

## Histórias relacionando culturas: exemplos de pesquisas em arte-educação no Canadá

Elizabeth Saccá

**Resumo:** Recentemente, o ensino de arte vem se preocupando com as formas pelas quais pessoas são excluídas do processo educativo. Estamos reconhecendo a exclusão da mulher, dos aborígenes, de diversos grupos culturais, das minorias visíveis – gays, lésbicas, bissexuais – e de deficientes. É necessário olhar criticamente para a exclusão e explorar novas formas de ensino que possibilitem a inclusão de todos os participantes na arte. Obviamente, temos que indicar, para postos de ensino e pesquisa, mulheres e membros das minorias visíveis, das minorias culturais e outros grupos. A contribuição direta destas pessoas à arte, ensino e pesquisa é vital.

**Palavras chave:** arte-educação para minorias, experiências em arte-educação inclusiva no Canadá

**Abstract:** Looking back at our own education we can see lines that we were trained to recognise. These are lines we did not intend to draw; but we inherited them. In recent years, we have been discovering the ways in which our practices exclude people we intend to include as full participants in art. We are recognising the exclusion of women, aboriginal people, diverse cultural groups, visible minorities – gay, lesbian and bisexual people -, and people with disabilities. Recognising how we are drawing such boundary lines in art education prompts us to look critically at exclusion and to explore new ways of teaching. Most obviously, we need to appoint to teaching and research posts women and members of visible minorities, cultural minorities and other designated groups. The direct contribution of these people to art, teaching and research is vital.

**Keywords:** art education for minorities, examples of art education in Canada

## Histórias relacionando culturas: exemplos de pesquisas em arte-educação no Canadá<sup>1</sup>

Quando éramos jovens, nos disseram para não ir a Gum Springs, um pequeno vilarejo perto de nossa casa. Se fôssemos lá, com certeza seríamos assassinados. Era ali que viviam as "pessoas de cor".

É claro que minha imã, meus amigos e eu pegamos nossas bicicletas e fomos direto para Gum Springs. Vimos pequenas casas quebradas e algumas pessoas negras parecendo surpresas em nos ver, não parecendo nada agressivas, muito menos assassinas. Ainda me lembro da expressão de seus rostos. Possivelmente preocupadas conosco. O que nós estávamos aprontando?

Anos depois, relembrando nossa aventura, eu só podia me lembrar da voz da autoridade, avisando-nos sobre essas pessoas; não me lembro quem nos dava esses avisos. Duvido que tenham sido meus pais. Quando perguntei à minha imã, ela me disse que foram os nossos professores. Eles também nos avisaram dos terríveis horrores da "integração", caso crianças de diferentes raças tivessem permissão para assistirem aulas juntas.

Quando nós, arte-educadores, revemos nossa própria educação, podemos ver linhas de fronteira como essa, que fomos treinados a reconhecer. São linhas que não tínhamos a intenção de traçar, mas as herdamos. Em anos recentes, temos descoberto as formas pelas quais nosso ensino tem excluído pessoas que pretendemos incluir como participantes na arte. Estamos reconhecendo a exclusão da mulher, aborígenes, diversos grupos culturais, minorias visíveis (como as pessoas do vilarejo sobre as quais minha imã e eu fomos advertidas), gays, lésbicas, bissexuais e deficientes.

O reconhecimento dessas fronteiras que traçamos na arte-educação nos faz olhar criticamente a exclusão e nos leva a explorar novas formas de ensino. Obviamente, temos que indicar, para postos de ensino e pesquisa, mulheres e membros das minorias visíveis, minorias culturais e outros grupos. A contribuição direta destas pessoas à arte, ensino e pesquisa é vital.

Ao longo dos anos, no Canadá, a discriminação contra mulheres, indígenas, membros das minorias visíveis e deficientes tem persistido. Eles compõem os chamados "grupos designados", sendo que as instituições são solicitadas a eliminar a discriminação contra esses grupos. No entanto, mulheres e índios recebem menores salários pelo mesmo trabalho; e também lhes são exigidas maiores qualificações para os mesmos empregos. No ensino, os índios vêem suas culturas excluídas; suas perspectivas sobre a história não são incluídas no currículo. Também nos contaram que são submetidos a tratamento racista (Saccá, 1993).

No Departamento de Arte e Educação da Concordia University, em Montreal, Canadá, onde leciono, estudantes de diversas culturas e diferentes perspectivas se baseiam em suas histórias de vida para realizarem seus projetos de arte, ensino e pesquisa. Levantam temas sobre a diversidade e buscam formas através das quais nosso currículo e o ensino podem se tornar mais inclusivos.

O que irei apresentar é o resultado do trabalho de um pequeno grupo de arte-educadores que, juntos, procuram entender inclusão/exclusão, buscando formas para desenvolver arte-edu-

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no I Seminário sobre Ensino de Arte, promovido pelo LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Ensino das Artes, da Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, outubro de 1996. O texto foi traduzido por Julina Banno e revisado por Célia Maria de Castro Almeida.

cação inclusiva. Seguindo discussões do conteúdo e estrutura deste trabalho, desenvolvido num curso de pós-graduação, comento sobre o apoio que recebemos e sobre o trabalho de artistas que provocam pensamento e ação sobre estas questões.

A pesquisa desenvolveu-se no interior de uma disciplina eletiva para estudantes de Mestrado e Doutorado da Concordia University, tendo atraído alunos interessados nas questões de arte-educação inclusiva. Estes alunos eram professores com experiência no ensino de arte, trabalhando em meio período ou período integral, em escolas elementares e secundárias, e também em universidades.

Para apoiar o desenvolvimento da disciplina em experiências individuais, e também para nos conhecermos melhor, começamos com entrevistas e pequenos exercícios escritos. Na primeira experiência, cada aluno entrevistou outro membro da classe sobre sua identidade como arte-educador, e apresentou um sumário da entrevista para a classe. O entrevistador, então, convidava o entrevistado a fazer adições, correções e refinamentos ao sumário. Isto requeria um ouvinte sensível, capacidade acurada para fazer o sumário e abertura às correções do entrevistado, habilidades, todas elas, importantes para o ensino.

Uma vez que acredito que a exclusão é baseada em categorias e julgamentos aprendidos, utilizei o trabalho de Marilyn Zumuehlen sobre o contar histórias e intersubjetividade para apoiar nossas experiências. Marilyn Zumuehlen invocou autobiografias para indicar o que ela considerava o "centro vazio" da era pós-moderna. Ela viu a autobiografia baseada em memória e interpretação como um centro irradiador, que comparou ao trabalho de Viktor Lowenfeld, quando pedia às crianças que contassem/desenhassem histórias de suas vidas (Zumuehlen, 1990 e 1992). Reconhecendo que a autobiografia escrita pode unir o único e o universal, ela queria criar uma "comunidade da memória", como descrito pelos autores de *Hábitos do Coração* (Zumuehlen, 1987b: 28), unificando a experiência única do indivíduo com a universal. Um objetivo de seu ensino era desenvolver a intersubjetividade, que Helmut Wagner (1970: 64, *apud* Zumuehlen, 1987: 03) assim descreveu: "Mundo privado... no princípio é um mundo intersubjetivo próprio, dividido com meus companheiros, experimentado e interpretado por outros... um mundo comum a todos nós" (1970:164, *apud* Zumuehlen, 1987a: 03).

Sempre concordei com as crenças de Marilyn Zumuehlen de que os professores não devem enfatizar o controle sobre os alunos e que "salas de aula freqüentemente negam a experiência estética da arte" (1987c: 14). Ela viu essa negação como resultado de uma alienação baseada em julgamentos estéticos, que H. G. Gadamer contrastava com a experiência autêntica de se confrontar com uma obra de arte (*apud* Zumuehlen, 1987b e 1987c). Alunos devem se compreender como indivíduos, não como consumidores de materiais educacionais. A absorção de material organizado por outros (professores e produtores de material educacional) provoca uma perda de identidade (Walker Percy, *apud* Zumuehlen, 1987c, p. 14).

Marilyn Zumuehlen programava seu ensino para remediar essa alienação envolvendo professores e alunos de arte numa experiência autêntica. Pedia a professores de arte para escreverem sobre suas primeiras experiências estéticas, para lançar mão de suas experiências pessoais diretas (Zumuehlen, 1987b). Estas descrições deveriam incluir memórias e sensações do evento, sem avaliação ou interpretação. Os alunos deveriam selecionar experiências que tivessem vontade de ler para a classe, limitando-se a uma hora de escrita, e evitando usar quaisquer conceitos ou comparações que tivessem sido adquiridas mais tarde. Essa foi uma experiência que introduzi em meu ensino.

Em minhas aulas, a maioria dos alunos relatou ter pensado extensivamente sobre a seleção de uma experiência, antes de começar a escrever sobre ela. Os alunos leram essas experiências uns para os outros, na aula, e os ouvintes responderam traçando conexões com a sua própria experiência ou fazendo perguntas que esclarecessem pontos obscuros.

Jeanette Ritchie escreveu:

*Quando eu vivia na África do Sul, passávamos parte das férias no Kruger Park— um lugar de preservação selvagem... Havia as mágicas zebras com capas listradas de carvão e branco— centenas de diferentes permutações e combinações. Conforme elas se moviam silenciosamente através do mato alto marrom-dourado e árvores de espinhos fortes, um padrão de linhas constantemente em deslocamento ondulava através das estepes. Seus majestosos companheiros de viagem, os gnus, proviam remendos de sombra queimada para pontuar o movimento. (Eu havia recebido recentemente, como presente, uma caixa de 64 lápis de cor Derwent. Não apenas fiquei estupefata com a extensa variedade de cores, mas me apaixonei por seus nomes exóticos: sombra queimada, sépia, ocre amarelado, tijolo, açafraão, verde oliva...). Estreitamente associado à altura da experiência estética estava o elemento do medo. As orelhas inquietas da zebra traíam uma constante vigília. Um tronco flutuante podia rapidamente se transformar num voraz crocodilo pulando, mandíbulas abertas, sobre uma vítima descuidada. Conhecíamos o destino de uma jovem donzela Zulu mandada a pegar água, arrastada para a morte pelo odioso crocodilo. O guarda florestal habilidosamente aumentava o potencial do perigo iminente mostrando-nos que um leopardo com sua "matança" havia estado na árvore à nossa direita, havia pouco tempo.*

Jim Benson escreveu:

*Este museu é um espaço tão grande, tão cheio de gente. Há tanto para ver. É estupendo. Estou subindo uma larga escadaria para o terceiro andar. Quando entro na sala, sou arrebatado pelo tamanho de Guernica.*

*Apesar do grande tamanho da sala, não posso escapar à extraordinária presença da pintura. Diferente das centenas que vi na última hora, sou incapaz de passar desta pintura. Sinto-me transformado em anão por sua presença. Não posso simplesmente olhá-la à distância. Sinto-me envolvido por ela. Já a vi reproduzida antes, mas nunca pensei nela assim... O arranjo de grandes pretos e brancos se projetava através da tela.*

*Quando me movo para mais perto, fico intrigado. Que tipo de espaço é este? O que estas figuras estão fazendo? Por que o cavalo está incompleto? A cabeça e pescoço estão claramente definidos, mas o corpo está misturado com o fundo. Por que a cabeça do soldado está solta do corpo? Cadê o corpo do soldado? É esta a resposta de Picasso ao bombardeio de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola? Qual o significado destas figuras? Posso entender a presença de mulheres e criança, mas o que faz este touro na imagem?... Independentemente de seu significado ou mensagem, é um festim visual... Cada pincelada é evidente. Sinto que tenho que dar um passo para trás para tentar pegar a totalidade das formas.*

*Tenho que recuar. Não posso continuar. É demais, forte demais experimentar tudo isto de uma vez. Tenho que parar e voltar em quinze minutos para outra olhada.*

Donna George escreveu:

*Eu estava abalada e trêmula. As portas ornadas estavam abertas. Eu segurava a mão de minha tia que eu amava muito. Tinha quatro anos, talvez cinco. Entrávamos na casa Dele. Ins-*

*tantaneamente eu quis ir para casa. Senti-me engolfada num mar de pessoas. Minha visão consistia de traseiros de várias formas, formatos e cores. Em todo lugar havia pernas, pés, rodas e caixados de madeira. Estavam bloqueando a entrada. Eu não podia respirar. O poderoso odor estava permeando meu ser. Eu queria ar.*

*Finalmente, a onda se dispersou e transcendemos a um reino celestial. Era imenso. Sentamos e me senti inclinada a abaixar minha cabeça. Pois o mar de gente agora estava curvado e de cabeça baixa. Focalizei os poços de luz colorida fluindo da janela da catedral. Eram de vidro colorido. Que lindo era fazer um quebra-cabeça dos amigos de Deus e pô-los em janelas. Era melhor que fotografias. Tive um sentimento distinto de reverência por quem quer que os tivesse criado. A luz afinilada iluminava importantes pequenos nichos na igreja.*

*Uma névoa suave de incenso e cera vagarosamente seguia a luz colorida. Eu estava atordoada.*

*Quando segui a névoa, uma imagem de vidro manchado estava apontando para um muro lateral coberto de muletas. Sombras sem cabeça podiam ser vistas se ajoelhando e ouvi ecos de seus murmúrios.*

*Minha experiência transcendental foi abruptamente interrompida por puro medo. Os murmúrios estavam ficando mais altos, reverberando nas paredes. Os seres de muletas pareciam se libertar de sua incapacidade e estavam andando. A névoa se tornara numa fumaça gritante. Eu precisava escapar. Então, corri...*

Na semana seguinte, após a apresentação e discussão destes textos, os alunos escreveram sobre uma experiência significativa de inclusão ou exclusão. As mesmas linhas guias se aplicavam, e estas também foram discutidas em classe.

A intensidade da experiência e a clareza dos relatos feitos me espantaram. Também fiquei impressionada com a dor que a exclusão causava, e pela persistência destas memórias<sup>2</sup>. O que segue são alguns excertos dos trabalhos dos alunos.

Coleen Servant escreveu:

*As pessoas nos comerciais de xampu e detergente e nos programas de televisão são reais. Fico feliz de ver amigos na TV. São pessoas reais e são felizes e espertas, e suas casas são legais. As pessoas na TV têm a resposta para seus problemas. As pessoas da cidade também têm respostas engraçadinhas, igualzinho às pessoas da TV. Minha família e eu não somos assim. Há uma grande quebra entre nós e as pessoas da TV e as da cidade. Minha família e eu não somos normais.*

*Não vou contar às pessoas sobre mim.*

*Não é seguro onde eu vivo, e tive muito o que aprender porque conheço muitas maneiras pelas quais eu poderia morrer.*

Carole Woodlock escreveu:

*Moria é tão alta. Ela veste vermelho a maior parte do tempo. Mamãe diz que garotas de cabelo vermelho nunca devem vestir VERMELHO! Mas eu acho Moria linda de vermelho, especialmente suas saias. Ela usa uma saia quase todo dia. Adoro as pregas, mas especialmente o colchete, é tão grande. Ontem Moria me levou a sua casa pela primeira vez. Sua mãe estava trabalhando, e ninguém mais estava por ali. Ela me levou pelas escadas, pelo corredor e finalmente à porta de seu quarto. Quando ela abriu a porta, a primeira coisa que vi foram suas prateleiras de medalhas e*

<sup>2</sup> Li algumas destas narrativas para os membros de uma equipe de ensino de toda a universidade da qual sou membro. A equipe, então, adotou este exercício como parte de uma oficina de dois dias para o desenvolvimento de nossa própria compreensão de exclusão/inclusão.

*faixas. Elas eram novas e pareciam soltar faíscas. Ela segurou cada uma em sua mão e contou-me os detalhes dos eventos associados a elas. O drama ocorria ante meus olhos. Sua voz era calma, quando ela falava. Ela se descrevia conquistando a competição como se fosse outra pessoa. Estou tão quieta. Ouvindo. Penso novamente sobre minha vontade de ter uma faixa, um prêmio, ser uma vencedora...*

*Moria se vira para mim e diz: "Então, vamos treinar?" Balanço a cabeça, com meus olhos baixos. Quando saímos de seu quarto, dou uma olhada de novo em seu mostruário. A luz da janela bate em sua mais recente aquisição, uma bela medalha de ouro octogonal, com a imagem de um corredor, um garoto, lutando com grande esforço. Livre do gancho da caixa, a medalha balança, se move suavemente... Por uma fração de segundo reflete a luz de volta a meus olhos. Moria diz "Venha", e eu fecho a porta...*

*Quando tomo a posição da frente-esquerda e espero o apito, fecho meus olhos e vejo o quarto de Moria, suas mãos segurando as gemas, com a luz refletindo a imagem de uma garota correndo, braços estendidos bem acima da cabeça, e um sorriso em seu rosto que só eu posso ver.*

Jeanette Ritchie escreveu:

*"Você é inglesa, senhorita?" Como eu respondo? Meu sotaque me marcou como uma forasteira; eu não tenho sotaque canadense! No papel sou cidadã canadense. O que digo agora? Eis o que eu gostaria de dizer. Tenho uma história étnica rica. Minha avó paterna veio da Alemanha, via Holanda e Espanha. Era judia-alemã. Meu avó paterno também era judeu-alemão. Minha avó materna veio da Prússia Oriental. Ela era gentia, mas se casou com meu avô, também judeu-alemão. Assim, apesar de ter três dos meus quatro avós judeus, de acordo com a tradição judaica nem minha mãe nem eu podemos ser consideradas judias. Somos excluídas porque, para o judaísmo, o que conta é a ascendência judia materna. No entanto, segundo Hitler, qualquer quantidade de "sangue judeu", ou o fato de apenas parecer judeu, era suficiente para garantir encarceramento num campo.*

*Assim, meus pais voaram da Alemanha. Foi-lhes permitido aterrissar na África do Sul porque tinham o equivalente a cem libras esterlinas. Eu nasci em Johannesburg, África do Sul e, em diferentes períodos, durante os trinta anos em que residi lá, fui incluída e/ou excluída das/nas seguintes categorias: eu era uma branca, que falava inglês, de pensamento liberal, não-racista, de pais imigrantes europeus de histórico religioso misturado; eu não era negra, de cor, malaia, asiática, ou branca honorária (japonesa), etc; eu não era uma nativa da África do Sul que falava africâner<sup>3</sup>, do racista Partido Nacionalista, o grupo cultural dominante.*

*Hoje resido em Montreal, Quebec. Eu mesma sou uma imigrante. Não sou francófona, não tenho certeza de ser uma alófona ou anglófona! Não pertencço a nenhum grupo religioso organizado, em vez disso me juntei à Sociedade C. G. Jung de Montreal, uma organização dedicada a achar semelhanças entre diferentes grupos culturais e religiosos. Eu me considero uma feminista, mas meus filhos estão me desafiando a ser uma humanista... Eles creem que "feminista" implica em "exclusão", e que eu (considerando minha história familiar) não devo/não posso aliar-me a uma tal ideologia!*

Joanne Lavallee escreveu:

*Eu dividia uma pequena sala de aula com 30 ou 40 crianças de 6 anos. Cada uma de nós falava apenas uma língua, nossa língua mãe. As línguas variavam de italiano a polonês e francês, além de muitas outras. O professor só ensinava inglês. Assustada e freqüentemente sentindo-me*

3 Um dos idiomas oficiais da República da África do Sul (Nota da revisora do texto em inglês).

*intimidada pelos outros, eu sempre estava tentando descobrir o que o professor queria e o que eu deveria fazer quando chegava a hora de responder às perguntas. O assunto delicado era catecismo. Por quê? Bem, se eu respondesse errado, era disciplinada à palmatória. Se não respondesse, era de novo disciplinada pela palmatória. Como criança, "Eu não tinha que perguntar o porquê, mas fazer ou morrer". Bem, assim éramos educadas para crer.*

*... Eu tinha descoberto tudo. Se eu chorasse, a freira pararia de bater. Mas chorar? Não eu! Eu era muito cabeça-dura para chorar, tinha que usar outra estratégia. Quanto mais tempo a freira me batesse, mais teimosa eu me tornava, e mais insensíveis minhas mãos se tornavam. Não mais dor, só uma picada de vez em quando. Então vieram as mãos machucadas, azuis e negras. Foi quando me certifiquei de que minha mãe não as veria, porque ela ou pensaria que eu não tinha lavado direito minhas mãos antes de comer ou, se descobrisse o que havia realmente acontecido, provavelmente pensaria que eu merecera e me puniria um pouco mais.*

Após discussões destas experiências, alguns visitantes foram convidados a vir à classe falar sobre a exclusão de um grupo e sobre os estereótipos impostos a seus próprios grupos. Quando perguntas da classe revelavam expectativas ou mesmo preconceitos, isto era apontado pelos visitantes. Aceitamos nossa própria educação sobre inclusão como um processo em progresso. As sessões incluíram uma apresentação sobre o ativismo político sul-americano e as impressões de uma brasileira sobre o Norte; culturas islâmicas e estereótipos sobre os muçulmanos; política, cultura e arte-educação numa comunidade indígena; HIV/AIDS e questões a respeito de gays e lésbicas. As avaliações dos alunos indicaram que eles consideraram cada uma destas atividades valiosa, em especial a sessão sobre constrangimento sexual.

Durante o curso os alunos ainda esboçaram, planejaram e completaram seus projetos. Estes projetos tiveram diferentes formas e se voltaram para diferentes objetivos. Uma aluna refletiu sobre sua própria experiência de exclusão, provocada pelo repúdio de seus filhos, quando iniciou um divórcio; ela fez uma performance, incorporando escritos, obras de arte e reflexões sobre o ensino. Outra investigou e criticou um documento do Ministério da Educação de Quebec, que discute multiculturalismo e estabelece os recursos didáticos para tratamento deste tema com crianças em idade escolar. Outra ainda estudou a interação verbal aluno-professor e as questões de gênero, enquanto outro entrevistou e filmou adolescentes de rua, indagando-lhes sobre seus interesses em arte. Outros analisaram as reações da classe frente ao vídeo *Politicamente Correto*, assistido numa aula de Estudos Femininos, relacionando-o ao Eu-Tu, de Buber. Nas discussões resultantes dessas apresentações confrontamos nossos entendimentos e revisamos algumas de nossas próprias pré-concepções.

Em termos de suporte para o curso, o apoio mais significativo que tive foi o interesse e comprometimento dos alunos para resolver os problemas da exclusão. Outra fonte significativa de apoio foi o trabalho com os membros de uma equipe com experiência em ensino inclusivo. A equipe é composta de homens e mulheres cujos ancestrais são asiáticos e europeus, atuantes em diferentes campos: arte-educação, comércio, cinema, ciência social aplicada e estudos de comunicação. Juntos, fizemos várias leituras e discutimos os problemas de nossa escola, nossas iniciativas, falhas e sucessos na direção da educação inclusiva. Descobrimos que estas discussões e aconselhamentos mútuos foram um importante apoio para nossos experimentos em ensino.

Outra valiosa fonte de apoio foi a obtenção de recursos para ampliar as bibliografias dos cursos do departamento, de modo a torná-las mais inclusivas, trabalho que contou com a colaboração de Miriam Cooley. O projeto nos deu ricos materiais de suporte que não teriam sido disponíveis de outra forma.

Listas de discussão eletrônica também ajudaram, especialmente as listas sobre Educação Nativa e Estudos Femininos. Quando dois dos alunos apresentaram um segmento de um vídeo sobre o Politicamente Correto nas aulas de Estudos Femininos, a lista de discussão fundamentou várias análises, pondo o programa de tevê numa perspectiva mais ampla.

Estas preocupações relacionadas a inclusão e exclusão estão em paralelo com as preocupações de muitos artistas e professores de arte. Trevor Gould, um artista canadense, escreveu sobre as primeiras exposições internacionais, nas quais membros da cultura dominante trouxeram pessoas que consideraram exóticas e as colocaram em exposição. Pigmeus foram expostos na Feira Mundial de Londres, em 1851. Na Exposição de St. Louis, no começo do século, Ota Benga, um pigmeu, foi exibido. Mais tarde Ota Benga foi colocado "em exposição na casa de primatas do Zoológico do Bronx" (Gould, 1995: 04) Em "Africus'95, Johannesburg Biennale", Trevor Gould (1995) referiu-se a estes eventos numa instalação que construiu no Velho Berçário de Chimpanzés, em frente a uma casa de primatas.

Outra artista canadense, Mona Hatoum, fez o vídeo "Mudando papéis", referindo-se a seus esforços para achar uma solução para um problema de ordem afetiva, relacionado ao fato de seus pais terem deixado seu lar no Líbano destruído pela guerra, para voarem para o Canadá. Ela combinou cenas do banheiro de seus pais com a violência, que retratou em uma performance. Ouvem-se ruídos intermitentes de um rádio interrompendo uma sonata de Bach (Hassan, 1991).

Artistas de Toronto protestam contra a exclusão em seu "AGITPROP". Jake Peters fotografa pessoas protestando contra a exclusão de pessoas com HIV. Artistas também ajudaram a organizar ações contra o racismo e ódio, promovidas por grupos como Heritage Front (Contemporary Art Actual, 1991).

Na América do Norte, índios continuam a lidar com a colonização imposta a eles. Alguns estão usando vídeo para contar suas próprias histórias em suas comunidades. Tenho o prazer de trabalhar com membros da comunidade Kanehsatake, que estão desenvolvendo vídeos para sua escola de imersão de linguagem e cultura (Saccá e Gabriel, 1996). Artistas indígenas também trabalham em vídeos sua experiência pessoal, como "Qaggp" montado numa comunidade do norte do Canadá, em 1989, e mostrado na revista *Parallélogramme* (Banning, 1991).

Rebecca Belmore, um membro da Nação Anishabe, quer se reunir aos indígenas para renovar seus laços com a terra. Ela quer tratar da sua ruptura com a terra e voltar a integrar-se a ela, tal como seus ancestrais. Numa instalação em que junta líquen e musgo, materiais naturais índios, ela explora a terra e seu significado em sua própria comunidade (Belmore, 1994).

Lani Maestro é uma imigrante no Canadá que cresceu nas Filipinas, país colonizado pela Espanha que, depois de "libertado" pelos E.U.A., foi posto sob lei marcial pelo Presidente Marcos. De seu "exílio auto-imposto", ela refere-se a sua diferença e senso de exclusão, e às contradições "de estar no limite, suspensa entre pertencer e não pertencer" (Fischer, 1990: 29). Ela combina histórias que ouviu quando criança com imagens que incluem a manchete "Parentes Identificam Seu Amado Sentindo o Que Resta de Seu Crânio", uma frase impressa sobre a parede da instalação.

Concluindo, estes são experimentos importantes, nos quais artistas e professores discutem diversidade e inclusão. Trabalhando juntos, artistas e professores de arte podem, com sucesso, lidar com estas questões. Isto é especialmente importante dado que são poucas as pessoas que, não sendo membros de grupos marginalizados, querem abordar estas questões, como foi demonstrado em pesquisa na Universidade de Stanford, onde poucos professores não pertencentes a uma das minorias queriam expandir seu ensino para incluir minorias, mesmo que houvesse verba disponível para fazê-lo.<sup>4</sup>

Nosso objetivo é uma arte-educação rica, vital e aberta, baseada em todas as culturas e todos os grupos que formam nossas sociedades. Esta arte-educação inclusiva requer um comprometimento significativo no desenvolvimento de ensino e pesquisa. O trabalho de artistas, professores e pesquisadores, divulgado em espaços de exibição e em publicações, pode nos ajudar a centrar o ensino de arte na experiência autêntica. Assim, professores de arte podem discutir conceitos de abertura e inclusão com seus alunos, buscando formas de ir contra sua própria formação preconceituosa, apoiando os valores sociais nos quais acreditam, promovendo, enfim, uma arte-educação realmente inclusiva.<sup>5</sup>

Correspondência relacionada a este artigo deve ser enviada para:

Elizabeth J. Saccá, Professor  
Art Education Department  
Concordia University  
1455 de Maisonneuve Boulevard West  
Montral, Quebec  
H3G 1M8 Canada.

#### Referências Bibliográficas

- BANNING, Kass (1991). Local Channels: Zach Kunuk remodels TV.: Chaines locales: Zach Kunuk refaçonne la TV. *Parallélogramme*, v. 17, n. 1, 24-31.
- CONTEMPORARY ART ACTUEL (1991). *Parallélogramme*, v. 17, n. 1, 38-62.
- FISCHER, Barbara (1990) *Re/Enactment: Between Self and Other*. Catalogue of exhibition at The Power Plant, Toronto, 9 March-22 April.
- HASSAN, Jamelie (1991) Reclaiming Home: Reconquérir sa Patrie. *Parallélogramme*, v. 17, n. 1, 16-23.

4 Relatório do Comitê de Questões sobre as Minorias, da Universidade de Stanford (1989) apontou uma realidade alarmante: tanto os professores quanto os estudantes acham que o currículo é deficiente em questões raciais e culturais. Enquanto a maioria dos alunos acredita que Stanford deveria incluir este assunto nos cursos, menos de 1% dos professores diz focalizar esses temas. Além disso, 73% dos professores pertencentes às não-minorias dizem não ter interesse em desenvolver novos cursos melhorando o tratamento dado a estes temas, mesmo que houvesse uma verba para isto. Por outro lado, os professores que fazem parte de minorias raciais/étnicas incluem esses temas no seu ensino: 48% dos professores afro-americanos e 27% dos professores hispânicos.

5 Agradeço a Jim Benson, Donna George, Joanne Lavallee, Jeanette Ritchie, Coleen Servant, and Carole Woodlock pela permissão de reproduzir seus textos, e a Miriam Cooley, por sua assistência na pesquisa de fundo. Também gostaria de reconhecer uma Permissão para Ensino Inovador, do Escritório de Desenvolvimento do Aprendizado da Universidade de Concórdia, por um projeto bibliográfico que proveu pesquisa de fundo.

- SACCÁ, Elizabeth J. (1993) Art, Native Voice and Political Crisis: Reflections on Art Education and the Survival of Culture at Kanehsatake. *Visual Arts Research*, v. 19, n. 2, Issue 38, 35-43.
- SACCÁ, Elizabeth J. & GABRIEL, Katsi'sákwas Ellen (1996) Preserving Kanien'kehá:ka Culture and Language through Community-based Education and Video. In *Advancing the Agenda of Inclusive Education*, Proceedings of the Canadian Association for the Study of Women in Education, Brock University, St. Catherines, Ontario, 7-9 June, 287-294.
- STANFORD UNIVERSITY. Committee on Minority Issues (1989) *Final Report of the University Committee on Minority Issues*. Stanford, California: Stanford University.
- WAGNER, Helmut R. (1970) *Alfred Schultz on Phenomenology and Social Relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- ZURMUEHLEN, Marilyn (1992) Post-Modernist Objects: A Relation between the Past and Present. *Art Education*, v. 45, n. 50, 10-16.
- \_\_\_\_\_. (1990) *Studio Art: Praxis, Symbol, Presence*. Reston, Virginia: National Art Education Association.
- \_\_\_\_\_. (1987a) Context in Art: Meaning Recovered and Discovered. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, v. 5, n. 1, 131-143.
- \_\_\_\_\_. (1987b) Storytelling for the Art Classroom: Theoretical Grounding. *Texas Trends in Art Education*, 24-26.
- \_\_\_\_\_. (1987c) Storytelling and Personal Cultural Histories in the Education of Teachers. Paper presented at the Graduate Colloquium of the Art Education Department, Concordia University, Montreal.