudo, já se está trabalhando no sentido de haver uma adaptação ao rádio. Conseguindo-se isto, será o ideal, não só pelo seu processo rápido de alfabetizar, como pela identificação que já há com o nosso trabalho que alfabetiza, procurando situar o homem diante da sua realidade.

O Rádio na Alfabetização

Infelizmente, na educação brasileira, as escolas existentes não bastam para atenderem mesmo à infância e à adolescência das cidades, das vilas e povoados mais progressistas. Homens cheios de boa vontade e idealistas já lançaram campanhas nacionais contra o analfabetismo. Os resultados foram pequenos demais para as nossas imensas exigências. Há urgência muito grande de se abrirem aos nossos camponeses, aos nossos operários, às suas famílias, as riquezas da Educação de Base. Torna-se extremamente urgente uma Educação de Base em grande escala. Os poderes públicos não podem organizar escolas tradicionais – um professor para um grupo de alunos – tão depressa quanto seria necessário. Seria preciso, para todo o Brasil, formar e manter mais ou menos 600.000 professores. Ora, a formação e manutenção de professores em número suficiente, assim como a criação de escolas, ultrapassam de muito as possibilidades imediatas do Governo.

Apelamos então para o Rádio, para as Escolas Radiofônicas. Dentro da realidade brasileira, constitui o rádio um instrumento extraordinário para a educação. Um professor ao microfone multiplica-se por 10, 100, 1000 outros professores, graças a uma rede radiofônica e recepção organizada, de extrema simplicidade, mas que consegue penetrar até nas regiões mais inacessíveis do país.

Junto a este rádio, encontra-se o Monitor, pessoa alfabetizada, voluntária e, geralmente, da comunidade dos alunos, que tem o papel de ligação entre o rádio e o aluno. É uma pessoa sempre escolhida pelos elementos da própria comunidade em que vive, e que espontaneamente que trabalhar pela comunidade e com ela, cada vez mais, vai desenvolver-se. Constitui um elemento de grande valor na Escola Radiofônica.

Cabe ao Monitor, ainda, a matrícula dos alunos, anotar a frequência e fazer os relatórios mensais à Equipe de Execução, sobre o andamento da Escola. Se já não são líderes na comunidade, devem tornar-se e um dos nossos objetivos é preparar esses monitores para que atuem mais tarde no meio, como líderes autênticos. São também treinados durante uma semana, antes de iniciarem o trabalho.

É claro que as Escolas Radiofônicas não pretendem substituir a Escola Primária. Elas são uma solução de urgência para um problema que, encarado em seu todo, está semeando desesperança e pânico. A Escola Primária tem um papel insubstituível para transmitir os primeiros conhecimentos sistematizados de uma aprendizagem em busca de cultura.

Os homens e as mulheres, mães e pais, que aprendem os elementos de educação nas Escolas Radiofônicas, descobrem o valor da Escola Primária para os seus filhos e começam a lutar por ela, onde não existe, assim como passam a utilizá-la com maior convicção e entusiasmo.

Assim, situamos a Escola Radiofônica e a integramos na grande luta que é a da promoção do homem, numa perspectiva do mundo cultural humano, de civilização antropocêntrica.

Assim entendemos Cultura Popular e nos esforçamos para desenvolvê-la dentro desses princípios. Também deste modo colocamos o destacado papel da alfabetização e da Educação de Base. É a nossa experiência de trabalho que nos leva a pensar assim, é toda uma experiência adquirida no contato com o povo e que pretendemos reverter inteiramente em seu benefício.

Com grande satisfação endereçamos este pequeno estudo ao 1º. Encontro de Cultura Popular e Alfabetização, pois é de nosso interesse esta causa e esperamos que, em breve tempo, se torne interesse primeiro de todos aqueles que realmente desejam uma pátria livre política e economicamente, um povo educado e capaz de andar com seus próprios pés.

Salvador, 26 de dezembro de 1963.

Coordenação Estadual do MEB-BA.

ANEXO 3

1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular

Arte Popular Evolucionária

Tese Elaborada Pelo CPC da UBE – GUANABARA

RESPONSÁVEL: José Madureira Vasconcellos

Impresso pelo Projeto de Editorial e Imprensa
- Movimento da cultura popular – Recife, Pernambuco

Introdução

A ARTE POPULAR EVOLUCIONÁRIA não tem data de nascimento. Não foi criada por ninguém e não é fruto de um exaustivo trabalho intelectual oriundo de uma equipe de artistas revolucionários. A arte popular evolucionária, queremos crer, não possui seus teóricos, seus trombetas, seus arautos. Não está sedimentada em plataformas acadêmicas ou em escolas modernas, não possui mestres nem inspiradores. A terminologia revolucionária de arte popular não é revolucionária apenas na sua denominação, mas é todo um processo de estruturação de uma cultura natural e imanente que está ainda, impedida de se tornar lapidada o que permanece nas trevas á qual foi lançada pelo feudalismo capitalista, onde a cultura é privilégio de classes abastadas.

A ARTE nasceu com o próprio homem, tornou-se expressão do mesmo, quando ainda no período **Magdalenense (palavra não compreendida)** “Cromagnon” deixaria as primeiras manifestações do pensamento humano nas **pareces (palavra não compreendida)** do Lasceux o Altamira. A arte popular, por sua vez, nasceu com o povo, isto é, tornou-se manifestação do pensamento a partir do momento em que a natureza e homem passaram a se completar no fenômeno massa. A arte popular, bem mais autêntica enquanto essência de captação e transmissão nasceu com o povo, do povo, para o povo. Os intelectuais de esquerda, mormente os teóricos, estetas e críticos incorrem no grave erro de elaborar uma cultura popular, quando o certo seria moldar a cultura já existente. Não se trata de criar uma arte popular, trata-se de estruturá-la esteticamente.

Enquanto as elites fomentavam um aprimoramento da Arte, enquanto a filosofia penetrava pelo campo da reflexão do belo através da Estética, enquanto a história da arte é uma repetição de intelectualidade em contradições dialéticas, a arte popular acompanhava as manifestações rudimentares de uma maioria que, permanecendo maioria, via distanciar de si, cada vez mais, o nível de acesso que a credenciaria como legítima experiência no campo da arte. Experiência que contribuisse para o aprimoramento da cultura e para a universalidade da arte. Por esta modesta tese queremos condenar as definições acadêmicas segundo as quais a arte é universal, isto porque o povo fenômeno principal de universalidade, não participa da estrutura da arte. A arte tornou-se, por fim, um privilégio elitista. A Idade Média decretou a morte da cultura voltada para o povo. A arte perde aí,

historicamente, a sua função universal. Os mosteiros reservavam para si, na austeridade clerical das escolas e das bibliotecas, a luz da cultura, da crítica, a análise, da criação. O artesanato, desprovido de qualquer proteção, caiu num ostracismo que o levaria à eclosão com o aparecimento do socialismo que viria fazer o mundo voltar-se ao problema POVO. maioria esquecida e impossibilitada de construir, criar, captar e transmitir. A arte popular é desprovida, por um fator sócio-econômico-histórico, de qualquer qualidade estética, uma vez que, falta-lhe a técnica, a elaboração, a consciência do fenômeno natureza, e o conhecimento básico de qualquer cultura revolucionária, seja a dialética do belo.

“O FENÔMENO REVOLUÇÃO” implica hegemonia de revolução. a esta se faz fazendo revolução. Por isso falham redondamente as intelectuais de gabinete, que se isolando da fase de militância pré-revolucionária se arvoram em traçar normas e padrões culturais que, embora denominada popular, de forma alguma satisfaz ao processo revolucionário. De certo modo poderíamos nos arriscar a dizer, sem falha, que a contribuição do intelectual esquerdista de gabinete é mais uma pedra na muralha da contra-revolução brasileira. Este fenômeno nos faz tristes ao sabermos que as capacidades de expressão de arte popular não vão além de rude, de trivial e de uma mal elaborada concepção sensível do cosmos. A arte popular nasceu com o povo, desde que este povo passou a ser maioria espoliada e escravizada, assim é que os motivos de expressão desta arte tornaram-se, muitas vezes, em meio de manutenção de famílias inteiras que, por uma inconsciente necessidade de sobrevivência, são obrigadas á comerciarem o artesanato. A burguesia se deleita em ter, em casa, bonecos de barro, chapéu de palha, jarras pintadas pelos feirantes de Caruaru, sem sequer saber que tais peças são expressões inconscientes de um povo que sofre o fenômeno da decadência do capitalismo o que, por conseguinte, sofre as injustiças traçadas para sustentar o poder dos opressores. Os bonecos de barro cosido que enfeitam os pianos e as mesas das luxuosas residências burguesas trazem refletidos consigo as marcas mais profundas de uma angústia, uma solidão, um drama de arte. Ao observarmos a estrutura estética de uma dessas obras de arte popular, os bonecos de barro cosido, notamos quer na curvatura dos ombros, do tórax, das pernas, quer nos apetrechos carregados sobre as costas, ou mesmo no simples cachimbo no canto da boca, toda uma estrutura arcaica, injusta e inconcebível que o artesão, no rudimento estético deixa transparecer. A arte popular é, sobretudo, a expressão de um drama diário sofrido pelos

que, possuindo o dom da criação e transmissão, sevem impedidos de torná-la verdadeira e autêntica obra de arte.

À medida que a cultura se distancia do povo, vai perdendo sua universalidade. A arte, queremos crer, no nosso modesto modo de conceber o mundo, é a mais pura expressão da liberdade. O artista é por excelência um homem livre. Todavia, o fenômeno LIBERDADE implica uma realidade que não é subjetiva, que não se acha desligada do palpável. Outrossim, o homem artista implica antes de ser criador, simplesmente ser. A fenomenologia da existência, na razão direta da dialética histórica, implica liberdade como verdade, o artista como homem. Ora, sabemos que a liberdade é fator utópico na sociedade e que vivemos e que o homem, quando não acomodado à atual estrutura de nossos dias é relegado à condição da injustiça. Portanto, arte como expressão mais pura da Liberdade, nos dias atuais, é uma definição que tem função apenas na teoria, não condizendo com uma realidade prática. O artista revolucionário tem o dever de expressar esta LIBERDADE como sua principal contribuição à fenomenologia revolucionária. Uma constatação de tudo o que até agora pudemos ver, nos leva a definir a arte popular como incapaz de contribuir para a revolução brasileira uma vez que ela não possui meios necessários de aprimoramento, expansão e, sobretudo, de se tornar uma escala de valores que pesem na História da Cultura. A Arte Popular Revolucionária, que não tem data de nascimento, torna-se, todavia, concreta quando os intelectuais da esquerda tomando consciência de que a Arte é expressão da Liberdade e que esta Liberdade é utopia, passa ao lado do povo que é o verdadeiro sofrendor, o verdadeiro espoliado, o verdadeiro aparteado. Nesse ponto, colocamos o CPC como o grande elo de ligação entre arte e Povo.

1- ARTE – expressão de um povo.

A ARTE, como já vimos, é a expressão mais pura de liberdade. Ora, a Liberdade é a realização da Ordem, da Hierarquia, do Direito, da Fraternidade, etc. Sendo a ARTE EXPRESSÃO da Liberdade ela é, sobretudo, expressão de um povo. No nosso caso, de um povo que sofre, tem fome e morre de fome, é injustiçado e não pode ainda explicar o porquê, vê distanciar de si cada vez mais o fator CULTURA, sem o qual qualquer manifestação de Liberdade é impossível e utópica e a própria Liberdade é uma inexistência. Os candomblés da Bahia, o Bumba Meu Boi, os Sambas de Favelas, a Feira de Caruaru,

tudo isso – ao expressar quer um sincretismo religioso, quer um folclore introduzido pela África num africanismo sem semelhantes, quer como manifestação de um artesanato condenado à exploração e ao ostracismo – tudo isso é, antes de tudo, a expressão não de uma sub-arte, mas de uma arte ainda selvagem, em estado primitivo, colonial e barroca enquanto época, misticista enquanto expressão, sincretista enquanto social.

Se partimos do homem para atingirmos o social teremos que a arte é a manifestação do sensível da pessoa humana, o modo pelo qual a cultura se manifesta do subjetivo ao objetivo, sendo aquela pessoa e este massa, senão aquela cúpula e este base. Dentro deste raciocínio, nem sempre condizente com o fator realidade, a cultura se torna maleável, sentimentalista no bom sentido da palavra. Se, ao contrário, tomarmos como ponto de partida o social para atingirmos o Homem teremos aí, exatamente neste ponto, a grande negação do século moderno que impede, por todos os meios, a expansão de uma arte nata, emanante, surgida do íntimo não de um escravo, mas de toda uma senzala, tornada rito sincretista de uma sociedade que até hoje ainda conserva os requisitos burgueses de uma arte colonial completamente desligada do fator povo.

A expansão da arte popular, arte nata, expressão de um povo, etc., implica todo um processo revolucionário. É utopia refazer e refazer esforços no sentido de expandir, garantir, fortalecer a arte popular dentro de um contexto social desumano. Arte e Revolução implicam povo, povo implica todo um compromisso histórico que o artista de esquerda assume a partir do momento em que, vivendo o problema povo, se transforma num captador e transmissor intelectual do mesmo. É impossível se fazer arte popular se, ao mesmo tempo, a expressão revolucionária não acompanha o processo de politização e libertação. Na sociedade capitalista a arte popular nunca passará do que tem sido até agora: uma arte relegada ao plano das trevas, impedida de se expandir, de quebrar as correntes que ainda a prendem e uma evocação de elementos sobrenaturais, chegando muitas vezes a perder a sua expressão enquanto manifestação de liberdade para se tornar nesta lenta e exaustiva ladainha de ritos, magias, lamentações. Lamentações que cantadas são motivos de aplausos por parte da burguesia pseudo intelectual que vê, na arte popular, apenas o que ela possui de belo, comovente, na ou expressivo estético, e não é capaz de compreender que esta arte é antes de mais nada um desesperado meio pelo qual se emprega a massa faminta e espoliada. Nesse sentido a arte popular passa a ser um divertimento para os privilegiados.

Um “Pagador de Promessas” poderá fazer chorosas milhares de platéias, mas não irá, além disto: a burguesia aplaudirá, os poderosos comentarão, os críticos tecerão seus comentários, enquanto que o problema do ZÉ DO BURRO continuará existindo sem solução. Numa sociedade capitalista a arte popular será sempre algo a ser admirado, “respeitado”, sempre a evocação de um passado colonial de um caboclo que sente e canta, de um artesão que tece as malhas de uma rede, mas não passará disso. A sociedade em decadência adiciona-se uma arte popular estagnada. Por isso, o fenômeno ARTE POPULAR implica transformação, ruptura, revolução. A Arte Popular Revolucionária será toda esta transformação que possibilitará, mudado o contexto social, a expansão da arte povo e o seu natural acesso à hegemonia na escala da estética.

A ARTE não é apenas o refletir de uma realidade, mas é também a tomada de posição perante esta realidade. A Arte não é algo amorfo, pastoso inanimado. A Arte não se contenta com o fator observação ou com o fator captação e transmissão. A Arte toma um partido, ou pró ou contra qualquer coisa: (ERNEST FISCHER – O PROBLEMA DO REAL NA ARTE MODERNA – Estudos Sociais – nº 16 – pág. 417). Sendo expressão da liberdade a arte se tornará revolucionária à medida que o fenômeno revolução passe a caminha ao seu lado, ou melhor, à medida que ela, arte, contribua para a revolução. Trata-se de superar uma arte fragmentada e promover uma arte engajada. O mundo capitalista já não mais possui a visão do conjunto, do coletivo, do social. Por isto a arte na sociedade burguesa capitalista tem sido fragmentária, parcial e privilégio de elites. Longe do real, longe do objetivo, pois real é povo, objetivo é o que se faz para progredir este povo, longe destes dois fatores notáveis e importantes, a burguesia sustenta uma arte alienada, desligada do real e fomenta o subjetivo levando-o a uma escala que chega a atingir o absurdo: a arte pela arte. Não existe arte comprometida com a própria arte, existe arte comprometida com o homem, o artista não transmite uma alienação, mas uma realidade. As definições dogmáticas de arte, bem como as definições da filosofia medieval perderam o sentido porque foram transitórias e não foram capazes de definir nada além do contexto histórico de uma época na qual foram elaboradas. Evidente que a arte é universal e o fator universal compreende o englobamento de toda a História, dando-lhe o dom da imortalidade. Consideremos ou não os estetas do passado, aceitemos ou não as definições de arte elaboradas nas diversas correntes da Estética desde Sócrates, somos obrigados a reconhecer

que a ARTE é a expressão mais pura da liberdade e o artista o mais livre dos homens. Para Hegel a arte é a expressão sensível da idéia, para Aristóteles é a expressão corretora da natureza, para Fischer ela é um problema real, visível, palpável. Porém, expressando a idéia, corrigindo a natureza, sendo a problemática do real, a ARTE é fenômeno de liberdade.

2- Liberdade e Povo

Sabemos que a LIBERDADE é utopia na sociedade ocidental e não nos podemos contentar com as definições e plataformas que nos levam a crer em promessas e mentiras. O nosso povo marcha para um desespero cada vez mais, embora haja indícios de conscientização. O povo brasileiro seria um dos últimos a ser citado como exemplo de cultura, mesmo folclórica. Porque Folclore implica Etnologia, Antropologia e Sociologia. Notamos uma disparidade também no ponto de vista artístico: a arte por um povo, cuja mais da metade de sua gente é analfabeta. Cultura é coisa de rico, no Brasil, a Arte também o será por natural consequência. Liberdade e povo são coisas que não se igualam no nosso país. Liberdade e Povo estão separados, sendo que as elites transformaram Liberdade em tratados ou hegemonia de apoteoses planfetárias, completamente desligada do real. A Arte sofrerá com isso o drama da Alienação.

3- O Artista, a Arte, o Povo

Há, na vida de todo o artista, o fenômeno movimento de intervalo. O intervalo é o momento que existe entre o captar e o transmitir. Um artista transmitirá aquilo que foi elaborado neste intervalo. Ora, antes de ser artista, o mesmo é homem. Homem que está comprometido com a História, História comprometida com a Verdade, a Justiça, o Povo. A obra de arte será alienada à medida que ela não expressa a História. Não expressar a História significa rompimento com o povo, que é a razão mesma desta História. Um artista que se perde em decantar poemas saudosistas, em paisajar crepúsculos e auroras, aliena-se completamente ao drama de milhares e milhares de irmãos seus que, não tendo o privilégio da cultura, dormem num mundo de trevas. O Artista popular está comprometido com a História e sua obra, naturalmente, expressará o povo, o popular, o autêntico, o real. O CPC tem o dever de formar, também, o artista popular revolucionário. Não apenas em sectarizar

sua ação voltada a uma massificação popular, transformar peças em comícios, etc., mas formar artistas, aproveitando o privilégio cultural para lançá-lo na LUTA REVOLUCIONÁRIA.

Tese apresentada pela equipe do CPC da ubes.

Obs: aqui só se acham os itens necessários. O desenvolvimento destes itens se processaria na apresentação oral da tese.

ANEXO 4

Centro Popular De Cultura

Salvador

-

Bahia

Informe ao I Encontro de Cultura Popular da Bahia

Introdução:

Como nasce o Centro Popular de Cultura não é uma questão que se responda colocando senão a afirmação de que uma situação específica condicionou seu surgimento determinando características e problemáticas do mesmo. Essa situação específica não é mais que um estado de realidade que, por reunir qualidades determinadas por um tempo e lugar, enquanto caracterizadoras dessa realidade, permitiu a deflagração de um dos instrumentos de maior capacidade para empurrar o processo histórico brasileiro, enquanto lhe preocupava, imediatamente, a dinâmica de seu processo cultural.

Assim, o movimento de cultura popular, em suas diversas manifestações no Brasil, guardando cada uma sua propriedade na forma de existir, nunca na preocupação social e responsabilidade, não é mais, digo, não é em nada espontâneo ou fruto da iniciativa particular de quem quer que fosse. Representa, sim, a necessidade de um povo, da tomada de consciência de sua própria história.

Nenhum fenômeno, fato e questão, defende seu isolamento de uma série de outros. O mundo é uma interação de relações com leis que a organizam e desenvolvem, fazendo o eixo principal dessas transformações, o homem, sujeito nesse complexo de reflexo e reflexões. Assim, é preciso compreender o Brasil em mundo, explicando e agindo sobre o que nos sobrar dessa aprendizagem. Hoje, se tentamos ver a realidade de uma nação, é imperativo ligá-la à realidade de outras, responsabilizando historicamente o conteúdo de uma como razão da persistência de outras, em fases primárias da história. Daí o esquema mais geral de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, caracterizados os segundos pela dependência que aos primeiros é vantajosa – política, econômica e culturalmente – manter. Nesse quadro quem é o senhor Brasil? O Brasil é um país na América Latina e historicamente pertence ao território que tem por limites as idéias de “América para os americanos”. Ninguém se opõe à sua classificação de subdesenvolvido. A muitas coisas

aceitaríamos acusar por esse estado de subdesenvolvimento, reconhecendo a característica de que enquanto são as causas são o próprio fenômeno:

- 1- Sistema arcaico, fazendo subsistir em seu contexto, formas superadas de relações de produção. (a sobrevivência feudal no latifúndio)
- 2- Por não ter suportes próprios para sobreviver, o latifúndio se obriga a aliança com o imperialismo, o que implica em entraves ao nosso desenvolvimento.
- 3- As obrigações de colônia que ao nosso povo são impostas e explicadas pela situação de dependência em que nos colocamos em relação aos países desenvolvidos, ou país desenvolvido.

Tais relações não deixam de significar o comprometimento do esforço de um povo por se fazer historicamente, muito menos a cultura desse povo deixa de estar condicionada por esses fatores, ocasionando inclusive que se desvirtue a sua capacidade de exprimir os anseios dele mesmo responder à exigências de uma cultura nacional. Vale dizer que esse reflexo devolve dialeticamente, agindo sobre essa realidade. Aqui se pressupõe a consciência e tomada de posição, aqui o reconhecimento do homem no que se envolve e sua resolução diante disso. O camponês coloca-se frontal ao latifúndio quando percebe, quando identifica esse com sua exploração, sua miséria, seu analfabetismo. O operário coloca-se em inimigo do imperialismo, quando se conhece explorando, mão de obra barata para a exploração do capital estrangeiro. Um povo adquire personalidade histórica quando se auto afirma contra as obrigações coloniais por auto determinar-se, fazendo sua história em seu nome, em nome de um mundo mais largo ao homem.

E agora, a quem caberia realizar a preocupação cultural desse povo? Ele próprio tem o aparelho? O camponês, o operário, esses a quem fora negada uma formação de cultura? Eles após consciência e tomada de posição de habilitam à tarefa de uma cultura em seu nome? Não. Aqui é que é devido, por sua condição de classe com privilégio de adquirir cultura, aos intelectuais e artistas tomarem a posição que os qualifique quadros válidos de uma tarefa histórica. Aqui o CPC, organização de nosso empenho, nossa participação, como coisa de precedentes e determinações históricas.

É quando não permitimos que a cultura de um povo, nosso povo, esteja alienada de suas preocupações, ou quando essas preocupações do povo não permitem que essa cultura as ignore, fazendo-se refletida aonde essa cultura se elabora na supra estrutura ideológica.

Não nos deteremos em explicar ou tesificar cultura. São pacíficos seus conceitos fundamentais. Não discutiremos que enquanto fazemos cultura popular somos responsáveis pelo que conceituamos CULTURA PELO POVO – que não é senão informar a todos os componentes humanos de uma sociedade o tempo e lugar em que sobrevivem, em existência e subsistência, caracterizando essa cultura popular não a preocupação de apenas falar ao que se conceitue povo, na linguagem mais própria à comunicação com esse, mas a toda sociedade, aqui brasileira, colocando a problemática humana que ela determina – fazendo, em cada vez dessa tentativa de informar, o uso da linguagem que assegure a comunicação com aquele específico espaço social a que nos dirigimos.

Vale que não esqueçamos que não é devido somente ao artista a consciência de sua determinação, mas também a consciência de que lhe preocupa determinar. É a sua responsabilidade social que o vai validar, colocando-o além dos limites propostos pelo seu fazer. Não haveremos de discutir o artista – é anterior a qualquer caracterização, a qualidade HOMEM, bastante para o tornar envolvido e não isento dos problemas e tarefas como ser social e político.

Centro Popular hoje no Brasil é a tomada de consciência de um povo, refletindo, enquanto coloca aos participantes da supra estrutura ideológica uma escolha: ganhar com ele o lugar a que se projeta o homem – sua história. É a posição de intelectuais e artistas que se fizeram preocupados com a miséria, o analfabetismo, a exploração em suas formas mais primárias, fazendo o que chamamos CULTURA PELO POVO E ARTE REVOLUCIONÁRIA.

Teatro

O fato de que o teatro seja um dos setores que mais marcou a atenção do CPC da Bahia, como de resto também ocorreu em outros CPCs espalhados pelo Brasil, não é gratuito nem accidental. O teatro sempre foi, no correr da história, uma arte eminentemente popular. Nessa época, entretanto, reduziu implacavelmente a uma arte exclusiva das classes sociais mais abastadas. A comercialização que hoje vitima o teatro, cortando-lhe as possibilidades de desenvolvimento expressional, e sua redução a uma arte de elites, cortando-lhe as possibilidades de desenvolver os seus recursos de comunicação com todos, são dois fenômenos que possuem uma fonte comum. O objetivo fundamental do CPC, no

que se refere ao teatro, é restituí-lo ao povo, tanto para efetivar um direito legítimo deste último, quanto para salvar o próprio teatro do emudecimento que sofre no seu isolamento atual, limitado a falar para a minoria. O teatro pertence como a cultura ao povo, e só no seu contato com o povo poderá readquirir sentido. Esse sentido está, hoje, perdido, porque o teatro, nas salas comerciais, limita-se a ser um mero digestivo reservado aos privilegiados. E, se hoje, no Brasil o povo desperta para a reivindicação decidida dos seus direitos, o teatro desperta para a necessidade de ir ao encontro de sua verdadeira platéia.

Também, no que diz respeito ao teatro, como de resto às outras atividades, o CPC está livre de qualquer paternalismo. Não se trata de tentar impor os mesmos digestivos dos privilegiados ao povo que por eles não se interessam – e com toda razão. Não pretendemos, portanto, popularizar o teatro comercial. Esta seria uma idéia radicalmente falsa do teatro popular. O único teatro que pode e deve ser aceito pelo povo é um teatro que signifique algo para ele, para sua tomada de consciência e para suas lutas. O teatro popular que é a meta do CPC é um teatro que fala dos problemas do povo, de suas angústias e de suas perspectivas.

O CPC iniciou o seu trabalho teatral a partir dessas evidências indiscutíveis. Esse trabalho resultou uma experiência extremamente proveitosa. Em primeiro lugar provou a correção de seus supostos. A possibilidade de um teatro popular existe na razão de sua aliança com o povo, com a platéia a que é endereçado. Em segundo lugar, as características concretas com que se revestiram o seu trabalho, deixaram claras para o CPC suas deficiências e suas próximas tarefas. Essa lição pode ser esquematizada da seguinte maneira:

- 1- O CPC funcionou como um teatro amador, em virtude de suas deficiências financeiras. Esse amadorismo impossibilitou uma atividade mais constante e profunda.
- 2- A absolutização do critério de utilização dos espetáculos para as reivindicações populares, fez com que o teatro do CPC perdesse de vista, muitas vezes, a perspectiva cultural da tradição teatral, limitando-se artisticamente, embora provando a intenção de estar adiante dessas limitações.
- 3- O desenvolvimento de uma idéia de um teatro popular, cultural e artisticamente conseqüente, só é possível com a superação das duas limitações descritas nos dois itens precedentes.

O programa de teatro do CPC decorre, portanto, diretamente do que foi verificado em sua experiência. Aqui temos de citar como um tipo de trabalho teatral do qual temos a experiência de boa comunicabilidade com as platéias populares a que foi levado, á o Bumba meu boi. Um trabalho elaborado em cima da dança dramática feita pelo povo. Cremos que esse tipo de trabalho deva ser continuado e que ofereça ótimas perspectivas para um caminho a ser seguido. A “Chegança” será a próxima experiência que levaremos a efeito seguindo essa linha teatral.

O teatro didático não deve desaparecer, mas, simplesmente, deve ser posto a serviço do setor de educação. Bem como o teatro circunstancial, usado para a colocação de problemas políticos imediatos. Sem necessidade de montagem elaboradas, destinam-se á ilustração como um dos vários meios didáticos e de divulgação de fatos circunstanciais.

A nova tarefa a ser executada diz respeito a um teatro, senão profissional, semi-profissional que ofereça condições mais amplas do trabalho e, dessa maneira, permita o desenvolvimento de um teatro de alto nível artistico, que, pelas suas características populares, possua uma significação cultura em profundidade.

Resta assinalar que o setor de teatro do CPC pretende desenvolver atividades internas, com vistas ao preparo de seus membros. Essas atividades envolverão:

- 1- Laboratório de interpretação. Preparo técnico e exercitação dos atores do CPC, sob a direção de um diretor artistico.
- 2- Seminário de dramaturgia. Discussão e trabalho comum executados com a equipe de textos, visando à produção de peças.
- 3- Seminários de estudos teatrais. Discussão e trabalho comum nos diferentes aspectos do teatro, como: cenografia, figurinos, iluminação, direção, etc.

Cinema

O Departamento de Cinema do CPC só agora tem condições efetivas de realização. Assim, reuniram-se os seus membros, num Seminário e discutiram as linhas do seu trabalho. Neste encontro, transcrevemos o relatório desse seminário que foi o ponto de partida para a prática dessa atividade no CPC, daqui por diante. Ei-lo:

O 1º Seminário de Cinema do CPC da Bahia, instalado no dia 23 de novembro de 1963 reuni-se nos dias 24, 26 e 30 do mesmo mês, e 4 do mês de dezembro, com um total

de 7 sessões, e convocado pela Direção do Centro Popular de Cultura, com os objetivos explícitos de reestruturar o Departamento de Cinema do CPC, e a partir dos princípios explícitos que informam o movimento cinematográfico denominado “Cinema Verdade” e da discussão das teses centrais dos principais teóricos e realizadores desse movimento, elaborar métodos adequados às condições apresentadas pelo movimento de cultura popular e pelas limitações de toda ordem que se antepõe à cinematografia brasileira. Foram escolhidos para coordenador das discussões e relator da mesma os Srs. Wladimir Carvalho e José Carlos Capinan, respectivamente. De início, Álvaro Guimarães relatou sua experiência em “Moleques de Rua”, dizendo que quis fazer um filme a partir da realidade, admitindo a ficção como elemento necessário a ordenação lógica da realidade documentada.

Foi narrada a estrutura de “Um coeur gros comme ça”, um filme de Reichenbach, elaborado a partir de um documentário de box e dezenas de horas de conversação gravado com um boxeur residente em Paris.

A multiplicidade de opiniões impunha a busca de conceituação do “Cinema-Verdade”. Um conceito munido do qual pudéssemos fazer frente às várias correntes denominadas “Cinema-Verdade” e que já fosse o primeiro sinal de união de todos os que ali reunidos se propunham a fazer cinema em conjunto. O cinema verdade seria o puro documental? Admitiria elementos de ficção? Como, a partir de Vertov e Rouc elaborar princípios e métodos que atendessem a nossa realidade objetiva? E os problemas que decorrem da relação cinema e mundo real (realidade): a câmera não transforma a realidade a captar, na medida mesma em que o observador modifica o objeto observado? O ângulo escolhido da câmera não implica já em uma atitude frente a realidade? Como entender o que se poderia chamar de purificação da realidade, ou seja, trabalhar a realidade a ser documentada de modo que a técnica (câmera, iluminação, etc.) possa registra-la da maneira mais fiel a si mesma (documentário bela sobre alimentação)?

Não esquecer que o Cinema se distingue da vida (real) na mesma medida em que a palavra se confunde com a coisa.

Orlando Sena propõe definição: Cine-Verdade é a documentação de uma realidade sob o ponto de vista crítico do autor.

Inicia-se então a crítica à definição proposta. (Capinan) quando o autor realiza não o faz independente de um contexto que já formulou objetivamente a crítica à realidade escolhida. “Cinema-Verdade” seria determinado pela aproximação que tivesse o ponto de vista crítico do autor com a verdade histórica, objetiva. E a conceituação não está na intenção do filme, mas no seu resultado, na medida exata em captar a realidade em suas contradições, toda sua complexidade e em sua evolução histórica. (Fidelis Sarno e Álvaro Guimarães) “Cinema-Verdade” seria a documentação da realidade a partir de um ponto de vista crítico marxista e mais: por documentação entende-se não apenas a mera descrição ou constatação, mas, sobretudo, a interpretação, análise, e ênfatização. Este o conceito admitido.

QUESTÕES: “Vidas Secas” é filme de ficção, “Aruanda”, reportagens. Um possui jogo dramático, o outro não. Qual se define como Cinema-Verdade? Sendo ambos válidos, notar que a história (o romance) do primeiro filme é elaborada a partir do profundo conhecimento da realidade e farta documentação, (sendo a obra prima do realismo na literatura brasileira). O fato, o fenômeno tem existência real, objetivo; as interpretações não seria a deturpação desta realidade? Um marxista pode errar na captação do real na mesma medida em que quem não o é pode captá-la.

O que é imprescindível é a utilização do método marxista de interpretação. Carlos Eduardo propõe uma análise dos métodos de Vertov, Joan Rouch e Loacoch.

Dziga Vertov: breve síntese:

- Cinema olho, pintura de fatos – movimento pelo filme sem jogo dramático.
- O cinema olho é a decifração documental do mundo visível.
- Nós não podemos aperfeiçoar os nossos olhos, porém, com a câmera podemos aperfeiçoá-los sem fim.
- O cinema olho é um movimento que se estende progressivamente e que tem por objeto exercer influências através dos fatos opondo-se à influência da pura ficção.

Em resumo, Vertov concebia o cinema como sensação do mundo propugnava pela liberação da câmera e rejeitava a ficção, com os elementos captados da realidade trabalhava

livremente na montagem, obedecendo apenas a um critério de grande realismo, fazendo “Cinema-Verdade”, Kino-Pravda, que perseguia a verdade histórica militante, e não um respeito medíocre a um naturalismo inconseqüente.

Joan Rouch: síntese:

Admite subjetivismo na montagem. Seu objetivo (é o grande mérito que encontra em toda sua larga busca): fazer a partir da realidade.

- Os dois caminhos que encontrava possíveis para o cinema verdade: um, no qual preponderaria a montagem na criação, se daria com nítida adesão do autor aos elementos que busca, e um segundo caminho seria montar alguma coisa a partir do filmado; neste segundo caminho-experiência interessante seria fazer filme de uma hora, para a TV, onde a fim de não estar limitado por fantasiosas concepções de montagem e de duração de seqüências e de cenas esgotaria um só personagem em cada um desses filmes.

As principais críticas a Joan Rouch se sintetizaram nos seguintes pontos:

- Ele trata situações e personagens particulares, não criando situações nem personagens típicos, fugindo portanto ao realismo.
- Sua experiência é válida enquanto limitada a um grupo muito particular de seres humanos aos quais cabe a câmera observar.
- ao confessar sua dificuldade de comunicação com a equipe que o acompanha, dado que ele mesmo não sabe o que será o filme e sua extensão, etc.

Denuncia um critério extremamente subjetivista de aproximação da realidade, mesmo levando-se em conta o grau possível de indefinição da imagem que o autor tem da obra. Os métodos estudados do Vertov e Rouch foram por eles elaborados a partir de conclusões concretas de trabalho e de objetivos definidos que se propuseram a atingir. Daí porque passou-se a analisar as nossas condições atuais de trabalho estabelecendo-se o que se segue:

- Estabelecer sistema de trabalho que permita a equipe entender-se já que as experiências iniciais são coletivas;
- Entendimento claro do que se deseja em termos de cultura popular e em termos de formas populares de comunicação;

- Estabelecer como política do departamento de cinema: empresar curta-metragens e produzir longa-metragens.

Quanto a organização do departamento:

- Serão indicados os nomes dos Srs. Fidelis Sarno e Wladimir Carvalho para a Direção e Vice Direção, respectivamente, do departamento;
- Recomendar a compra do seguinte material permanente para o departamento: câmera, noviola, fotômetro, tripé com cabeça móvel, zoon, e filme virgem.
- Recomendar estabelecer em conjunto com o departamento de artes plásticas um setor técnico de fotografia;
- Recomendar a criação dos seguintes setores no departamento: produção, realização, técnico (fotografia), divulgação.

Música

A música é das manifestações artísticas populares a mais difundida. O veículo pelo qual a mensagem política tem a melhor receptividade. Principalmente quando, com uma temática popular, a música que é feita pelo Departamento de Música do CPC procura aproveitar essas formas.

Para sermos práticos, diremos que a experiência do CPC, neste setor, é a de que, aproveitando manifestações folclóricas do nosso povo, temos feito um trabalho de dinamização e engajamento social dessa música, obtendo os melhores resultados de comunicação. O folclore, por si só, apresenta características pouco dinâmicas, quando não totalmente estáticas. Não podemos, portanto, reproduzir simplesmente estas formas. O que fazemos é dar-lhe nova forma e conteúdo, fazendo que ela ganhe nova dimensão. Essa nossa atividade tem-se feito ao lado do trabalho de teatro, que tem íntima ligação.

Num trabalho com grupos sociais, temos desenvolvido no DM a organização de uma batucada, que tem sua sede num dos bairros de Salvador (Barris) e que conta com a participação de operários e domésticas, além de reunir os compositores jovens de nossa cidade, que mais participam dessa nova mentalidade musical. Aqui tem sido possível usar o samba, que é uma das mais populares formas de expressão, para conseguir a participação efetiva do povo na sua elaboração. Temos já compostos 7 sambas que serão cantados pela nossa batucada no próximo carnaval. Todos eles tratando temas sociais do Brasil atual.

Creemos que esse novo tipo de trabalho terá de se estender a outras atividades, pois os grupos sociais, as camadas populares, devem participar com sua presença, nos nossos trabalhos, para que aprendamos melhor suas necessidades e aptidões.

Artes Plásticas

O Departamento de Artes Plásticas oferece no momento condições de se organizar como unidade produtiva, realizando trabalhos remunerados. Isso surge da necessidade que têm os movimentos de cultura popular de auto financiarem suas atividades, já que uma das muitas dificuldades com que contam é a financeira.

Assim o DAP se organiza para produzir recursos, profissionalizando um grupo de artistas que estarão ao mesmo tempo fazendo um trabalho de formação de quadros no setor das artes plásticas, com garantia de continuidade, e aperfeiçoando sua forma e conteúdo popular, através de um trabalho ao lado de outros departamentos como Teatro, Educação, Cinema, Fotografia.

Esperamos, assim, que o trabalho neste departamento deixe de ser ocasional e passe a ser constante, de pesquisa e formação.

Com fundamento numa orientação básica da cultura popular, entendemos que a participação dos artistas plásticos haverá de ser no sentido de, apoiando-se na criação do povo, nas suas formas de trabalho artístico, tentar uma superação de nível de suas produções, bem como desenvolver o espírito de equipe, dando nova visão social a esse trabalho.

No setor de Seminários, pretende o DAP realizar debates e cursos relacionados com suas atividades, pois só esse laboratório pode permitir uma integração de idéias e encontrar o caminho para uma arte popular autêntica.

Educação

O Departamento de Educação do CPC procurando acompanhar a experiência dos CPCs em outros Estados, enquadrando-se assim num esquema daqueles que acompanham e colaboram dinamicamente nas transformações que se processam na estrutura da sociedade brasileira, tem procurado esclarecer o Povo brasileiro sobre os nossos mais gritantes problemas, exigindo, ao mesmo tempo, a sua participação na solução dos mesmos.

Assim, a nossa atuação tem se desenvolvido em torno de:

- a) Setor de alfabetização
- b) Setor de palestras

1) Considerações em torno do analfabetismo

a) Analfabetismo sintoma de atraso:

O analfabetismo em massa é um dos traços mais salientes, da vida cultura brasileira. Existe um estreito vínculo entre o declínio do analfabetismo e o desenvolvimento econômico. É nos países industrializados, de maior índice de urbanização e menor percentagem de população ocupada na agricultura, que são menores as taxas de analfabetismo.

O Brasil, com 63% da população adulta trabalhando na agricultura, e 51% de analfabetos, enfileira-se ao lado do Haiti (87% e 90% respectivamente), do Egito (62% e 80%), da Índia (69% e 81%), Portugal (55% e 44%), dados de 1950. Os Estados Unidos pelo contrário, contam com 15% e 3% respectivamente. A Bélgica com 15% e 3% e o Chile com 37% e 20%.

b) Analfabetismo, Limitação da Democracia:

Dados de 1960 permitem calcular a existência no Brasil de cerca de 33 milhões de maiores de 18 anos. Naquele mesmo ano, as estatísticas registraram 12 e meio milhões de votantes dentre 15 e meio milhões de votantes inscritos. O número de votantes e de eleitores inscritos é menor do que o das pessoas privadas pelo analfabetismo do direito de votar. Cerca de 16 milhões.

Na faixa etária de 15 a 49 existem cerca de 4 e meio milhões de analfabetos no Nordeste em que opera a SUDENE.

A taxa de analfabetismo atinge 72,8% em nosso Estado, bastante superior à taxa de analfabetismo do conjunto do país.

A distribuição populacional entre cidade e campo caracteriza-se pela predominância da população rural (embora percentagem desta sobre o total demográfico do Estado tenha decrescido em 76,1% em 1940 para 74,1% em 1950 e 64,6% em 1960). E nas zonas rurais a taxa de analfabetismo é em média superior a 80%.

Mesmo nas zonas de maior índice de urbanização a situação é grave. No próprio município da Capital do Estado existem mais de 120 mil analfabetos na faixa etária de 15 a 49 anos. Em três dos municípios mais progressistas e melhor servidos por linha de comunicação, Feira de Santana, Vitória da Conquista e Alagoinhas, o número de analfabetos na referida faixa etária chega a mais de 25 mil nos dois primeiros e perto de 15 mil no terceiro.

c) Diretrizes educacionais do CPC:

1. A quem educar:

A população ativa (faixa etária de 15 a 49 anos) sobretudo as novas levas que atingem cada ano a idade legal de trabalho (14 anos) e a da responsabilidade civil (18 anos).

Justificativas: A estrutura etária da população baiana é piramidal, com uma acentuada juvenilidade que reflete a explosão demográfica brasileira; mais da metade tem menos de 18 anos de idade. Do ponto de vista econômico a pirâmide etária funciona como uma pirâmide invertida: A população economicamente ativa, que se dispõe no vértice, sustenta a alimentação, educação, etc., das massas de crianças e jovens que ocupam a base. A introdução precoce dos jovens no processo produtivo pouco alivia esse tremendo ônus.

O problema da educação dos menores confunde-se com o do aumento da produtividade do trabalho dos adultos, com o da elevação do nível de qualificação da mão de obra adulta. Sua solução implica a concentração de esforços financeiros na educação dos adultos.

A carência dos recursos só permite que sejam feitos em educação, em um Estado como a Bahia, os investimentos mais remunerados, isto é, os que sejam recuperáveis em curto prazo e em termos de rentabilidade econômica. A educação da população adulta ativa, atende de imediato a esses requisitos, ao contrário do que sucede com a educação dos que se situam na faixa etária dos 7 a 14 anos.

2. Onde educar:

Nas regiões relativamente urbanizadas e servidas por bons sistemas de comunicações, onde funcione uma economia de mercado de cujo contexto brote a demanda de mão de obra qualificada.

Justificativas: O CPC reconhece o fato lamentável de que ainda é impossível empreender, de imediato, a alfabetização indiscriminada das populações de todas as regiões e zonas do Estado. Como dissemos, os recursos são escassos e não é possível empregá-los na alfabetização de pessoas que por desuso dos conhecimentos adquiridos, regredirão ao analfabetismo.

3. Para que educar:

Para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento econômico e para dar consciência da realidade brasileira.

Justificativas: A Educação não é só um artigo de consumo mas fator de produção e progresso técnico. Nesse sentido é um pré-investimento produtivo prioritário de rendimento elevado. O CPC vê a iniciação tecnológica como parte inseparável da alfabetização popular.

Para promover o convívio democrático e a inserção do homem na sua problemática é preciso acostuma-lo a assumir uma postura crítica e dialogal, a identificar, descrever e analisar os problemas de sua comunidade e a debater o modo de encaminhar soluções para os mesmos. Em suma: habituar o Povo a tomar assento nas esferas decisórias, tanto local quanto nacionalmente, ensina-lo a manipular as técnicas de cidadania.

MÉTODO de Paulo Freire

Pelas razões expostas, o Departamento de Educação resolveu realizar o seu trabalho de alfabetização pelo método do Prof. Paulo Freire dada a sua economicidade de tempo e recursos bem como a possibilidade de alfabetizar rapidamente consideradas parcelas de nossa população adulta.

Concretizando essa medida o CPC realiza no momento sua primeira experiência de alfabetização pelo citado método em Feira de Santana, cumprindo um convênio firmado entre o CPC, a Prefeitura de Feira e o MEC. Até agora já realizamos em Feira de Santana o seguinte:

1. Preparação da equipe central pelo Prof. Paulo Freire e sua equipe.
2. Organização da equipe central e da secretaria executiva da campanha.
3. Levantamento do universo vocabular, das situações sociológicas típicas

4. Escolha das palavras chaves.
5. Aquisição de projetores e outros materiais necessários.
6. Organização do curso de supervisores e coordenadores.
7. Localização dos núcleos maiores de analfabetos em Feira de Santana.

I – Setor de Palestras

Infelizmente este setor do DE ainda não atingiu o grau de desenvolvimento que dele se pode esperar. Dificuldade de material humano necessário para esse tipo de trabalho, que funcione em termos de equipe tem sido um dos nossos maiores entraves.

O êxito relativo do Curso de Realidade Brasileira, ministrado pelo CPC juntamente com a Comissão Regional de Cultura Popular da Bahia em outubro próximo passado, constituiu-se numa promessa para as outras atividades desse setor que já agora aproveitarão a experiência inicial.

O Setor de Palestras visa o seguinte basicamente: concentrar suas atividades em ciclos e conferências, debates em sociedades de bairro, sindicatos, clubes sociais, etc., tendo como conferencistas intelectuais, sacerdotes, artistas, etc.

A experiência tem mostrado que essas conferências ilustradas por slides, teatro, música, cinema, etc., tem um grande poder de comunicação e se tornam um instrumento válido para o esclarecimento da problemática brasileira.