

**CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM
EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA**

MÓDULO II

**O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO BRASIL:
Arte e Educação**

Professora Susana Célia Leandro Scramim

NOVEMBRO DE 2009.

Governo Federal

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro de Educação Fernando Haddad

Secretário de Ensino a Distância Carlos Eduardo Biels-
chowky

Coordenador Nacional da Universidade Aberta do Brasil

Celso Costa

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

André Lázaro

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor

Alvaro Toubes Prata

Vice-reitor

Carlos Alberto Justo da Silva

Pró-reitora de Ensino de Graduação

Yara Maria Rauh Müller

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão

Débora Peres Menezes

Secretário de Educação a Distância

Cícero Barbosa

Diretor do Centro de Ciências da Educação

Wilson Schmidt

Curso de Extensão:

Educação Integral e Integrada

Coordenador Geral

Ana Cláudia de Souza

Coordenadora de Tutoria

Claricia Otto

Secretário do Curso

Maurici de Oliveira

Desenvolvimento de Materiais

Coordenação

Ana Cláudia de Souza

Criação do Projeto Editorial e

Diagramação

Márcio Augusto Furtado da Silva

Revisão Gramatical

Wladimir Antonio da Costa Garcia

Design Instrucional

Andressa da Costa Farias

Ambiente Virtual

Lucas Zago

Apoio de Rede

Tiago Mazzutti

Ilustrações

Juliana Cristina Carboni

SUMÁRIO

Módulo I

Apresentação	05
Objetivo do Módulo	06
Introdução	06
2.1 O desenvolvimento da educação integral no Brasil hoje	06
2.1.1 O debate nacional sobre educação integral	10
2.1.1.1 O projeto político- pedagógico	11
2.1.1.2 As finalidades e os objetivos da educação integral	12
2.1.1.3 Os resultados de acesso, permanência e sucesso escolar	12
2.1.1.4 O ambiente escolar	13
2.1.1.5 A contextualização da educação integral	14
2.1.2 Uma estratégia para implantar a educação integral no Brasil	17
2.1.2.2.1 Escolas-Parque e Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	17
2.1.2.2.2 O Programa Mais Educação	20
1- ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	20
2- MEIO AMBIENTE	20
3- ESPORTE E LAZER	20
4- DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	21
5 – CULTURA E ARTES	21
6 – INCLUSÃO DIGITAL	21
7 – PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE	21
8 – EDUCOMUNICAÇÃO	21
9 – EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	22
10 – EDUCAÇÃO ECONÔMICA E CIDADANIA	22
2.1.3. Breves considerações finais	22
2.1.3.1 A intersetorialidade como desafio	23
Bibliografia	25

Módulo II

2.2 Arte e Educação	26
Objetivo do Módulo	26
Introdução	26
2.2.1 O Estado da questão: arte e educação sob uma perspectiva da Educação Integral e integrada	26
2.2.2 O objeto-arte e sua relação com o tempo e a sociedade em que vivemos	31
2.2.2.1 Arte e a educação integrada	31
2.2.2.2 O tempo e a sociedade modernos: o pleroma e a mandala	34
2.2.2.3 O pleroma como possibilidade de pensar a inter-relação entre todos os tempos e sociedades: conhecimento integral	34
Objetivo da Unidade	36
2.2.2.4 Os conhecimentos integrados com mundo que está à nossa disposição	36
Objetivo da Unidade	38
2.2.3 Arte, museu e a escola	37
2.2.3.1 A inter-relação entre as artes e entre o mundo	37
2.2.3.2 As artes e o museu	38
2.2.3.3 O museu entendido na sua relação com o mundo	39
2.2.4 Algumas considerações	46
Referências	48
Sobre a autora	50

Apresentação

Caro aluno, está começando o módulo II. Gostaria de sublinhar algumas questões importantes para o bom prosseguimento das atividades aqui propostas. É importante que vocês estejam inteirados da orientação teórica sobre a qual o módulo foi pensado. Leiam o texto base do módulo. Esta leitura é fundamental para o bom andamento das atividades didáticas. A principal referência é o livro do professor Mario Perniola, *Enigmas. Egípcio, barroco, neo-barroco na sociedade e na arte*. Esse livro trata de questões importantes para o que chamamos de “o nosso relacionamento com a arte contemporânea”. Seria importante que vocês lessem ao menos o capítulo em que o professor Perniola nos fala sobre a relação da arte e do espaço. O capítulo se intitula: “Arte, tempo e espaço”. Recentemente esse livro foi traduzido e publicado pela Editora Argos, da UNOCHAPECO. Para quem quer aprofundar as questões aqui discutidas, será de grande interesse a leitura do livro inteiro.

Gostaria de enfatizar a importância da atividade proposta de construção de um glossário com os termos utilizados aqui no nosso módulo II. Esse glossário irá servir para pensarmos juntos os pressupostos teórico-metodológicos que organizaram o estudo da arte nas suas relações com a escola e a sociedade, bem como as proposições da Educação Integral e Integrada. A atividade de construção do Glossário será executada por grupos de alunos. Esses grupos deverão conter 10 alunos cada. Portanto, vocês devem se inscrever como membros dos grupos que desenvolverão determinado glossário. Observem os critérios e a formatação que o glossário deve ter.

Importante também será a atividade proposta pelo módulo de visita virtual aos museus. Os museus serão sugeridos ao longo do Curso. A aprendizagem de vocês das reflexões aqui propostas será construída mediante a relação entre o que vocês leram e refletiram a partir das proposições do módulo e o que vocês observarão nas visitas virtuais aos museus.

Professora Susana Célia Leandro Scramim

Iconografia do Módulo



Glossário



Legislação



Saiba mais



Link



Fórum



Dica de leitura



Chat



Atividade

Objetivo do Módulo:

Ao final desta unidade esperamos que você seja capaz de:

- compreender quais são as propostas para a educação integral no Brasil hoje;
- promover o diálogo entre diferentes campos do conhecimento;
- promover em seu contexto sócio-escolar situações em que a educação integral possa acontecer;

Introdução

No *“Caderno Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”* explicita-se metodologicamente a proposta da Educação Integral a qual se caracteriza especialmente pelo diálogo entre diferentes campos de conhecimento. Nesse módulo, estudaremos, fundamentados nas orientações para um Educação Integral e Integrada, os modos e estratégias para o alcance do objetivo de promover o diálogo entre diferentes campos do conhecimento.

2.1 O desenvolvimento da educação integral no Brasil hoje

Gesuína de Fátima Elias Leclerc¹

“Estar – emaranhado” [...]

verbo cuja voz passiva sublinha que a história “acontece” a alguém, antes que alguém a narre.

O emaranhamento aparece antes, como a “pré-

¹ Doutora em Educação Popular, Comunicação e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba.

história” da história narrada, da qual o começo permanece escolhido pelo narrador.

Essa “pré-história da história” é o que a vincula a um todo mais vasto e dá-lhe um “pano de fundo”.

Esse pano de fundo é feito pela “imbricação viva” de todas as histórias vividas umas nas outras.

É preciso que as histórias narradas “emerjam” desse pano de fundo. [...]

Contamos histórias porque finalmente as vidas humanas têm necessidade e merecem ser contadas (PAUL RICOEUR, 1995, p.115-116).

Ao falar em Educação Integral temos presente uma concepção de pessoa que vem atada à ideia de aprendizagem. Uma pessoa tem sempre uma consciência intuitiva, um saber tácito sobre regras sociais e está sempre emaranhada em uma rede de relacionamentos voluntários e involuntários. Por isso, cada pessoa pode ser bem sucedida, em diferentes situações, em conformidade com vários tipos de regras, em diferentes domínios: a) da linguagem e da conversação; b) das inferências não demonstrativas e da avaliação das probabilidades; c) do raciocínio válido (dedutivo); d) do funcionamento das instituições (de um ofício, por exemplo); e) das regras explícitas que regem os cálculos; f) das regras que regem as artes; g) das regras que regem o comércio; h) das regras que regem o comportamento, particularmente em público.

Isso que mencionamos como consciência intuitiva pode ser compreendida por meio de hipóteses sobre o desenvolvimento cognitivo, moral e social. Vemos que o tema da educação integral privilegia uma perspectiva sempre aberta em relação ao desenvolvimento humano e aos cuidados que crianças, adolescentes e

jovens requerem. Na filosofia política, a idéia de pessoa² remete a Hobbes (1997, p.135), no Capítulo XVI, Livro I, do Leviatã:

Uma pessoa é aquele cujas palavras e ações são consideradas, quer como suas próprias, quer como representando as palavras e ações de outros homens, ou qualquer outra coisa a que lhe sejam atribuídas, quer como verdade ou por ficção.

É muito útil, desse modo, considerar a perspectiva de Amartya Sen (2000), ao associar a ideia de desenvolvimento à ideia de liberdade. Uma pessoa é livre, a meio caminho entre suas condições sociais e o uso de sua própria liberdade. Existem as disposições sociais que podem expandir as liberdades individuais. Esse é o caso ideal de um estado de direito, em que se tem assegurado o exercício da cidadania³. E o uso das liberdades individuais também pode aperfeiçoar as disposições sociais. As concepções vigentes no quadro de uma dada sociedade sobre justiça e correção, também influenciam o uso que as pessoas fazem de sua liberdade.

Esse tipo de raciocínio sobre parâmetros de justiça também pode ser observado no argumento de Martha Nussbaum (apud HOLMSTROM, 2000) em favor de uma concepção sobre a melhor base para avaliar a posição das mulheres no mundo. A autora considera:

2- Essa imagem é tão forte que passa a ser utilizada em relação a uma pessoa artificial, o Estado, conforme o capítulo XVII, da segunda parte (p. 144): “Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum.”

3 - Nossa compreensão da cidadania vincula-se a dois aspectos dos direitos humanos, o primeiro à cidadania associada aos direitos que todos podem usufruir, não importa a história particular ou a situação cultural, e o segundo aos direitos legais (*entitlement*), constitucionalmente atribuídos.

- a) a necessidade de ter assegurada uma boa saúde (moradia, segurança, satisfação das necessidades do corpo);
- b) a capacidade para usar os sentidos e desse modo, a imaginação e a razão, informadas pelos meios que dependem de uma boa educação;

Sobre essa melhor base, homens e mulheres podem estar submetidos às mesmas normas, em diferentes esferas.

A Educação Integral é um ideal que ainda não se materializou em nosso país e que se encontra em um momento histórico muito favorável. O objetivo desta conversa é sugerir uma paisagem para o momento recente de formulação da política de educação integral no Brasil.

O lugar de onde nos expomos à crítica é o da participação, em pouco mais de dois anos, do cotidiano dessa formulação, por meio da atuação na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação. O significado político da diversidade representa um forte componente nessa formulação e se faz presente pela associação entre a idéia de diversidade e dos direitos das pessoas negras, mestiças e índias, segundo a orientação sexual e a origem geográfica. Nesse sentido, defendemos a proposição segundo a qual a diversidade conta como um fato institucional, porque neste caso se aplica ao esforço planejado e de auto-responsabilização do Estado para realizar os direitos das pessoas em contextos de visibilidade de etnias, orientações sexuais, idades e origens geográficas. Nessa perspectiva, os direitos têm o significado de uma norma válida, reconhecida, que se desdobra em políticas públicas, em nome da realização da democracia. Para as finalidades de nossa abordagem, a democracia é considerada na dimensão da coexistência dos direitos civis, políticos e sociais (BOBBIO et alii, 1999) ; e na dimensão dos debates públicos para justificar e atender esses direitos (HABERMAS, 2003). Essa participação está marcada pelo trabalho com as equipes que desenvolvem o Programa Funcio-

namento das Escolas nos Finais de Semana (FEFS), por meio do Programa Escola Aberta, educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, sob cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO.



Dois demarcadores situam essa nossa paisagem pretendida: a assunção da interlocução em favor da implantação da educação integral e em tempo integral, pelo Ministério da Educação, para constituir a esfera pública do debate sobre os modelos a serem criados e a instituição da estratégia para implementar a educação integral no Brasil, representada na Portaria n.º 17, de 24 de abril de 2007.



Saiba Mais em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf

2.1.1 O debate nacional sobre educação integral

A interlocução remete ao Seminário intitulado Educação Integral e Integrada, reflexões e apontamentos que reuniu representantes da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Un-

dime), do Conselho Nacional de Dirigentes de Estado de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da UNICEF, dirigentes de Organizações Não-Governamentais e gestores públicos. O seminário foi realizado em Brasília, em dezembro de 2007, com o objetivo de sugerir um roteiro inicial para o texto-referência para o debate nacional sobre educação integral. É importante ressaltar que “integral” se refere ao reconhecimento das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e “integrada” sinaliza para a problemática da intersectorialidade das políticas públicas, conforme trataremos na conclusão deste texto.

Destacam-se nessa interlocução as experiências das Prefeituras de Nova Iguaçu, com a vivência do Bairro Escola, de Apucarana com suas escolas de tempo integral e de Belo Horizonte com a Escola Integrada.

Nesse seminário, destacou-se a necessidade de debater as finalidades e objetivos de uma educação integral e integrada. O pressuposto inicial foi o reconhecimento da necessidade de celebrar acordos entre as esferas de governo, para que os sistemas públicos de ensino articulem, nacionalmente, tanto os componentes materiais, quanto os ideais para o alcance da qualidade da educação básica.

2.1.1.1 O projeto político-pedagógico



O tema da educação integral requer um esforço de síntese sobre as gerações de políticas educacionais que destacaram a necessidade de proposição dos projetos político-pedagógicos. Tal tarefa depende dos acontecimentos desencadeados nos territórios. A proposição está sempre emaranhada nas lutas políticas e sociais, pois não existe um caminho reto entre um projeto político-pedagógico e as “ferramentas eficazes de gestão”, traduzidas em planos, cronogramas, fluxos, grades e carga-horária. Nossa experiência mostra, por exemplo, que não se pode entender a proposição do projeto político-pedagógico em Mato Grosso sem associá-lo às lutas pela proposição do Sistema Único de Ensino, pela jornada profissional com horas atividades (período destinado para estudos, preparação de aula, reuniões e vivência na escola). Quem fala nesse assunto, naquela realidade, precisa estar situado em um marco institucional, compartilhar memórias e retomar pautas interrompidas. Não se pode ter preconceito contra o movimento sindical dos trabalhadores da educação ou quaisquer outros grupos sociais. A proposição em questão faz convergir os esforços de militância, de gente sensível e de gente que muitas vezes não se importa. Não existem condições ideais para essa proposição, existem situações dadas que sempre serão necessárias e suficientes quando existe alguma utopia.

2.1.1.2 As finalidades e os objetivos da educação integral encontram suas raízes entre os meios preconizados para a construção de um projeto de sociedade democrática.

2.1.1.3 Os resultados de acesso, permanência e sucesso escolar da população dizem muito sobre o quanto nossa sociedade é autoritária, mas dizem também que é preciso retomar a cotidianidade das escolas, para celebrar as coisas boas que as crianças, seus pais, mães, os funcionários, as funcionárias, os professores, as professoras, os diretores e as diretoras vivenciam. No debate sobre educação integral temos considerado a necessidade de estudar os efeitos do ambiente escolar sobre o aprendizado. E o conceito de ambiente escolar passa a fazer

parte dos instrumentos para pensar a qualidade da educação, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação. É por isso que a expressão “direito de aprender” é utilizada pelo Ministério da Educação, em referência à persecução do sucesso escolar. A expressão emergiu dos estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, por meio dos resultados da Prova Brasil de 2005; aí eles destacaram o “Índice de Efeito Escola – IEE”. Trata-se do indicador de impacto que a escola tem na vida e no aprendizado da criança, considerado por meio do cruzamento de informações sócio-econômicas, com o município no qual a escola está localizada. Esse cruzamento permitiu apontar escolas que agregam mais a seus alunos do que outras de perfil socioeconômico semelhante; e permitiu ainda, com base na descrição de contextos sociais, apontar situações em que o aprendizado se deve principalmente à escola. Na cotidianidade do Ministério da Educação também cabe a autocrítica, especialmente das pessoas que, como nós, têm a responsabilidade de debater as políticas. É preciso que, a serviço do Ministério da Educação, vivamos uma espécie de tensão normativa, isto é, viver como alguém que sabe que não pode “pensar como bem entender”. É preciso rigor metodológico e manter viva a memória das lutas dos movimentos sociais, sindicais e populares.

2.1.1.4 O ambiente escolar

Temos presente as bases histórico-sociológicas nas quais os educadores brasileiros buscaram a superação das visões reducionistas e aprenderam a situar a educação como um meio específico, ao lado de muitos outros meios, para promover o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens. Nossa sugestão é pensar o projeto político- pedagógico de educação integral em íntima associação com a idéia de ambiente escolar. Pode-se tomar esse ambiente como um conjunto intuitivamente compartilhado de percepções sobre usos de espaços e tempos para organizar os processos de ensino e de aprendizagem, para orientar dispo-

sições psicológicas e valores. Esse conjunto pode ser mediado pela política institucional quando os gestores procuram olhar nos olhos dos profissionais da educação que trabalham nas equipes das secretarias estaduais e municipais, nas escolas. É assim que podemos fortalecer os comportamentos e crenças para não desistir de repetir gestos de ternura, de cuidado, de gentileza e de autoridade que fazem diferença.

Esse mesmo compromisso conceitual pede que consideremos a ideia de ambiente familiar e a superação da visão que tende a enquadrar a representação da família em um tipo constituído por pai, da mãe e filhos que moram em domicílio independente. A superação pressupõe uma visão polissêmica em que se reconheçam as famílias chefiadas por mulheres, as relações não consanguíneas e de agregados. Desse modo, a proposição dos projetos político-pedagógicos acolhe a problemática sobre como as novas gerações podem se apropriar da herança cultural, por meio do processo de aprendizado, para participar do exercício do poder.

2.1.1.5 A contextualização da educação integral

Para contextualizar a educação integral, consideramos as dificuldades no processo de organização interna das unidades escolares; o processo de convencimento dos governos e da esfera política em geral, quanto ao estabelecimento de políticas para ampliar os tempos e espaços escolares. O crescente desgaste da imagem do professor, expresso na ausência de planos de carreira e na organização cotidiana da vida escolar, não propicia um ambiente de diálogo para o trabalho coletivo na escola. Isso é muito sério. Sem uma base estável de professores e funcionários bem pagos, a escola não poderá falar com sinceridade sobre o papel de uma pessoa voluntária que atua em seu cotidiano. A escola também vivenciou o isolamento do contexto das demais políticas sociais, fato que pode ser observado nas políticas de saúde.

Assim, estamos em muitas desvantagens para entender o fenômeno educativo como prática social, institucional e constitutiva dos processos de construção pessoal; como prática que dialoga com os pressupostos epistemológicos das ciências e de suas expressões na organização curricular; como prática que constrói coletivamente seu projeto político-pedagógico. Por isso mesmo é preciso renovar a coragem e nosso estoque de militância. Quais são os instrumentos que temos, afinal?

A Constituição Federal, nos artigos 205 e 227 prevê:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.



O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n.º 9089/1990, em seu Capítulo V, artigo 53, traz a tarefa de associar ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm,



Nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9394/1996, e seus artigos 34 e 87, prevê:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm



Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.



§ 1.º (...)

§ 2.º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A LDB, em suas disposições transitórias, ao instituir a Década da Educação estabelece que:



§5.º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.



<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

O Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.179/01, apresenta a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil, estabelecendo, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias.



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n.º 11.494/2007), em seu décimo artigo, considera o tempo integral como um dos tipos de matrículas sobre os quais recai a diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos. Essa diferenciação deverá contemplar um investimento e será objeto de regulamento.

O Decreto nº 6.253/2007, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera:

Artigo 4.º. Educação básica em tempo integral é a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.



2.1.2 Uma estratégia para implantar a educação integral no Brasil

A ideia central nesta exposição é o reconhecimento de que a educação integral tem uma tradição que, a rigor, precisa ser revisitada, estudada em profundidade e seriedade, criticada e principalmente, retomada no quadro de formulação teórico-metodológica e da materialização das políticas públicas.

2.1.2.2.1 Escolas-Parque e Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Essa tradição se refere às Escolas-Parque, legado de Anísio Teixeira, situado nos anos quarenta, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador; e em Brasília, nos anos cinqüenta, com a construção das Escolas-Parque. Outra tradição se refere aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), pensados por Darcy Ribeiro, nos anos oitenta, no Rio de Janeiro. Trata-se de temporalidades singulares, em que a ampliação do tempo escolar foi proposta. A ampliação de turnos, em direção à jornada de tempo integral foi pensada, principalmente, por meio de atividades de esportes, artes e iniciação para o trabalho.

Vejamos o Prefácio de O Livro dos CIEPs , por Leonel Brizola (DARCY RIBEIRO,1986):

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram esporte, lazer, material, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família.

Mais de 50% de nossas crianças, depois de anos de repetência, deixam a escola mal assinando o nome. Noutras palavras, analfabetas e ressentidas. Por quê? Deficiente de saúde e alimentação, apenas permanecem algumas horas no ambiente escolar, o qual, por sua vez, tem sido precário e ineficaz. Os alunos dos CIEPs vêm alcançando cerca de 90% de aprovação. Só este alto rendimento justifica, inclusive economicamente, os Centros Integrados de Educação Pública.

Dizem alguns que deveriam ser como as escolas que sempre tivemos. Afirmamos que não. As nossas crianças merecem ainda mais. Elas representam o que o Brasil tem de maior valor, também, os nossos próprios destinos, como nação livre e democrática, empenhada na construção de uma existência digna para todos os seus filhos. Todas as crianças deste país deveriam estar em escolas como os CIEPs. Para isto, bastaria que não se desviassem tantos recursos públicos para fins inúteis e inconfessáveis. Se deixássemos, por exemplo, de pagar os juros da dívida externa apenas por dois anos, todas as crianças brasileiras poderiam estar estudando num CIEP.

Esta pequena publicação destina-se a levar ao conhecimento público uma ligeira explicação sobre as realizações de nosso governo, no campo da educação. O Prof. Darcy Ribeiro foi o meu braço direito. Não fora ele, sua equipe de professores e o conjunto do magistério público, não teríamos conseguido estes importantes avanços, que precisam prosseguir, indispensavelmente. Fizemos 500 CIEPs. O próximo governo deverá fazer mais 500 ou, quem sabe, muito mais.

Dos CIEPs não de sair aqueles homens e mulheres que irão fazer, pelo povo brasileiro pelo Brasil, tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer.

Rio de Janeiro, outubro de 1986.

Eng. Leonel Brizola

Governador do estado

Uma tradição, em nossa compreensão, não é representada na história de longo prazo sobre um conceito equivocado ou sobre como um conceito esquecido pode ser reabilitado, nem é o mapeamento dos itinerários de uma idéia que vaga em um mundo oculto. Tradição obedece ao conceito utilizado por Ricoeur (ANDRADE, 2006, p.24), como o repositório de “um tesouro inexaurível de onde se pode sacar sempre e, sempre, sair de mãos cheias”. Essa imagem se aplica aos tesouros simbólicos do mundo psíquico e do mundo histórico. Nesse sentido, argumentamos que a tradição se torna significativa mediante os problemas de cada época; que ela é acessível do mesmo modo como podemos reconstituir o desenvolvimento de um ofício.

2.1.2.2 O Programa Mais Educação

Mediante o exposto, passamos ao diálogo com o Programa Mais Educação. Sua instituição por meio da Portaria n.o 17, de 24 de abril de 2007, para fomentar atividades de educação integral de crianças e adolescentes, por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, coloca-nos em um novo momento. E teremos muitas oportunidades para contar e ouvir boas histórias a respeito. Em julho de 2009, temos a adesão de quatro mil e quinhentas escolas para uma meta de cinco mil ainda esse ano, em 129 municípios, de todo o Brasil. O Programa foi operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (Resolução n.o 19, de 15 de maio de 2008), detendo-se sobre capitais, região metropolitana, áreas com vulnerabilidade social, escolas de baixo IDEB, 30% do total de escolas indicadas pelas secretarias e escolas do Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo.

As atividades de educação integral fomentadas são organizadas em dez macro-campos:

1- ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

- 1.1. Matemática
- 1.2. Letramento
- 1.3. Ciências
- 1.4. História e geografia
- 1.5. Filosofia e Sociologia

2 - MEIO AMBIENTE

- 2.1. Com-Vidas/Agenda 21 Escol
- 2.2. Horta Escolar e/ou Comunita

3 - ESPORTE E LAZER

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 3.1. Recreação/Lazer | 3.8. Judô |
| 3.2. Voleibol | 3.9. Karatê |
| 3.3. Basquete | 3.10. Taekwondo |
| 3.4. Futebol | 3.11. Yoga |
| 3.5. Futsal | 3.12. Natação |
| 3.6. Handebol | 3.13. Xadrez Tradicional |
| 3.7. Tênis de mesa | 3.14. Xadrez Virtual |



4 - DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Indica-se a organização de oficinas sobre situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos e suas implicações na organização do trabalho pedagógico. Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos etc.,

5 - CULTURA E ARTES

- | | |
|---------------------|-----------------|
| 5.1. Leitura | 5.7. Pintura |
| 5.2. Banda fanfarra | 5.8. Grafite |
| 5.3. Canto coral | 5.9. Desenho |
| 5.4. Hip hop | 5.10. Escultura |
| 5.5. Danças | 5.11. Percussão |
| 5.6. Teatro | 5.12. Capoeira |



6 – INCLUSÃO DIGITAL

- 6.1. Software educacional
- 6.2. Informática e tecnologia da informação

7 – PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE

7.1 Alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme e outras).

8 – EDUCOMUNICAÇÃO

- 8.1. Jornal Escolar
- 8.2. Rádio Escolar
- 8.3. Histórias em Quadrinhos
- 8.4. Mídias Alternativas



9 – EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

9.1. Laboratórios e projetos científicos

10 – EDUCAÇÃO ECONÔMICA E CIDADANIA

10.1. Educação econômica e empreendedorismo

10.2. Controle social e cidadania.



Saiba mais
em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf

2.1.3. Breves considerações finais

Quais são as possibilidades para se ampliar, progressivamente, o tempo de permanência na escola, conforme preconiza a Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB? A resposta depende de uma aposta.

A tarefa da Secad representa o enfrentamento de grandes injustiças imposta a enormes contingente de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, que não estão em jornada integral. Temos o desafio de, em 2009, atender a mais de 1.084.069 (um milhão, oitenta e quatro mil e trezentos e sessenta e nove) estudantes nas escolas do Programa Mais Educação, por isso, as ações para enfrentar o problema convergem para a

exigência de sua expansão e qualificação. Trata-se de fomentar atividades educativas que ampliem tempos, espaços e oportunidades educativas e que possam contribuir para a transformação da escola em um ambiente de diálogo, presente na vida dos estudantes, de suas famílias, dos profissionais da educação e da comunidade. A implementação de ações, inclusive nos finais de semana, tornando a escola um espaço integrador, valorizando o processo de escolarização e a relação escola-comunidade, integra esse conjunto de ações.

2.1.3.1 A intersetorialidade como desafio

A relação entre a oferta de educação integral e a intersetorialidade das políticas públicas deve ser retomada agora. O Programa Mais Educação tem o desafio de auxiliar na construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. Sua efetividade e suas possibilidades de consolidação como uma política pública educacional, também dependem do diálogo entre os Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República. Outro aspecto dessa intersetorialidade refere-se ao compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais. Destaca-se o papel dos professores e dos funcionários das escolas na formulação permanente do projeto político-pedagógico. As situações demarcadas por estudantes em defasagem série/idade; o desafio de permanecer com sucesso nas séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; nas séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono, também são reconhecidas como situações para as quais devem convergir as políticas públicas.

Por último, consideramos os trabalhos em que Jaqueline Moll situa o advento da escola como marco importante para a modernidade, no contexto intelectual, social e cultural da Europa a partir do século XV. Contexto contemporâneo à constituição do Estado Moderno, com raízes nos processos históricos Ocidentais, sob a égide do iluminismo. Tratou-se de período histórico cheio de contradições que são muito instrutivas para repensar a relação entre a vida na escola e o mundo da vida. Por um lado, o advento da escola possibilitou amplo acesso a saberes, chamados de clássicos ou “científicos”. A democratização era para poucos – nobres ou clérigos. Por outro lado, esse advento engendrou uma lógica de enclausuramento e de separação rígida entre o mundo da vida e seus rituais, linguagens e formas de funcionamento. A esse advento conjugou-se esta tensão constitutiva: estar na escola representa submeter-se e, ao mesmo tempo, possibilita imbricar-se, ter acesso a direitos antes inimagináveis para uma pessoa comum. O rechaço e a possível crítica à escola são contemporâneos à luta e ao desejo de acesso a ela, e essa questão candente nos anima.

Sugestão de exercícios de apoio: (fórum)



* Quais os documentos legais que estão dando suporte à implementação da Educação Integral e Integrada no Brasil?

* Reflita e escreva aqui se você observa alguma escola funcionando em regime de tempo integral no seu bairro ou comunidade, se há, quais as atividades são oferecidas aos alunos? Elas estão de acordo com as sugestões propostas neste material de estudo? Se não há escolas em regime de educação integral e integrada, pesquise e escreva sobre os possíveis motivos.

Bibliografia

ANDRADE, Abrahão Costa. O POTE E A RODILHA: Tempo e imaginação como história por fazer segundo o pensamento de Paul Ricoeur. Natal, EDUFRN - Editora da UFRN, 2006.

HABERMAS, J. Direito e Democracia. Entre facticidade e validade. T. I. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003.

HOLMSTROM, Nancy. Human nature. In JAGGAR, Alison & YOUNG, Iris Marion. A Companion to Feminist Philosophy. Oxford, Blackwell, 2000.

MOLL, Jaqueline. Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, Vozes, 2000.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Tomo I. Campinas, Papyrus, 1994.

SEN, Amartya Kumar. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo; Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, Maria Thereza C. C. Temas Transversais em Educação. Bases para uma educação integral. Revista Educação e Sociedade Vol. 19, n.º 62, p. 179-183.

Thomas Hobbes de Malmesbury, *Leviatã, ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil* (1651), trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva, São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1997. (Coleção "Os Pensadores").

Glossário: a construção dos glossários propostos no AVEA podem ser realizados em grupo de até 10 alunos.



Modulo II

2.2 Arte e educação

Susana Célia Leandro Scramim (UFSC)

Objetivo do Módulo:

Ao final desta unidade esperamos que você seja capaz de:

- compreender os processos de reflexão sobre o contexto da produção da arte no mundo contemporâneo;
- compreender as possíveis relações que possam existir entre arte e educação;
- criar condições para a presença produtiva da arte no ambiente escolar;

Introdução:

2.2.1 O estado da questão: arte e educação sob uma perspectiva da Educação Integral e Integrada

Este módulo quer promover a discussão sobre os possíveis e múltiplos espaços nos quais pode ocorrer a experiência sensível da arte com crianças, jovens e adultos em situações de ensino, seja ela produzida na escola, seja produzida na sociedade. Compreenderemos por experiências artísticas aquelas relativas a uma leitura do mundo que não esteja pautada somente pelos critérios de produção de um conhecimento racional. Trataremos experiências sensíveis como produtoras de outro tipo de conhecimento do

lectuais entenderam que o Brasil era uma nação que deveria incluir-se na modernidade ou pelo menos tentar incluir o país num processo de instituição da modernidade. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, além da reivindicação por uma escola pública e laica, requeria uma escola ao mesmo tempo técnica e que produzisse consciências emancipadas e críticas e que fizesse parte da construção dessa sociedade moderna. Já nesse momento se propunha uma educação que fosse capaz de estar em relação com a vida e que também produzisse a vida nacional. Entre a educação e a arte já se reivindicava por parte tanto dos educadores como por parte dos artistas uma integração de experiências. É importante destacar aqui que o "Prefácio Interessantíssimo" que abria o livro de poemas de Mário de Andrade, Paulicéia Desvairada, publicado em 1922, que serviu de manifesto para a nova poesia brasileira e que foi mote dos artistas que participaram da Semana de Arte Moderna em 1922, bem como o Manifesto da Poesia Pau-Brasil, de Oswald de Andrade, de 1924, o Manifesto Antropofágico, também de Oswald de Andrade, publicado em 1928, entre tantos outros interessantes documentos a serem estudados, reivindicavam, além de uma renovação nas artes brasileiras, uma arte de cunho pedagógico, de formação, que permitisse ao receptor relacioná-la com a vida nacional. É possível entrever no projeto de Mário de Andrade para uma "Enciclopédia Brasileira", redigida na década de 1930, uma produção cultural nem inteiramente destinada à classe dominante nem inteiramente à classe popular, ele queria, textualmente, uma "obra de caráter misto, que possa, conforme o assunto, se dirigir à classe que este assunto diretamente interesse, e a todas as classes ser útil"(ANDRADE, 1993, p.20). O projeto da enciclopédia estava voltado para os assuntos da cultura nacional, considerando que esta é produção de diferentes experiências na sociedade brasileira. Não devemos nos esquecer de que a proposta educativa de uma cultura integral nos pioneiros da educação brasileira, entre os quais está Anísio Teixeira, e os artistas "vanguardistas" que queriam educar a sensibilidade e aproximar a arte da vida, dentre os quais está Mário de Andrade, produziria uma imobilida-

de crítica nos anos da ditadura sustentada pelo governo Getúlio Vargas. Essa cultura geral estabeleceu linhas limítrofes com a política do “museu” – à qual vamos nos referir e refletir nas páginas seguintes – e dá crédito à noção autonomista de cânone (SCRAMIM, 2002, p. 248). Entretanto, Mário de Andrade e Anísio Teixeira se demitem de seus cargos no Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Distrito Federal em 1936. Anísio Teixeira escreve a muito citada carta demissionária ao prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto, que funcionou como um tipo de mea culpa, e não teve outra função o ensaio “O movimento modernista”, que Mário de Andrade escreve em 1942.

Nos últimos anos da década de 1980, a professora Ana Mae Barbosa propôs uma metodologia para o ensino de artes visuais no Brasil. A proposta, oficialmente conhecida como Proposta Triangular do Ensino de Arte, antepunha-se ao trabalho que vinha então sendo desenvolvido nas escolas, fundamentado nas orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n. 5692 de 1971, cujo objetivo era o de apenas desenvolver a auto-expressão artística das crianças e dos adolescentes. Antepondo-se às situações de ensino nas quais as artes visuais estavam condicionadas às atividades de artes manuais, Ana Mae Barbosa encaminha sua metodologia do trabalho com a arte em situações de ensino para a produção de três momentos cujo ponto de culminância deveria ser a interação entre a arte, a expressão e a cultura. Os movimentos e momentos que constituem a metodologia deveriam partir da criação, passando pela leitura e chegando à contextualização da obra. A leitura de imagens visuais e lingüísticas visa, com essa metodologia, não apenas à decodificação, mas igualmente à apropriação de uma cultura artística.

Houve um questionamento sobre os “limites” de uma prática pedagógica fundamentada e constituída com base em uma compreensão “simplificada” como é aquela proposta pela “releitura” de obras de arte na educação, conforme ficou popularmente conhecida a proposta de Barbosa, tanto na educação infantil como

nas séries iniciais. Questionou-se a proposta de Ana Mae Barbosa, acusando-a de “simplificação”, posto que na sua tentativa de atualização de conhecimentos e de proposição de um repertório mais historiográfico da arte a ser adquirido pelos alunos recoloca em cena a atitude metodológica e filosófica calcadas no academicismo e no “cerebralismo”. Duarte Júnior (2001) sublinha esse caráter utilitarista da proposta para o trabalho com a arte em situações de ensino, argumentando que ela promove uma educação estética ou uma educação do sensível que se funda no pressuposto de que há uma cultura artística a ser adquirida, ou a ser apropriada, e que o trabalho com a arte nessas situações de ensino apresenta e promove a aquisição de uma cultura simbólica veiculada em trabalhos já consagrados nos cânones artísticos ocidentais. Duarte Júnior (2001) e Leite (2004) ressaltam que a questão crucial, inerente à sua compreensão sobre a arte em situações de ensino, é a de investigar como acontece a percepção e a produção da sensibilidade nas situações cotidianas. A seu modo de ver, as artes visuais em situações de ensino deveriam priorizar as vivências e a produção de experiências, bem como de reflexões pessoais de alunos e professores na sua relação com a comunidade e com o mundo, já que a comunidade está cada vez mais globalizada.

- Sobre a arte como disciplina escolar no Brasil, você pode aprofundar o assunto lendo as seguintes obras:



BARBOSA, Ana Mae. “Arte-educação no Brasil. Realidade hoje expectativas futuras”, em *Revista de Estudos Avançados*, v. 3 n. 7, São Paulo, Setembro/Dezembro, 1989.

_____. *Inquietações e Mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Editora Cortez, 2003. BARBOSA, Ana Mae & AMARAL, Lilian. *Interterritorialidade*. São Paulo: SENAC, 2008.

DUARTE Júnior, João Francisco *O sentido dos sentidos a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

- Sobre as mudanças de perspectiva na relação arte, escola e sociedade nos projetos de modernização do Bra-

sil, você pode aprofundar o assunto lendo as seguintes obras:



ANDRADE, Mário de. *A Enciclopédia Brasileira*. São Paulo: EDUSP. 1993.

SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas Latino-americanas. Polêmicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: EDUSP: Iluminuras:FAPESP. 1995.

SCRAMIM, Susana. “Cânone e liberdade”, em *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, n. 6, ISSN 0103-6963, Belo Horizonte: ABRALIC, 2002.

2.2.2 Objeto-arte e sua relação com o tempo e a sociedade em que vivemos

2.2.2.1 Arte e a educação integral e integrada

As reflexões e proposições que se desdobraram a partir da proposta para o ensino da arte, de Ana Mae Barbosa, produzem outros desdobramentos. Trata-se, agora, de perguntar se ao planejarmos e organizarmos nossos cursos:



- 1 De que tempo e de que produção de cultura estamos falando quando selecionamos uma tradição ou uma cultura a ser apreendida?
- 2 O que propomos quando tomamos como objetivo de nosso trabalho com a arte a “interpretação singular” das imagens construídas pelos alunos a partir do contato com as obras?
- 3 O que significa pensar a relação entre arte e educação numa perspectiva de uma concepção da Educação Integral e Integrada?

A proposta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC retoma a concepção de educação integral de estudos e práticas educacionais do início do século XX que tinham como elemento motivador a reestruturação da escola para responder aos desafios da sociedade moderna e democrática. A proposta espera uma "reformulação da escola associada à valorização de atividades e experiências voltadas para a reflexão sobre a estrutura política, econômica e social da comunidade local e, ao mesmo tempo, cada vez mais globalizada. A idéia de escola integral está intimamente associada à formulação de uma escola de tempo integral."(MOLL, 2008) Inseridos nessa preocupação metodológica, nós professores devemos nos perguntar:



Gostaria que você se manifestasse com relação à seguinte questão: (discutir isso em relação à música, à dança, ao teatro e às artes visuais)



Como pensar a relação entre arte e educação em situações de ensino compreendendo o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito em sua dimensão biopsicossocial, portanto, como um ser corpóreo, inserido num contexto de inter-relações como o mundo?

A meta para a promoção da educação integral e integrada entende que a “aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade; em espaços formais e informais. Falar sobre uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo, com relação à ampliação da jornada escolar, e a variável espaço, na perspectiva da relação da escola com outras instituições, equipamentos públicos e políticas sociais para a construção de territórios educadores para além dos muros escolares.”(MOLL, 2008)

- Sobre experiência singular produzida na relação com o mundo, ou seja, sobre uma experiência do sujeito com a arte que é formulada a partir de uma experiência artística coletiva, você pode aprofundar o assunto lendo as seguintes obras:

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, em *Magia e técnica, arte e política: estudos sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. “Experiência e pobreza”, em *Magia e técnica, arte e política: estudos sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. “O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, em *Magia e técnica, arte e política: estudos sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. “Desempacotando minha biblioteca”, em *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1994.



2.2.2.2 O tempo e a sociedade modernos: o pleroma e a mandala

2.2.2.3 O pleroma como possibilidade de pensar a inter-relação entre todas os tempos e sociedades: conhecimento integral

Objetivo da Unidade:

Ao final desta unidade esperamos que você seja capaz de:

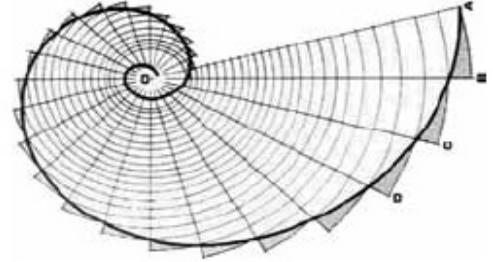
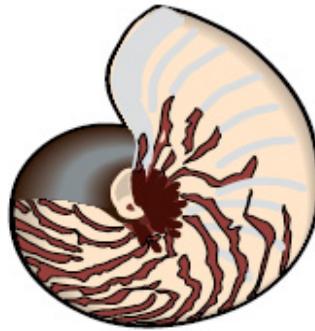
- reconhecer e exercer a mediação entre a arte e sujeito, entre arte e escola e escola e sociedade;
- compreender o mundo como "lugar" de criação;
- compreender o mundo como um "lugar" onde tudo está à disposição.



Pleroma é um termo latino derivado da língua grega quer dizer plenitude? Para os gregos o pleroma era o ponto de origem, ou seja, de onde os deuses nascem, e desde essa origem são conscientes da sua divindade e começam a ter noção da grande obra do universo e de si. O pleroma é o lugar onde toda existência manifesta-se, originou e para onde está destinada a voltar, é em resumo uma força vital.

E mais que a Biologia o utiliza para designar a zona central da região de crescimento longitudinal (ponto vegetativo) do caule ou da raiz, que dará origem aos tecidos do cilindro central.

Precisamos nos questionar sobre o papel da mediação entre nós e a arte, entre a escola e a arte, entre a escola e a sociedade, entre os professores e os alunos, enfim, esmiuçar as maneiras como lidamos com as imagens do mundo e de nós mesmos, uma vez que estamos inseridos na sociedade contemporânea que é governada pela imagem. Contrariamente à idéia de um mundo vazio com a qual alguns teóricos caracterizam a sociedade contemporânea, cujo fundamento é a exposição avassaladora de imagens, o professor de estética da Universidade de Roma Tor Vergata, Mario Perniola, propõe-nos a imagem de um mundo pleno, de um "pleroma", no qual tudo está à disposição e em íntima relação. O "pleroma" que tem o sentido em grego da plenitude é também o tecido ou zona de crescimento no caule ou na raiz das plantas. É algo que está além da percepção humana, um estado de não-ser que tem o sentido do pleno do qual, por emanção, toda existência manifesta-se, originou e para onde está destinada a voltar.



O pleroma é um lugar vital. Por isso, Perniola, nos diz que a noção de simulacro com a qual nossa sociedade da imagem é caracterizada (Debord, 1967) não deve ser entendida como sinônimo de mentira ou de engano – como afirma o ponto de vista metafísico que opõe o verdadeiro ao falso, sequestrando qualquer possibilidade de atribuição de sentido para o duplicado – mas, ao contrário, a noção de simulacro se coloca como “a garantia de dignidade da cópia, de seu direito de durar: a importância da noção de simulacro está justamente no fato de que esta acentua e sublinha a presença física do passado no presente.” (PERNIOLA, 2006, p. 56). Essa presença sobrevive fisicamente nesse turbilhão de imagens no qual nossa sociedade se constitui.

- Sobre o pleroma e a nossa relação com o mundo e a arte contemporânea em:

PERNIOLA, Mario. Enigmas. Egipcio, barroco y neo-barroco en la sociedad y el arte, tradução espanhola de Javier Melenchón. Murcia: Cendeac. 2006. [A Editora Argos, da UNOCHAPECÓ, prepara a tradução e edição brasileira deste livro. Previsão de publicação para o segundo semestre de 2009.]

PIACENTINI, Telma Anita. “Museu do Brinquedo: espaço de imaginação e memória da infância”. Disponível em http://gedest.unesc.net/seilacs/museu_telmapiacentini.pdf

Acessado em 23/02/2009.



Saiba mais...(link)
<http://www.ocultura.org.br/index.php/Pleroma>



2.2.2.4 Os conhecimentos integrados com mundo que está à nossa disposição

Objetivo da Unidade:

Ao final desta unidade esperamos que você seja capaz de:

- estabelecer o diálogo entre diferentes campos de conhecimento;
- fundamentar a relação de vivência com a arte e a sua transformação na experiência reflexiva em relação com o mundo;

Na relação entre a vida em sociedade e a arte deve-se incluir a relação da vida e da arte na escola, já que a escola ainda exerce fortemente o privilégio na formação do ser humano. Sendo assim, arte, sociedade e escola devem fortalecer os vínculos entre si que já eram tão fortes desde a idéia mesma de escola moderna. Essa relação entre a arte, a educação, a escola e a sociedade se insere no âmbito do “marco legal para a implementação de ações no âmbito da educação integral se encontra na Portaria Normativa Interministerial nº 17 (abril, 2007), a qual instituiu o Programa Mais Educação com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola nas áreas de educação ambiental, esportes, cultura e lazer, congregando ações conjuntas dos ministérios da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME) e Ciência e Tecnologia (MCT).”

Da perspectiva teórico-metodológica da Educação Integral e Integrada surge a posição questionadora por parte de nós, educadores-mediadores:

de que não há arte absoluta, porque essa posição autonomista da arte pura e da arte superior em relação a outras formas de arte é resultante de uma concepção teórico-metodológica que foi formulada

pelo projeto de modernidade puramente racionalista. Esse projeto não pode mais ser sustentado numa sociedade moderna que já constatou por sua experiência histórica que os processos compartimentados e frutos de um academismo exacerbado de produção do conhecimento não produzem resultados satisfatórios. Portanto, a literatura, a escultura, a pintura, a música, a dança e o teatro deverão ser pensados em uma rede na qual leve em conta a intercomunicação entre as artes (no plural) e entre os múltiplos setores da sociedade.

2.2.3 Arte, museu e a escola

2.2.3.1 A inter-relação entre as artes e entre o mundo

Se não podemos, desse modo, interpretar a arte, isolá-la em seus princípios teóricos auto-constitutivos, não podemos também buscar um sentido para ela como se a leitura da arte fosse algo separado de nossa relação vital com o mundo, portanto, nossa ação educativa-mediadora deve colocar-nos em relação com a arte e com o mundo.

Os projetos dos artistas vanguardistas que fizeram a Semana de Arte Moderna, em 1922, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade na literatura, Cândido Portinari na pintura, Villa-Lobos na música, eram também projetos educacionais, e isso se confirma se levamos em conta as marcantes atuações de Villa-Lobos e Mário de Andrade na educação formal da década de 1930 no Brasil, que oscilou entre a valorização da cultura popular e a erudita. Não nos esqueçamos que a teoria moderna e autonomistas das artes desconsiderou a dança em sua lista canônica das artes superiores. Os artistas vanguardistas brasileiros queriam acabar com essa classificação, não somente porque consideravam a dança como uma arte tão importante quanto a pintura ou a escultura, mas porque consideravam as “belas artes” em geral

na relação com a dança que executam os corpos em quase todas as circunstâncias importantes da vida.

2.2.3.2 As artes e o museu

Por algumas vezes, essas propostas produziram uma retomada do valor da cultura popular, suas questões e necessidades, sob um ponto de vista de uma cultura urbana, técnica e patrimonial. O museu é o lugar que a modernidade elegeu como “o lugar” da arte, e mais, o lugar onde se patrimonializa inclusive o produto artístico da cultura popular. Quando propomos como caso exemplar o estudo da relação da arte e educação com o museu tentamos estabelecer um questionamento sobre qual seria o “lugar” ou os “lugares” possíveis para a arte hoje. É com essa reflexão que podemos rejeitar a compreensão da arte numa relação acrítica com a história e com a sociedade moderna, pois ambas, história e sociedade, se não questionadas nas suas formulações, nos conduzem para a patrimonialização. Por patrimonialização entendemos a idealização, ou seja, o estabelecimento do modelo ideal de perfeição, inclusive daquilo que é produzido pela cultura popular, transformando os produtos artísticos em objetos de admiração e não de produção de conhecimento. Sabemos que a cultura popular que é caracterizada pela flexibilidade, pela não eleição de espaços acéticos para a produção e pela pluralidade de vozes, a idealização, produzida pela patrimonialização da cultura anula e, muitas vezes, faz desaparecer aquela força vital que encontramos na arte popular.

2.2.3.3 O museu entendido na sua relação com o mundo

Levar a sério a concepção do mundo como pleroma, como nos indica o estudo de Mario Perniola, é tentar escapar à lógica do patrimônio e do museu que usurpam os lugares legítimos da produção artístico-educacional. A concepção do mundo como pleroma nos mostra que tudo está inter-relacionado e tudo está, portanto, à disposição, ao nosso alcance. Isso não quer dizer que devemos abandonar a possibilidade de aprender com o museu. Devemos, sim, com as visitas escolares ao museu, estimular o debate e as discussões sobre:

- as relações entre a história da modernidade e a nossa história pessoal;
- a discussão entre a história, a sociedade e a arte;
- e estabelecer os nexos entre produção cultural da sociedade e a produção cultural que a disciplina história elegeu como aquela que deveria servir-nos de exemplo, ou seja, com o cânone artístico, e a produção artística que está intimamente relacionada a todos esses modos de produzir a cultura.

Outras questões desdobram-se, portanto, dessa posição:

- A indagação sobre o lugar que a arte ocupa.
- Se existe uma relação entre a arte e o lugar que ela ocupa ou com o lugar em que ela foi produzida?



Atividade Chat:

Tendo em vista as questões acima propostas gostaria que vocês se manifestassem quanto:

1. a relação entre a arte e o lugar que ela ocupa na nossa sociedade, levar em consideração a relação entre a arte e a cultura;
2. a conexão entre a arte e o lugar onde ela foi produzida.

A nossa resposta oferecida a esta pergunta irá determinar a concepção que vamos veicular e propagar quando do trabalho com a arte em situações de ensino.

Se optarmos por responder que a arte necessita de um espaço estético separado dos espaços ocupados pelas atividades utilitárias e destinado à contemplação, estaremos reforçando a tese dos defensores de uma estética pura, o que é uma maneira de continuar a tradição religiosa, de separar o sagrado do profano no âmbito laico, isto é, de fazer do museu uma continuação secular da igreja, do templo e de fazer dos visitantes de museus, nossos alunos inclusive, os novos fiéis da religião da beleza.

Se optarmos por responder que a arte tem uma relação congênita com um determinado ambiente, seja ele o local onde ela foi produzida, do qual ela retira seu alimento, seja ele o lugar para o qual ela é destinada, ou ainda, o atelier do artista, estamos conferindo uma qualidade íntima e originária dos lugares que toda obra de arte deveria respeitar e à qual não deve ser subtraída.

Mario Perniola ressalta no livro *Enigmas* que em ambos os casos:



(<http://www.marioperniola.it/site/books.asp>)

[...] se pressupõe a existência de lugares áureos, solenes e consagrados, ligados por relações íntimas e essenciais com a obra de arte e claramente distintos e separados de todos os outros lugares destinados à atividade econômica. (PERNIOLA, 2006, p. 99⁴)

Da oposição a essas duas maneiras de compreender a arte e nos seus espaços e tempos surge o que Perniola denomina de “super-estética” e de “anti-estética”. A “super-estética” propõe a ampliação indiscriminada do espaço estético e, por isso, projeta a idéia de um super-museu, em que os limites do museu relativos ao transporte das obras e ao seu modo de exposição são superados; no pólo oposto aos “super-museus”, surge também uma “anti-estética”, que propõe a extensão indiscriminada dos espaços de relacionamento com as obras de arte e, nesse sentido, tenderia para um “anti-museu”, cuja tarefa é a de colocar em evidência que todo lugar, inclusive e sobretudo o mais cotidiano, tem o poder de criar o evento artístico, ou seja, colocar a obra de arte em relação.

Mario Perniola constrói o seu argumento baseado na tese de McLuhan, segundo a qual os meios condicionam a experiência, valorizando-se em demasia o aspecto estreitamente tecnológico e perceptivo sobre o aspecto social e intelectual da fruição, que resulta numa fruição da arte “simultânea” e “homologante”, ou seja, que homologa opiniões, autoriza leituras. A diferença, continua Perniola, entre este tipo de fruição e a experiência propriamente dita com a arte não está entre ler um livro e ver uma imagem eletrônica, mas entre um tipo de fruição adiada no tempo (ou seja, que necessita de um tempo para ser processada, necessita de operações mentais porque não é imediata) e crítica (crítica tomada no sentido de uma apreciação) e um tipo de fruição simultânea e de aceitação, com aprovação conformista.

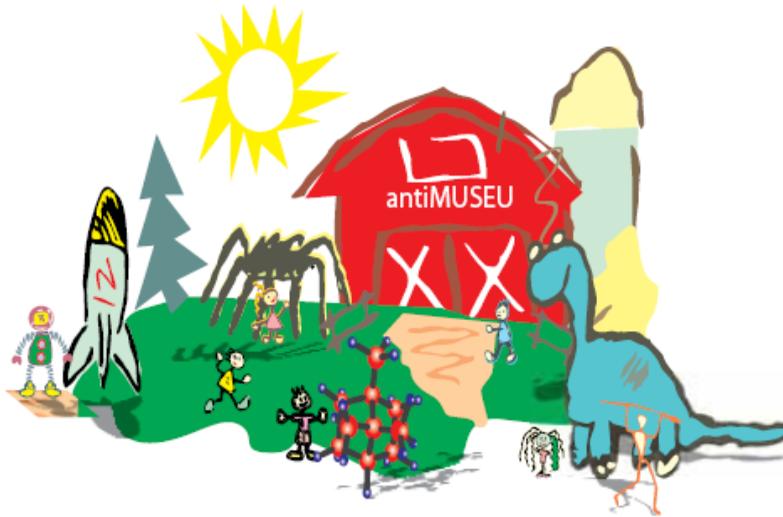
A tradução dessas citações do livro Enigmas, de Mario Perniola, foram transcritas da tradução ainda em fase de preparação da edição brasileira do referido livro, que está com publicação prevista para o segundo semestre de 2009, pela editora Argos, da UNOCHAPECÓ. A referência aos trechos das citações foi feita com base na tradução e edição espanhola, conferir na bibliografia.

Na acepção do museu como um espaço ampliado no qual se estabelece uma relação singular com a arte, o conceito de “imagem” e de “imaginação” toma proporções importantes e sobre o qual há que se considerar com os alunos e com os sujeitos envolvidos no processo. A reprodutibilidade técnica das imagens permite-nos, em nossa época, pensarmos na possibilidade dos “super-museus” dos quais nos fala Mario Perniola como lugares em que a arte exerça a sua potencialidade máxima de criar a experiência artística singular.

Se o museu tradicional é feito de obras, o super-museu é feito de imagens: graças à fotografia tal orientação emancipa a obra de arte do limite de ocupar um único lugar e cria um museu imaginário, constituído pelas imagens de todas as épocas e de todas as tradições. Ele quebra assim a unidade da obra multiplicando-a numa pluralidade infinita de perspectivas fotográficas fragmentárias que alternam as suas dimensões reais. (PERNIOLA, 2006, p. 99)

O conceito de museu imaginário foi desenvolvido pelo escritor francês André Malraux em seus discursos estéticos, reunidos e publicados sob o título *La voix du silence*, em 1951. A ideia desse museu imaginário se explica como um museu de imagens e um museu do imaginário, este concebido no intelecto, um lugar mental capaz de criar uma rede de linguagens, de evidenciar as potencialidades das obras. O juízo crítico, produzido como experimentação na obra, forma e deforma as imagens que habitam esse lugar mental de cada sujeito. O museu imaginário pretende despertar uma multidão de formas a partir de um fundo desconhecido; Picasso, em *Las Meninas*, relê Velásquez, o metamorfoseia, lançando a obra, enquanto linguagem singular do artista no mundo e na vida. Portanto, a arte e o lugar da arte são pensados nessa perspectiva como espaços coletivos passíveis de singularização. Contudo, Mario Perniola alerta-nos de que “essa

super-estética vem acompanhada de um humanismo universalista que identifica o homem com o espectador, com o fruidor de imagens.”(IDEM, p. 100)



O “anti-museu”, ao contrário dos “super-museus”, fundamentados na organização dos museus do imaginário e da imagem, encara como o lugar onde a obra de arte deve fazer-se e acontecer a rua, portanto, para a concepção do museu como sendo um “anti-museu”, o museu é a rua, é um “museu” de rua. O “anti-museu” dissolve, ou melhor, desconstrói e desestrutura a obra de arte na atividade criadora que a produziu e se propõe a recolocar em movimento o processo criador originário que na obra encontrou a sua conclusão. Não necessariamente há oposição entre esses dois modos de compreender o acontecimento artístico. O “museu de imagens” necessita da prévia existência de um mercado do livro de arte difundido e acessível a muitos, pois implica o envolvimento de vastos extratos sociais na vida da arte, como, por exemplo, a existência de grandes exposições e a afluência de um público para elas. O que significa que a escola e os professores serão também mediadores desse modo de operar da arte. De outra parte, o “anti-museu”, exatamente pelo seu caráter efêmero e anti-institucional, requer a intervenção da imagem fotográfica e cinematográfica, para registrar, conservar e documentar o que acontece na vida lá fora, fora do museu.

Imagem e rua se revelam mais afins do que parece à primeira vista. A relação entre imagem e vida cotidiana, entre imagem e a rua tornou-se uma relação cultural. Tanto o é que a reprodução fotográfica foi apropriada pelo meio publicitário e propagandista, chegou inclusive aos domínios da arte erudita. No entanto, nessa relação cultural o que conta não é mais a relação entre a obra de arte e a sua imagem fotográfica, mas a imagem pública que a arte consegue oferecer de si mesma. Mario Perniola observa que há um ponto cego nesses dois modos de compreender o acontecimento artístico: “nem uma nem outra se perguntam se nessa extensão indiscriminada respectivamente do espaço estético e do espaço artístico ocorre algo mais decisivo que solicita uma reflexão inteiramente nova sobre a estética e sobre a arte.”(IDEM, p. 101)

E esses seriam a função e o desafio que nós, professores, porque mediadores também da relação entre a arte e os seus processos de singularização, temos que assumir diante de nossa cultura contemporânea. E no lugar da idéia de museus, desgastada e desconstruída tanto pela “super-estética” quanto pela “anti-estética”, interessante seria pensarmos na coleção. Na idéia de coleção está implicada uma nova relação entre a arte e o tempo, a história, e uma nova relação entre arte e espaço, o museu. Walter Benjamin ressalta que a tarefa do colecionador é reunir anarquicamente os objetos para destruir a ligação com o contexto do qual os objetos faziam parte para então fazer aparecer as semelhanças entre as coisas e também criar outras relações de similitudes, atitude que o aproxima, nesse sentido, ao mundo do artista, cujo manejo com as formas faz reacender a linguagem entre as coisas.

Mario Perniola sublinha que na coleção o espaço se remodela e adquire um novo significado:

[...] enquanto o museu se baseava na concepção

do espaço como recipiente e o lugar de origem na concepção do lugar como ordem de co-existências, a coleção introduz a noção de espaço como campo; o campo aberto pela coleção é o conjunto das condições que tornam possível a transformação de um objeto em bem cultural. O que determina o bem cultural como tal é o seu ser contido dentro de um campo: fora de tal espaço o objeto apresenta um interesse muito menor.

[...]

Uma coleção não é feita nem de obras individuais sem ligação entre si nem de imagens, mas de coisas: a atração que exercita depende do fato de ela constituir entre as coisas uma rede de relações da qual o visitante não pode ser excluído: a posse da reprodução, do catálogo, do vídeo, satisfaz de forma risível tal exigência, mas em medida maior que a simples visão da obra. (IDEM, p. 101 e 105)

Tarefa com envio de arquivo (Times 12, corpo do texto, título em negrito, nome aluno e pólo).

Entrar no portal do IPHAN e ali entrar em LINKS e aparecerá a lista de museus. Escolha um deles e visite o acervo desse museu. Podem escolher entre um museu de arte e um museu de arqueologia, ou etnografia e mesmo de imagem e de som.

Gostaria que você observasse nessa visita o que está relacionado no ACERVO do museu e no HISTÓRICO desse acervo, e no MODO como eles classificaram as obras para serem expostas. Tente compreender qual é o critério do museu para a inclusão daquela obra no acervo do museu.





Depois da visita, tente relacionar a sua experiência de ter se relacionado, mesmo que virtualmente, com esse museu à experiência de leitura do Item 2.2.3.3 O museu entendido na sua relação com o mundo, deste módulo. Escreva essa reflexão num pequeno texto, no máximo uma página, 30 linhas.

www.iphan.gov.br (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional)

2.2.4 Algumas considerações

Quando elegemos o museu como motivo da reflexão sobre a nossa relação com a arte, portanto, a relação entre arte, vida e sociedade, o que estamos tentando repensar e questionar é justamente a lógica da patrimonialização gerada por um pensamento fortemente acadêmico que valoriza apenas os saberes estéticos contidos na arte, que separa e classifica em compartimentos estanques as diferentes modalidades de arte e isola as artes da sua relação vital com o mundo. Mas isso poderia ser pensado e questionado com os manuais de literatura, as antologias de poetas contemporâneos que desejam se tornar canônicos, os corpos de balé eleitos como os oficiais de cada povo ou nação, as músicas e o músicos que entram nas listas de músicas da nação etc.

GOSTARIA QUE VOCÊ SE MANIFESTASSE COM RELAÇÃO A SEGUINTE QUESTÃO:



Mario Perniola nos pergunta se nós, professores e mediadores da relação com arte:

Nós percebemos e nos damos conta de que ocorre algo mais decisivo que solicita uma reflexão inteiramente nova sobre a estética e sobre a arte?

A essa pergunta nós respondemos, na perspectiva de uma concepção de uma Educação Integral e Integrada, que, com a idéia da coleção, instaura um processo novo, não somente na consideração e reflexão sobre a experiência com “as artes”, mas também abrindo a possibilidade de uma auto-compreensão e de um auto-conhecimento por parte de quem se inclui nesse processo de pensar o acontecimento da experiência artística em relação com a sociedade, com a cultura, com a realidade, com a própria arte.

Referências

ANDRADE, Mário de. *A Enciclopédia Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. "Arte-educação no Brasil. Realidade hoje expectativas futuras", em *Revista de Estudos Avançados*, v. 3 n. 7, São Paulo, Setembro/Dezembro, 1989.

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", em *Magia e técnica, arte e política: estudos sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. "Experiência e pobreza", em *Magia e técnica, arte e política: estudos sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. "O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov", em *Magia e técnica, arte e política: estudos sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. "A tarefa do tradutor", tradução de Susana Kampff Lages, em *Clássicos da Teoria da Tradução – Antologia Bilíngüe Alemão-Português*, Werner Heidermann (org.). Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

_____. "Eduards Fuchs, der Sammler und der Historiker", in *Gesamelte Schriften*, II. 2. Frankfurt am Main: Surkamp, 1985.

_____. "Desempacotando minha biblioteca", em *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*, tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE Júnior, João Francisco *O sentido dos sentidos a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

GIRARDELLO, Gilka. "A imaginação infantil e as histórias da TV". Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br>. Acessado em 20/02/2009.

LEITE, Maria Isabel. "O serviço educativo dos museus e o espaço imaginativo das crianças", em *Revista Proposições*, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, S.P., v.15, n. 1(43), jan/abril, 2004.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral : caderno para professores e diretores de escolas*. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2008(A).

PERNIOLA, Mario. *Enigmas. Egípcio, barroco y neo-barroco en la sociedad y el arte*, tradução espanhola de Javier Melenchón. Murcia: Cendeac. 2006. [A Editora Argos, da UNOCHAPECÓ, prepara a tradução e edição brasileira deste livro. Previsão de publicação para o segundo semestre de 2009.]

PIACENTINI, Telma Anita. "Museu do Brinquedo: espaço de imaginação e memória da infância". Disponível em http://gedest.unesc.net/seilacs/museu_telmapiacentini.pdf

Acessado em 23/02/2009.

SCRAMIM, Susana. "Cânone e liberdade", em *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, n. 6, ISSN 0103-6963, Belo Horizonte: ABRALIC, 2002.



Susana Scramim

Susana Scramim é professora na Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista de Produtividade em Pesquisa nível 2 do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, pesquisadora do Núcleo de Estudos Literários e Culturais – NELIC/ UFSC. É doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo, com tese sobre a obra de Darcy Ribeiro. Realizou estágio Pós-Doutoral na Universidade de Sevilla, em 2005, onde desenvolveu pesquisa sobre as releituras do Barroco Ibérico pela literatura latino-americana. Professora Visitante no Talen in culturen van Latijns Amerika (Departamento de Estudos de Cultura Latino-americana), da Leiden Universiteit (Universidade de Leiden), na Holanda, durante os meses de fevereiro e março do “Spring Semester” europeu de 2007, onde ministrou o seminário “Cultural Identity and Post-Modern Writing: the baroque effect” com o curso “El efecto barroco”.

Foi uma das fundadoras da revista de poesia, crítica e tradução Babel (2000-2005). Foi, entre os anos de 2003 a 2006, editora da revista de crítica literária outra travessia, do curso de pós-graduação em Literatura da UFSC. Foi organizadora das edições especiais da revista outra travessia sobre Euclides da Cunha e sobre Giorgio Agamben e Georges Bataille. Em 2007, publicou o livro de ensaios Literatura do Presente (Ed. Argos).

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4709334P1>