

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE: UM DESAFIO
PARA A PESQUISA**

JACI AICO KUSSAKAWA

MARINGÁ
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE: UM DESAFIO
PARA A PESQUISA**

JACI AICO KUSSAKAWA

MARINGÁ

2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Kusakawa, Jaci Aico

K97p Prática pedagógica no ensino da arte: um desafio para a pesquisa. / Jaci Aico Kusakawa. -- Maringá, 2010.

125 f. : il. color.

Orientadora : Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Vieira Negrão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

1. Arte - Ensino médio - Maringá-PR. 2. Prática pedagógica - Ensino médio - Artes. 3. Artes - Políticas educacionais. 4. Artes - Subsídios teórico-metodológico. 5. Formação de professores - Ensino médio - Artes. 6. Cultura visual. 7. Linguagem da arte - Ensino médio. I. Negrão, Sonia Maria Vieira, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed.372.6

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE: UM DESAFIO PARA A
PESQUISA**

Dissertação apresentada por Jaci Aico Kussakawa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria Vieira Negrão

MARINGÁ
2010

JACI AICO KUSSAKAWA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE: UM DESAFIO PARA A
PESQUISA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria Vieira Negrão (Orientadora) – UEM

Prof^ª. Dr. Luís Fernando Lazzarin – UFSM – Santa Maria

Prof^ª. Dr^ª. Amélia Kimiko Noma - UEM

Maringá, março de 2010.

Dedico este trabalho ao Katu, Kim, Heidi e Marli.

MEUS AGRADECIMENTOS

... à Sonia, pela amizade, dedicação, carinho e atenção em todo o trajeto da pesquisa.

... ao professor Luís Fernando Lazzarin pelo diálogo que me oportunizou novos passos ao término da pesquisa.

... à Marilda Oliveira de Oliveira, pelas palavras de incentivo e contribuições que me fizeram avançar do texto de qualificação para o texto apresentado para defesa.

... à Amélia Kimiko Noma, pelas contribuições críticas na qualificação e defesa.

... à Teresa Teruya, pelo cuidado e apoio nos comentários na qualificação.

... à Regina Mesti, por sua generosidade nos encontros que tivemos.

... à Analete, pelos momentos memoráveis de reflexão na disciplina.

... aos professores Gasparin, Lizete, Marta Sforni, Terezinha Galluch, Maria Cristina Machado, Angela Lara, pelas contribuições de suas aulas.

... à Eloiza Amália, pela amizade e incentivo.

... ao Vicente, pela atenção que me deu nas visitas em sua casa.

... à Rubiana, pelas palavras carinhosas de incentivo.

A pintura deve desafiar o espectador [...] e o espectador, surpreendido, deve ir ao encontro dela como se entrasse em uma conversa (PILES, Roger de, 1676).

Mas, sobre obras de arte, pouco se pode dizer (STEVENSON, (Robert Louis, 1882).

Afinal, toda imagem é uma história de amor e ódio, quando lida com o ângulo correto (SALAS-NICANOR, Leopoldo, 1731).

KUSSAKAWA, Jaci Aico. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE: UM DESAFIO PARA A PESQUISA**. (126 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá. 2010.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa para conhecer e mapear as práticas pedagógicas de três professoras do ensino médio em Maringá-Paraná. O problema central constitui-se na pergunta: Quais subsídios teóricos que movem as práticas pedagógicas no ensino de arte das três professoras do ensino médio em Maringá-Paraná? E essa pergunta se desdobra em: Seriam as tendências pedagógicas descritas na década de 1980? Seriam as teorias surgidas das pesquisas dos arte-educadores na mesma década? Ou seriam as teorias que dão suporte às políticas educacionais para o ensino de arte? Ou, ainda seriam pressupostos da cultura visual? A resposta oferecida pela pesquisa é que as professoras entram em contato com diversas teorias (tradicionais, escolanovistas, tecnicistas, construtivistas, histórico-críticas, histórico-culturais; todas trazidas pelas políticas educacionais e as que despontam no final do século XX, como a cultura visual. Contudo nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs e nos cursos de capacitação contínua são estruturados em uma única teoria na linha marxista – histórico-cultural, seguida de cartilha única para aplicação prática. Tal fato contribui para que algumas práticas sejam pautadas em conhecimentos teoricamente elaborados, em outras, estruturam-se em experiências pessoais, possivelmente resultantes de vivências estudantis. De forma que as professoras estão solitárias em sala de aula, não mais conseguem desembaralhar as linhas teóricas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Subsídios Teórico-metodológicos; Políticas Educacionais para o Ensino de Arte.

ABSTRACT

KUSSAKAWA, Jaci Aico. **Pedagogical Practice in the Arts Teaching : A challenge to Research.**(126 f.). (Master Degree in Education) – State University of Maringá. Advisor Professor: Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá. 2010.

This is a qualitative research in order to know and map out pedagogical practices of three secondary school teachers in Maringá-Paraná. The central problem is made in the question: What theoretical subsidies move the pedagogical practices in the Arts teaching of these three secondary school teachers in Maringá-Paraná? And this question unfolds in: Would the pedagogical tendencies be described in the decade of 80's? Were the theories emerged from researches of Arts teachers of the same decade? Or were these theories that support the educational policies for the Arts teaching? Or yet, would the assumptions of visual culture that give support? The answer offered by the research is that teachers come into various theories (Traditional, New School, technically oriented, constructivist, historical-critical, historical, cultural, all brought by the educational policies and those that emerge in the late twentieth century, such as visual culture. However, the State Curriculum Guidelines - DCEs and continuous training courses are structured in a single line in Marxist theory - historical-cultural, followed by single guideline for practical application. Such fact contributes for some practices to be guided in knowledge theoretically elaborated in others, they are structured on personal experiences, possibly resulting from student experiences. So that the teachers are alone in the classroom, no longer able to unscramble the theoretical lines.

Key Words: Pedagogical Practices, Theoretical and Methodological subsidies, Educational Policies for the Arts Teaching.

SUMÁRIO

AUTORRETRATO	11
AS ÚLTIMAS PÁGINAS.....	16
A pesquisa Qualitativa: o caminho se faz caminhando.....	18
Instrumentos de Pesquisa	19
Contexto de pesquisa e perfil das colaboradoras	20
Problematização.....	22
O DESAFIO DE PESQUISAR E REFLETIR: Por que as práticas pedagógicas contemporâneas são o que são?	24
Contribuições filosóficas.....	24
A presença da arte europeia no Brasil.....	24
O marco do ensino de arte no Brasil.....	29
Políticas educacionais e o ensino de arte no Brasil – LDB 5692/1971 e 9394/1996	43
Parâmetros Curriculares Nacionais.....	53
Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Arte.....	63
Abordagem Triangular: a agenda escondida da área de Arte	78
Cultura visual.....	83
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DISCIPLINA ARTE: certezas e incertezas	88
Os bastidores da técnica	89
A linguagem cinematográfica na sala de aula	95
Artes Cênicas na sala de aula	98
A criatividade e a imaginação dos alunos escapam do <i>Diário de Bordo</i>	99
História da arte na sala de aula	103
Considerações Possíveis.....	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXO	125

AUTORRETRATO

Sou a primeira filha de Toshiyuki Koga e de Margarida Kaor Koga. Nasci em Dolcinópolis/ São Paulo, em 08 de março de 1961, pelas mãos de uma parteira no sítio de meus pais. Aos seis anos de idade, mudamo-nos para São José do Rio Preto. Aos sete anos, já na escola, aprendi a ler pelo “método da abelhinha”, lembro-me do som da abelhinha voando pela página da cartilha. De quando em quando, minha mãe ia ao salão de beleza de seu irmão e, na volta, trazia-me massa de modelar, ainda sinto a boa sensação de misturar as cores apesar das recomendações dela para não misturá-las, porque, depois, elas ficavam cinza e eu chorava por isso. Quando ganhava nova caixa, eu tentava seguir as suas recomendações, mas a magia se encontrava naquela mistura de cores, naquela massa única e toda colorida, aquele arco íris de cores antes de se tornarem uma bola escura. Assim, minha experiência com as cores sempre terminava em lágrimas.

Já na terceira série do primário, tive como tarefa fazer o mapa do Brasil. Imaginei o trabalho todo colorido com aquelas canetinhas hidrocor, recém-lançadas na época. Comentei com minha mãe acerca da atividade, e insisti que o trabalho deveria ser feito com aquelas canetinhas para ficar bem bonito. Com algumas ressalvas e economias, ela comprou um jogo de seis cores. Não era o que eu imaginava, já que a de doze cores era maravilhosa, tinha dois tipos de verde, lilás, dois tipos de azul. Contentei-me com o de seis cores, porque tinha laranja e também era legal. O meu trabalho foi fixado em duas placas finas de madeira e parecia que o mapa era um quadro, lembro-me da minha satisfação em vê-lo todo colorido e fixado pelo restante do ano letivo na sala de aula. E por vê-lo, ainda lá, no final de ano, já sem ninguém mais nas carteiras.

Na década de 1970, comecei a ter aula de artes¹, prendas domésticas, teatro e canto. Minha relação com os professores era diferente, lembro-me da professora de artes passar o intervalo junto com os grupos de alunos, ainda orientando-nos. As aulas de arte possibilitaram-me a produção e a apreciação de meu trabalho, fazia-me sentir capaz de fazer arte. O apoio e o incentivo em alguns trabalhos foram reforçadores desse sentimento.

¹ Neste texto, o termo “arte” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e “Arte” com maiúscula quando esta área é componente curricular.

No ensino secundário, já em Maringá, fiz a trajetória para um colégio maior, o Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal e, depois, para o Colégio Paraná onde concluí o curso supletivo de 2º. grau – Função Suplência de Educação Geral.

Prestei vestibular para direito na Universidade Estadual de Maringá (UEM), não passei, mas fui classificada e pude pedir transferência para o curso de Pedagogia. Durante as aulas da disciplina de Psicologia Geral, tive vontade de cursar psicologia. E assim começaram todos os meus esforços no sentido de concretizar esse sonho. Já casada e com um menino de três anos, cheio de energia para cuidar, resolvi fazer o cursinho no período noturno enquanto terminava o curso de Pedagogia. Terminei o curso pedagogia e passei no vestibular do curso de Psicologia, também na UEM.

No curso de Psicologia, engravidei de meu segundo, mas o fato me motivava mais e mais a aprofundar conhecimento. Agora, a Psicologia Hospitalar me mobiliza e desejo aprofundar nesta área. Fiz estágio curricular supervisionado no Hospital Pequeno Príncipe em Curitiba, porque não havia nos hospitais maringaenses um trabalho estruturado de Psicologia Hospitalar. Na volta, consegui um estágio na Santa Casa de Misericórdia e, somente depois de um ano em um estágio, fui contratada como a primeira psicóloga clínica em uma instituição hospitalar na região.

No hospital, o primeiro estudo de caso foi uma criança de 11 anos de idade e sua recuperação foi a partir de seus desenhos. Os desenhos projetivos e sua metodologia embasaram os onze anos de minha experiência enquanto coordenadora do Serviço de Psicologia do hospital. Em 1999, coordenei o II Seminário em Psicologia Hospitalar e o I Curso de Aperfeiçoamento em Psicologia Hospitalar com duração de um ano. Entretanto, nesse ínterim, juntamente com a minha professora de pintura, elaboramos o I Salão de Arte Sacra de Maringá em 2000 e o prêmio para o vencedor foi uma viagem à Alemanha, para conhecer a Irmandade dos Irmãos da Misericórdia Maria Auxiliadora, a congregação mantenedora da Santa Casa de Maringá em Trier. E, dessa maneira, fui levada a um contato maior com a arte sacra, bem como com a arte que era desenvolvida dentro das instituições (asilos, casas de reabilitação, hospitais) mantidas pela congregação na Alemanha, uma vez que, como coordenadoras do projeto I Salão de Arte Sacra de Maringá, também participei da viagem.

A viagem teve repercussões de grande monta na minha experiência artística, entretanto, por questões de diversidade de pensamento com a nova administração da Santa Casa, optei por minha saída do hospital. Mantive-me com o consultório particular, e matriculei-me na Especialização Educação e Arte: Formação de Professores e Prática Pedagógica do Departamento de Teoria de Prática da Educação da UEM, onde conheci a professora Sonia Maria Vieira Negrão, que me orientou no artigo *A atividade criadora como forma inteligente de dimensão anímica configurada na reação estética* e no trabalho intitulado *A moça com brinco de pérola: o processo criativo na pintura*, apresentado no II Congresso Internacional e VII Semana de Psicologia (UEM), bem como participei no Projeto de Ensino *Arte: os mundos da cultura no mundo da escola*, e como debatedora do filme: *A moça com brinco de pérola*.

O pré-projeto de pesquisa que apresentei para o processo seletivo ao Mestrado em Educação, intitulado O PROCESSO CRIATIVO EM ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO, pretendia responder à seguinte problemática: Como o professor deve mediar o processo criativo de seus alunos nas artes visuais? Em seu conjunto, ainda de forma sincrética, não me foi possível perceber que se tratava mais de um projeto de intervenção na prática pedagógica de professores do que a possibilidade de investigação.

Assim quando o refiz para apresentar ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – COPEP, denominei-o REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS DO ENSINO DE ARTE VISUAL NO ENSINO MÉDIO, instigada pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que articula o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a história da arte para seu ensino como: produção, fruição e reflexão. Uma vez que Barbosa (1984) apontava um descompasso entre teoria e prática, devido à dificuldade de acesso à produção teórica por parte dos professores da área de arte, da pouca quantidade de livros editados e da carência de formação continuada.

Até então, desconhecia que o fazer pedagógico dos professores, legalmente, estavam atrelados aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e às Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Arte – DCEs e diversidade teórica entre ambos.

Ingenuamente, refiz a problemática para: qual seria o norte teórico-metodológico da prática pedagógica de três professoras (voluntárias) da disciplina Arte em um colégio estadual do ensino médio em Maringá.

O critério básico para a seleção das professoras foi segundo a formação em Educação Artística ou Artes Visuais que ministravam aulas da disciplina Arte no ensino médio na instituição mencionada. A partir daí, iniciei meu trajeto de pesquisa; primeiro, organizei a entrevista semiestruturada e a apliquei, no entanto nessa ocasião as questões ficaram restritas a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa: 1. Conhece a Proposta Triangular? 2. Utiliza a Proposta Triangular para o ensino de arte visual? 3. Se não usa Proposta Triangular, o que utiliza como proposta de ensino para a arte visual? 4. Qual o referencial teórico utilizado pela Secretaria de Educação?

Após complementar meus estudos senti necessidade de ampliar as questões para que abrangessem os PCNs e DCEs do Paraná, mas não havia mais tempo para novas entrevistas com as professoras. Para solucionar tal problema pedi autorização para usufruir das entrevistas realizadas com as mesmas professoras por Sestito (2008), especificamente com as questões referentes aos documentos já citados. O que certamente ampliou meus conhecimentos durante a análise do material colhido nas entrevistas.

As observações em sala de aula da disciplina Arte foram agendadas para quando as professoras estivessem trabalhando artes visuais. Concomitantemente, com a revisão teórica desenvolvida ao longo deste percurso.

Contudo, era preciso também elaborar o texto para qualificação, desenvolvido na sequência de minhas leituras e para responder as seguintes questões: O que é arte? Como o observador comum de arte responde a esta pergunta? Como o conceito de arte foi estruturado historicamente uma vez que o fazer arte exige contextualização? Qual o percurso histórico do ensino de arte no Brasil? Quais conceitos subsidiaram esse percurso? Qual a contribuição de Ana Mae Barbosa com a Proposta Triangular para o ensino de arte na escola brasileira? Qual a importância dessa proposta para o ensino de arte no Brasil?

Quando apresentei o texto CONCEITOS DE ARTE: A SIGNIFICAÇÃO E A CONTEXTUALIZAÇÃO COMO PROCESSOS PARA ULTRAPASSAR A MERA APREENSÃO DO OBJETO, ainda não havia lido os PCNs e as DCEs, e nem havia analisado o material da entrevista e da observação da prática pedagógica das professoras, que, de fato era o âmago de minha questão: investigar e mapear a prática docente das três professoras na complexidade teórica, no emaranhado das políticas educacionais e na solidão da sala de aula. Impossível não entrecruzá-la com a minha própria experiência, percursos no curso de pós-graduação, em estudos anteriores, e no atual momento como mestranda e pesquisadora principiante.

Entretanto, como quando se tem um livro nas mãos, por mais complexo ou difícil que seja compreendê-lo, ao terminá-lo sempre nos é possível, se quisermos, voltar ao começo, lê-lo de novo e, assim, compreendermos aquilo que é difícil. O texto não acabou, volto às primeiras páginas.

AS ÚLTIMAS PÁGINAS

Embora estas páginas sejam as primeiras após minha apresentação pessoal que o leitor lerá, elas foram as últimas a serem escritas e correspondem, após o desafio de pesquisar, ao prazer de escrever sobre essa atividade que preencheu minha vida nos últimos dois anos. Este texto sintetiza a busca de conhecimento para a compreensão das práticas pedagógicas de professoras da rede estadual em Maringá que ministram aulas na Disciplina Arte no ensino médio.

Sua estrutura formou-se em tempo real de meus estudos e investigação, visto que iniciei pela escolha da pesquisa qualitativa. E os instrumentos possíveis foram a entrevista semi-estruturada e a observação livre. Em que o processo e seus percalços são apresentados na primeira parte do texto.

As práticas educativas surgem de mobilizações filosóficas e de movimentos sociais, pedagógicos e, na arte, também de mobilidades artísticas e estéticas. Quando a arte e as mobilizações são caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, podem auxiliar na melhor compreensão do processo educacional e na sua relação com a própria vida em sociedade. Por isso visito a história da arte e seu ensino no Brasil em busca da resposta: Por que as práticas pedagógicas em arte são o que são? Desafio que eu própria me infringi.

A organização textual apresenta o tempo histórico e as ações políticas em torno da presença da arte no Brasil e de seu ensino: Contribuições filosóficas; A presença da arte europeia no Brasil; O marco do ensino de arte no Brasil; Políticas educacionais e o ensino de arte no Brasil – LDB 5692/1971 e 9394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Arte, Abordagem Triangular: a agenda escondida da área de Arte e Cultura visual.

Nesta época de novas políticas educacionais, as práticas pedagógicas na Disciplina Arte inserem-se em certezas e incertezas. Durante o período de observação, pude presenciar como as professoras estão tentando ultrapassar o emaranhado das políticas educacionais e

se posicionarem diante dos subsídios teóricos, no entanto o que presenciei foi a solidão em que elas se encontram na sala de aula. Este é o assunto que desenvolvo na parte intitulada *As práticas pedagógicas na Disciplina Arte: certezas e incertezas*.

E, finalmente, nas considerações finais, apresento as reflexões que, em seu conjunto, são as respostas possíveis à pergunta que me movimentou durante o percurso da pesquisa. Quais os subsídios teóricos que movem as práticas pedagógicas no ensino de arte das três professoras sujeitos desta pesquisa?

A resposta oferecida pela pesquisa é que as professoras experienciam em suas práticas um turbilhão teórico-político de propostas, nem sempre compreendido ou consciente, que as deixa solitárias em sala de aula.

A PESQUISA QUALITATIVA: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Optei pela pesquisa qualitativa porque, mesmo que as informações culturais educacionais possam ser quantificadas, a análise qualitativa permite a interpretação, de forma ampla e circunscrita, de dado objetivo. O estudo da cultura como uma primeira necessidade se constitui em uma série de implicações metodológicas, com significados peculiares na interpretação e busca de significados da realidade que investigo e que não foge às concepções de homem e de mundo. Fundamento-me na pesquisa qualitativa de caráter interpretativo-indutivo, em que as categorias de interesse emergem progressivamente durante o processo de coleta e análise de informações (ALVES MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2001).

A pesquisa qualitativa é regida por critérios científicos e permite conhecer a realidade educacional e, segundo Bogdan e Biklen (1999), o ambiente natural, no meu caso, o ambiente escolar se constitui como fonte direta dos dados para a pesquisa e o pesquisador como instrumento-chave, por possuir como base a percepção dos fenômenos em um dado contexto. Os resultados desta pesquisa estão expressos em descrições, narrativas, comportamento dos alunos implícitos no ambiente de sala de aula, e fotografias (de minha autoria), utilizado como suporte necessário. Tem a preocupação de mostrar o processo da pesquisa e não simplesmente os resultados como produto, mas como percurso da própria pesquisa.

As observações, entrevistas, atividades, produção artística realizada pelos alunos, a linguagem e a história pessoal caracteriza os sujeitos da pesquisa², tratadas como colaboradoras da pesquisa, não se pretende mostrá-los, portanto relacionados a quadros gerais de significados, válidos para todas as pessoas. Outra característica da pesquisa com a cultura é a perspectiva na ideia do comportamento humano como possuidor de significados manifestos, que vai desvelando características culturais, teórico-práticas como retratos do meio, importantes de serem levadas em conta no contexto de investigação.

² A versão final da dissertação será disponibilizada em CD para cada professora.

Instrumentos de Pesquisa

A entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador de realizar a coleta de dados. Valoriza a presença do investigador, oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987). Esta foi minha opção, porque

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.134).

Mediante um contato direto e interativo com as professoras colaboradoras, a entrevista foi constituída de quatro questões: 1. Conhece a Proposta Triangular? 2. Utiliza a Proposta Triangular para o ensino de arte visual? 3. Se não usa a Proposta Triangular, o que utiliza como proposta de ensino para a arte visual? 4. Qual o referencial teórico utilizado pela Secretaria de Educação?

A razão é que, inicialmente, pensei em conhecer as práticas pedagógicas das três professoras, mas estava eu arrebatada pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e pensava em ver a prática dessa abordagem na sala de aula. Quando elaborei e apliquei as entrevistas, sabia muito pouco sobre a ligação que há entre referências teóricas, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Nesse contexto, deparei-me com o desconhecimento de duas professoras sobre o trabalho de Barbosa e com meu desconhecimento acima citado.

O socorro veio com a autorização de Sestito para que eu utilizasse seis perguntas das doze elaboradas por ela em sua pesquisa, realizada com professores do ensino médio estadual de Maringá em 2008, são elas: 1. Quais os subsídios utilizados na elaboração do planejamento da disciplina Arte? 2. Qual a avaliação que você faz das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná? 3. Você utiliza outros pressupostos teóricos para além das DCEs? 4. Você utiliza Livro Didático? Qual? 5. Qual a avaliação que você faz do Livro Didático de Arte do Estado do Paraná? 6. Além dos pressupostos que as DCEs apontam, você segue outros autores? Contudo minha última questão – Qual o referencial teórico utilizado pela

Secretaria de Educação? – Pôde ser entrecruzada com as de Sestito (2008), o que ajudou esclarecer a avaliação que as professoras fazem das DCEs do Paraná.

Outra técnica que privilegia a pesquisa qualitativa é a Observação Livre, que se resume em destacar, de um conjunto, algo específico, com atenção a suas características em determinada situação (TRIVIÑOS, 1987). As observações em sala de aula da disciplina Arte constituíram-se em importante instrumento de minha pesquisa, uma vez que a cultura escolar é diversa e conhecê-la é o primeiro passo de aproximação das práticas do ensino de arte. Agendei minhas observações para quando as professoras estivessem trabalhando artes visuais, realizadas inicialmente, duas vezes por semana (quarta e sexta-feira). Tendo em vista a necessidade de tempo para as leituras teóricas, por estar cursando, na época, uma disciplina obrigatória, e a meu trabalho no consultório, passei, já na última observação, para uma vez por semana (sexta-feira).

As observações iniciaram-se em maio e se estenderam até novembro de 2008. Acredito que o tempo prolongado das observações possibilitou-me um envolvimento com o campo de pesquisa com professores e alunos, na medida em que participei da Festa Junina e também fui convidada pelas professoras de Arte para a Festa dos Professores no final do ano.

Contexto de pesquisa e perfil das colaboradoras

O contexto da pesquisa é o município de Maringá, PR, com sua principal característica a urbanização planejada e arborizada, foi fundada pela Companhia de Terras Norte do Paraná (posteriormente Companhia Melhoramentos do Paraná) a partir de um plano urbanístico traçado pelo arquiteto paulista Jorge Macedo Vieira (1894-1978), em que as características topográficas da área escolhida têm como preocupação a proteção de áreas verdes e a vegetação nativa.

Movida pelo desenvolvimento da agricultura, inicialmente com o plantio de café, sua população foi formada por trabalhadores que tinham como principal objetivo fixar moradia e cultivar o solo dessa região. Esses trabalhadores eram advindos de várias nacionalidades: europeus, asiáticos, sul-americanos, norte-americanos, africanos, além de pessoas provenientes de várias regiões do Brasil. Assim, a diversidade de etnias e culturas, no

município de Maringá³, é muito rica. Sua população urbana atual é de 283.792 habitantes, em um total de 325.968, sendo que, desse total, 48% (156.464) corresponde à população masculina e 52% (169.503) à população feminina.

Com uma taxa de crescimento de 1,86% ao ano e o Índice de Desenvolvimento Humano/IDH de 0,84 (6º maior do estado e 67º nacional), as atividades econômicas em Maringá, hoje, consistem em uma diversificada produção agrícola e os setores industriais de mais destaque são: alimentação, confecção, agroindústria, metal-mecânico, entre outros. Outro setor que atrai a população jovem ao município de Maringá é a Educação, uma vez que o município possui oito instituições de Ensino Superior. No âmbito da Educação Básica, apresenta 43 escolas da Rede Municipal, 34 da Rede Estadual, 28 da Rede Particular e 87 Escolas de Educação Infantil⁴.

Das instituições de ensino superior, uma da rede particular, oferta o curso de graduação em Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado). A Universidade Estadual de Maringá oferece o curso de graduação em Música (Licenciatura e Bacharelado). O Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes prepara projetos pedagógicos para mais dois cursos de graduação na área de Arte: Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais e Artes Cênicas.

As professoras colaboradoras dessa pesquisa são nominadas com nomes fictícios para garantir o anonimato. Os alunos, quando nominados em minhas anotações, transcrevo no texto apenas as iniciais de seus nomes. A professora Tarsila graduou-se em Educação Artística em 1991 e cursou Especialização em Educação Especial, possui dezesseis anos de magistério no ensino básico. A professora Anita graduou-se em Educação Artística em 1980 e cursou Especialização em Didática e Metodologia de Ensino, possui vinte e seis anos de magistério no ensino básico. A professora Lygia graduou-se em 1983 em Educação Artística e possui Mestrado em Educação, possui vinte sete anos de magistério no ensino básico.

A receptividade das professoras colaboradoras foi boa, inicialmente, atenderam-me prontamente no período das entrevistas e posteriormente no período das observações. Entretanto, no desenvolvimento as observações, em vários momentos, senti-me como a

³ <http://www.maringa.com/historia.php> acessado em dezembro/2008.

⁴ As informações acima estão pautadas em documento da Prefeitura Municipal de Maringá (MARINGÁ, 2008).

intrusa, como aquela que pode somente apontar os erros das professoras nas atividades. Mesmo com minha atitude sempre alerta e em vários momentos verbalizando o meu aprendizado nas aulas, não me parecia que convencia as professoras de que minhas palavras fossem verdadeiras.

Aliás, para mim, as aulas, mesmo com atividades que perduravam por vários dias de observação, tiveram sempre um saldo bastante positivo, já que havia frequentado um curso de pintura e desenho. Dessa forma, o fazer em sala de aula, ao mesmo tempo que me parecia novo, era algo que eu tinha vivenciado com as minhas aulas em um atelier de pintura. E as aulas de artes visuais também me propiciaram a curiosidade com relação à necessidade de querer saber mais acerca de como ensinar arte.

Problematização

Constituir um problema de pesquisa, segundo Corazza (1996), é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com as quais se está habituado; indagar se aquele elemento da realidade, da prática, do real é natural nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade; reexaminar o determinismo, a ordem, a segurança, o rigor, o universal.

Em suma, criar um problema de pesquisa é “virar a própria mesa”, fazendo rachar conceitos e ranger as articulações das teorias. Dessa forma, o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. A pergunta que minha pesquisa responderia, na verdade, atormentou-me durante todo o processo, desde o pré-projeto, em que ela se fez ausente. Quando estudei a história do ensino da arte levada pelas mãos e o olhar de Ana Mae, ela se fez audaciosa, solucionadora para os problemas do ensino escolar de arte. *Como intervir na prática pedagógica das professoras e convencê-las a usarem a Proposta Triangular como metodologia?* Esse foi o período em que as entrevistei.

Quando refiz o projeto para apresentá-lo ao COPEP, a pergunta que me atormentava à noite era *Como reconhecer e contextualizar o teórico-metodológico da prática pedagógica*

das professoras? Neste ínterim, apresentei o texto de qualificação e novamente a boa pergunta escapou-me. Então, continuei a busca para entender como os professores do ensino básico construía suas práticas pedagógicas e em que elas estavam amparadas? Passei a estudar as políticas educacionais: os PCNs e as DCEs. Entendi que cada documento apresenta uma proposta metodológica que se pretende teoricamente diferente. Os PCNs tratam a arte como linguagem e citam autores como Bakhtin, Gramsci e Vygotsky.

As DCEs, concebem a arte a partir dos campos conceituais que historicamente têm produzido estudos sobre ela, quais sejam: **o conhecimento estético** (relacionado à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo, historicamente originado na Filosofia, **o conhecimento da produção artística** (relacionado aos processos do *fazer* e da *criação*, toma em consideração o artista no processo da criação das obras desde suas raízes históricas e sociais) e citam autores como Bakhtin e Nosella.

O que pode promover uma aproximação teórica dos dois documentos, a diferença está na visão materialista contida nas DCEs. No entanto, a metodologia dos Parâmetros em Ação e as sugestões práticas contidas no final das DCEs demonstram aproximação prática.

Diante do emaranhado das políticas educacionais para a arte e da amplitude dos aspectos teóricos que estão presente na história da arte no Brasil e das teorias que emergem no século XXI, não posso mais titubear e a questão que posso responder com os resultados de minha pesquisa e que externarei nesse texto é: Quais os subsídios teóricos que movem as práticas pedagógicas no ensino de arte das três professoras sujeitos desta pesquisa? Seriam as tendências pedagógicas descritas na década de 1980? Seriam as teorias surgidas das pesquisas dos arte-educadores na mesma década? Ou seriam as teorias que dão suporte às políticas educacionais para o ensino de arte? Ou, ainda, seriam os pressupostos da cultura visual?

O DESAFIO DE PESQUISAR E REFLETIR: POR QUE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS SÃO O QUE SÃO?

Contribuições filosóficas

Ao longo do contexto histórico e social, o mundo da arte tem se diversificado e as teorias, desde então, têm procurado compreendê-lo. Nesta perspectiva, as contribuições filosóficas em bases idealistas e materialistas no universo da produção artística contribuem para a compreensão das concepções atuais no ensino da arte. De acordo com Triviños (1987, o pensamento filosófico, como todos os objetos e fenômenos que nos cercam ao serem pensados, ora são ideais ou espirituais, ora são materiais. Assim o ideal/espiritual na consciência do homem se constitui em sua atividade psíquica (pensamentos, sentimentos, emoções), estruturados na dimensão artística fruto da relação do homem com o mundo e do conhecimento materializado na obra artística.

As práticas educativas surgem de mobilizações filosóficas e de movimentos sociais, pedagógicos, e na arte, também, de mobilidades artísticas e estéticas. Quando a arte e as mobilizações são caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, podem auxiliar na melhor compreensão do processo educacional e na sua relação com a própria vida em sociedade. Nesse contexto, a arte e a educação, como importantes movimentos culturais, estão correlacionados no Brasil desde o século XIX.

A presença da arte europeia no Brasil

Eventos culturais e artísticos, a presença da Missão Francesa⁵ e artistas europeus renomados definiram, nesse século, a formação de profissionais no ensino de arte em nível

⁵ Com o intuito de proporcionar às cidades um aspecto mais europeu, a administração colonial pretendia dar um novo brilho aos hábitos e costumes da população. Dessa forma, a arte deveria passar a limpo certos padrões estéticos ao imprimir na paisagem um novo gosto e um novo olhar. E o primeiro passo no sentido da prática artística foi dado mesmo antes da chegada da família real ao Brasil, em 1800 com a instituição da *Aula Prática de Desenho e Pintura*. O governo, com essa iniciativa, assumia a responsabilidade pela formação dos artistas, até então exclusividade das ordens religiosas. A missão artística era chefiada por Joaquim Lebreton, crítico de arte, e composta dos pintores Nicolas Antoiine Taunay e Jean Baptiste Debret; Grandjean de Montigny, arquiteto; Auguste Marie Taunay, escultor; Charles Pradier e Zeferino Ferrez, gravadores, posteriormente se chamaria Missão Francesa (BATTISTONI FILHO, 2005).

institucional. Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro em 1816, destinada a abrigar os mestres franceses, deu-se a oficialização do ensino artístico. No Brasil e na Europa, o ensino do desenho era base de todas as artes e matéria obrigatória nos anos iniciais do ensino primário para o desenvolvimento das habilidades técnicas e racionais.

Contudo, a Academia de Belas-Artes foi símbolo do preconceito gerado em torno do ensino de arte, por servir a uma pequena elite ao seguir o padrão de estilo academicista europeu. A aprendizagem era através da mimese, da cópia e repetição mecânica de modelos, e não por uma imitação ativa sobre o modelo da natureza ou da cultura. Embora alguns artistas fizessem uso do modelo como ponto de partida para a realização de um trabalho mais expressivo, a noção de expressão do neoclassicismo⁶ era de contenção e controle dos sentidos (IAVELBERG, 2003).

Desta maneira, as portas foram fechadas para a arte brasileira, bem como aos novos movimentos artísticos que já despontavam na Europa. O momento da implantação do ensino da Academia no Brasil se caracterizou pela arte como representação de uma classe social com requinte e nobreza e, ao povo, foi escasseada à admiração da produção artística dos europeus e à aprendizagem de *ornatus* para a preparação de mão de obra inerente à industrialização, nascente no Primeiro Império, mas que alcançaria a República.

O Brasil do começo do século XIX era um país perigosamente indomável, em que brancos, negros, mestiços, índios senhores e escravos conviviam de forma precária e sem um projeto definido de sociedade ou nação (GOMES, 2007). E nesta perspectiva a independência era inevitável.

⁶ A Missão Francesa seguia a orientação neoclássica, na predileção por mestres franceses e modelos europeus importados, que marcaram seus ensinamentos em atividades artísticas na Corte em contradição com a tradição brasileira no estilo barroco-rococó e que, pela interrupção da tradição da arte colonial, era considerada arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a população e a arte. As manifestações neoclássicas implantadas no Brasil por meio de decreto imposto por D. João VI, encontraram eco apenas na pequena burguesia. Uma camada intermediária entre a classe dominante e a popular, que via na aliança com o grupo de artistas franceses a importância na atividade intelectual, tanto de caráter político como de caráter estético de ascensão social e que lhe foi negada em outros campos (BARBOSA, 1978).

O poder marcado entre dois grupos definiu o governo de Pedro I: de um lado, os grandes proprietários, a aristocracia rural (identificados como brasileiros), do outro, o imperador sua Corte e os grandes comerciantes (identificados como portugueses). E, em 1823, a Assembleia Constituinte, formada predominantemente por políticos ligados à elite rural, tentou aprovar uma Constituição que limitava o poder do imperador, mas Pedro I fechou a Assembleia e outorgou a Constituição Imperial de 1824 (RIBEIRO, 1979).

D. Pedro I dá destaque para o Ensino Superior, os cursos jurídicos, que representava uma necessidade urgente para a confirmação do rompimento com a Metrópole. Além disso, não se podia admitir um Estado Nacional que não tivesse condições de formar pessoal para compor seus quadros políticos, técnicos e administrativos. Assim, a busca pela formação superior como via de ascensão social é uma característica do ensino público brasileiro, desde o período de sua independência (XAVIER, 1994).

A demanda por essa espécie de ensino encontrava espaço na retórica das elites e em reivindicações de uma vanguarda social progressista, escassa e isolada. Como a produção de bens era tecnicamente atrasada, sustentava-se por relações de trabalho que reforçavam a concentração de prestígios e poder. No Primeiro Reinado (1822-1831), a instrução elementar permaneceu nas camadas mais privilegiadas da população brasileira, e como uma tarefa própria da família. Tal procedimento resultou na consumação da precariedade de escolas elementares e na proliferação do ensino secundário particular. Realidade responsável pelo prestígio do ensino secundário oficial e dos escassos liceus públicos que desfrutava e desfrutaria de um ensino de elite (XAVIER, 1994). Nesse contexto, pouca relevância foi dada à arte e seu ensino. Permaneceu o que já estava estruturado no período joanino, isto é, a arte como criação e prazer destinada à nobreza e à aristocracia rural.

Em 1840, com a maioria de D. Pedro II, teve início o Segundo Reinado. E se pôde observar na pintura, o momento decisivo para a formação de uma cultura nacional. A pintura se caracterizou, sobretudo pelo surgimento de artistas nacionais formados pelo ensino acadêmico, instaurado em 1816. No modelo de ensino da Academia Real, os estudantes eram obrigados a seguir longos cursos, fazer cópias dos grandes mestres e professores. Em um aprendizado demorado, preso às estruturas rígidas curriculares e

imitado em outros centros de ensino no país, e que começou a divulgar suas produções em exposições e, depois, a receber premiações (BATTISTONI FILHO, 2005).

No Segundo Reinado (1840-1889), a pedagogia neoclássica do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro era destinada à formação da elite de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal. Seu ensino refletia o desejo de se equiparar com a cultura europeia. E o ensino secundário era o mais completo possível, e já não mais centrado no clássico e no humanismo dos mestres jesuítas, mas de caráter predominantemente informativo e enciclopédico. Pela incorporação das ciências experimentais, que haviam revolucionado a cultura da Europa industrializada, com as novas disciplinas de erudição e intelectualidade nacional, a ciência moderna propiciara formas mais avançadas de produzir a subsistência e viver em sociedade, porém permanecia fora da cultura escolar (XAVIER, 1994).

Na Academia Imperial de Belas Artes havia uma tentativa de conjugar em um mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos, o artesão e o artista. Essa iniciativa foi possibilitada pela Reforma de Araújo Porto Alegre em 1855. Com base em um ideário romântico, a reforma pretendia revigorar a educação elitista na Academia. Não continha nenhuma mudança com relação ao método, o ensino do desenho figurado na primeira série continuou a ser cópia de estampas, método da pedagogia neoclássica. Na pintura, continuou o debate entre os princípios neoclássicos, nos quais foram instruídos os mestres franceses, com apenas um abrandamento da rigidez de tais princípios (BARBOSA, 1978).

O preconceito contra a arte centrou-se na arte aplicada à indústria, na arte como trabalho, advinda do preconceito contra a atividade manual com raiz no hábito português de viver do trabalho de escravos. Por isso, tal preconceito se manteve durante as sete primeiras décadas do século XIX quando um quarto da população era de escravos. O texto de Felix Ferreira é significativo a este respeito:

Duas têm sido as principais causas que muito têm concorrido para o vergonhoso atraso em que se acham entre nós as artes industriais; a primeira provém da falta de vulgarização do desenho, a segunda desse cancro social que se chama escravidão. O homem livre, ignorante em matéria de arte, vendo-a exercida pelo escravo, não a professa porque teme nivelar-se com ele, e o escravo, mais ignorante ainda, tendo à arte o mesmo horror que vota a todo trabalho, de que tira proveito por alheio usufruto, não procura engrandecer-se, aperfeiçoando-a. O venerado

patriarca de nossa independência, José Bonifácio de Andrada, quando em 1823 apresentou à Assembléia constituindo o primeiro dos nossos projetos sobre abolição do elemento servil, projeto esse que foi traduzido e publicado em inglês pelos abolicionistas dessa nacionalidade, considerava a escravidão como barreira insuperável ao desenvolvimento da agricultura e artes industriais. “O homem livre”, escreveu alguns anos mais tarde o Visconde de Cairu, “jamais se põe a par do escravo, a infinita distância de estado os repele de toda racional aliança e parceria. Por isso onde se acha estabelecida a escravidão, o trabalho da agricultura e artes fica desonrado, como única ocupação de cativos” (apud BARBOSA, 1978, p. 27).

Em 1856, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios por Bethencourt da Silva em São Paulo, com o objetivo específico de fomentar a educação popular pela aplicação da arte às indústrias, mereceu um grau maior de confiança das classes menos favorecidas. Mas somente com a abolição da escravatura se iniciou o processo de respeitabilidade para com o trabalho manual. Tal fator coincidiu com a substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, e se inverteram os pólos pré-conceituais (BARBOSA, 1978).

Entretanto mudanças nas instituições monárquicas deram mostras de uma governabilidade inadequada para o progresso do país e um clima de insatisfação com a monarquia começou a se instalar.

[...] uma nova realidade social e econômica instalava-se paulatinamente a partir de 1870, momento em que o capital mundialmente se tornava globalizado. As transformações, impelidas pelo desenvolvimento das forças materiais, adentravam no Brasil e não podiam ser ignoradas. As ferrovias, os barcos a vapor, o aperfeiçoamento do fabrico de açúcar e do beneficiamento do café eram uma realidade da imigração nesse período: o trabalho assalariado substituía o escravo; iniciava-se um lento processo de urbanização que possibilitava o desenvolvimento de certas indústrias e a criação de mercado interno. Evidenciavam-se novas aspirações que fortaleciam os ideais de federação ante a centralização da Monarquia (MACHADO, 2002, p. 76).

Com a proclamação da República, os positivistas ficaram estimulados ao avanço na reforma como maneira de consolidar um novo regime. Houve a tentativa de mudança radical nas instituições por meio das reformas: militar, política, religiosa e educacional. E assim:

As novas leis adotadas modernizariam a vida do brasileiro, pois rompiam com leis retrógradas que impediam que se respirasse um ar democrático. Tais medidas podiam tornar o país atraente para a imigração. A população imigrante dirigia-se, em grande número, para os EUA, para a

Austrália e para a Argentina. Para Rui Barbosa, a legislação imperial e a escravidão, sobre a qual repousavam seus alicerces, impediam que os europeus se dirigissem para o Brasil. No entanto, não bastava romper com esses entraves, ele sabia que era preciso mais do que mudar a legislação: era necessário dar condições para que o europeu recém-chegado e o trabalhador nacional tivessem condições de trabalhar, de produzir riqueza para civilizar o país. Medidas econômicas deveriam ser tomadas para atrair capitais de mão-de-obra para a produção, tanto agrícola quanto industrial (MACHADO, 2002, p. 80).

Com a família imperial banida do Brasil, as províncias aceitaram de forma pacífica a proclamação da República. As províncias se transformaram em estados, e seus governos assumidos pelos grupos republicanos locais. A República foi o marco inicial do ensino de arte na escola tradicional, em que as propostas do professor eram seguidas por meio da reprodução de modelos; em que tais fixações, movidas pela repetição, têm como objetivo a busca de aprimoramento e destreza. Os métodos de exposição verbal e demonstração da matéria foram constituídos em verdades absolutas a serem apreendidas pelo aluno, a didática centrada no predomínio da autoridade do professor, em clima de disciplina, com a imposição do silêncio e da atenção constante. A avaliação ficou circunscrita a habilidades manuais, hábitos de precisão, organização, limpeza e capacidade de reproduzir os conteúdos (IAVELBERG, 2003).

O marco do ensino de arte no Brasil

A República, como marco do início da escola tradicional, foi influenciada por Rui Barbosa, imbuído de suas leituras sobre os modelos educativos: americano, inglês e belga. Ao seguir o modelo americano, transplantado na escola secundária brasileira, o deputado estabeleceu o desenho como obrigatoriedade em todos os anos do currículo secundário, estava relacionado ao progresso industrial no sentido utilitário de preparo de indivíduos para o trabalho em fábricas ou serviços artesanais (IAVELBERG, 2003). Na justificativa documental de Rui Barbosa, inspirado em Walter Smith⁷, o deputado referencia o ensino

⁷ Enfatiza Smith que a educação artística não pode ser considerada como passatempo e, se isto ainda acontece, deve-se à míngua em sua utilidade real. Se uma criança que não sabe ainda desenhar as formas dos objetos que seu olhar descortina tão prontamente como escreve e repete as palavras que lhe tocam o ouvido, é porque está apenas a meio caminho da educação. Nesta perspectiva, o desenho na educação infantil não é somente uma diversão, mas uma linguagem como a crítica exercida sobre nossos conhecimentos, na qual sondamos a profundidade de nossa ignorância, ou noções nos damos conta das ideias que dispomos. Desta

do desenho como forma de melhorar a educação geral por fecundar modernos terrenos da ciência (BARBOSA, 1978).

A arte na Primeira República chama a atenção como uma preciosa faculdade humana para o melhoramento da educação geral, por despertar a consciência dos modernos no terreno da ciência, que se adianta em prosperidade à espécie humana. Não se trata mais de ensinar para uma mera contemplação da vida, mas se trata, agora, de uma educação para a instrução em assuntos que dizem respeito às artes da existência quotidiana.

Na educação geral, o ensino de arte deveria auxiliar no estudo de outros assuntos. Assim, ao invés de se ensinar a uma classe a arte como prenda, ou a arte de desenhar flores, ofereciam-se lições de botânica, lições de como os alunos desenhariam os exemplos, a fim de fixar na memória a expressão artística no estudo de outros assuntos. Desse modo, se obter-se-iam desenhos mais exatos, a fim de alcançar, ao mesmo tempo, o conhecimento associado aos elementos da ciência e da arte às matérias do ensino escolar. Dessa forma, alargavam-se as bases da educação, ao se abrir portas ainda inacessíveis para aproveitar as faculdades de cada espírito, conforme os dotes peculiares a cada um, e ao alcance de todos os primeiros passos em muitas carreiras úteis (apud BARBOSA, 1978).

Esse período foi marcado pela exploração do desenho técnico e deu início a um conflito entre as belas artes e as artes industriais anunciadas, as quais podem ser representadas pelo direcionamento dado ao ensino de arte nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A escola carioca valorizava o lado artístico, a expressão, a arte pela arte, o desejo, a idealização de uma sociedade burguesa. Os paulistas privilegiavam o ensino técnico científico, voltado para o cotidiano e formação profissional (STORI; ANDRADE FILHO, s/d).

forma, o ensino do Desenho funciona como auxiliar, ou veículo a fim de que se possa expressar o estudo de outros assuntos. Com a inserção do Desenho no programa do ensino de todas as crianças, é possível obter a exatidão e a presteza no sentido da representação das formas de todas as coisas como faculdade mínima e útil a todos. Isto é, que todos os gêneros de Desenho elementares possam ser ensinados não como arte, mas linguagem comum, não como diversão, mas representação original de formas de objetos e significados. Uma vez que tais representações apelam para outras noções que o aluno possua, ou auxiliares que possa comunicar (apud BARBOSA, 1978).

O ensino do desenho nos Liceus de Artes e Ofícios de São Paulo, a partir de 1901, foi organizado como alicerce da indústria e influenciou as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo Governo Federal. Seu currículo estruturou-se da seguinte forma: desenho geométrico, desenho de figura, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil, desenho de arquitetura naval e desenho de ornatos. No texto da Lei de 1901 acerca do ensino do desenho, está explícito o objetivo do desenvolvimento do aluno no sentimento das formas e proporções com base na morfologia geométrica (BARBOSA, 1978).

Toda a educação, desde a República, estava em um movimento de reprovação aos métodos verbalistas, considerados inibidores da inteligência, uma vez que o método consistia em somente decorar (memorização) as lições. E a rejeição ao decorativismo no ensino do desenho se estendeu ao caráter repetitivo das decorações geométricas. Tal repetição objetivava o exercício da visão, da mão, da inteligência, da memorização, do gosto e do senso moral. Seu interesse, sobretudo centrava-se no produto do trabalho escolar, colocando os conteúdos como verdades absolutas, e na relação do professor com o aluno, com ênfase autoritária. Essa pedagogia foi denominada de Escola Tradicional (FUSARI; FERRAZ, 1993).

O ensino de arte movimentou a formação de mão de obra desde a primeira república até as primeiras décadas do século XX. Nas escolas primárias e secundárias, durante as aulas práticas, eram feitas analogias com o trabalho na valorização do traço, do contorno e da repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país. O desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico como preparação para a vida profissional constituíam-se atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais. No entanto, ao mesmo tempo, germinava a semente da psicologização do ensino de arte que veio à tona na Semana de Arte de 1922.

Por volta de 1914, pela primeira vez no Brasil, o grafismo foi encarado como um processo lógico, mental, e como um campo de investigação. Foi estabelecido um novo modo de ver o desenho da criança: como elemento informativo de natureza psicológica e fornecedor de dados sobre a cultura, bem como do valor do caráter ideativo da criança (BARBOSA, 1978).

A Reforma Sampaio Dória de 1920 recomendava a ativação dos conceitos e elementos visualizados através do diálogo com a criança e realizados sem modelos, para que elas desenhassem aquilo que sabiam, de forma a evocar apenas a imagem que possuíam sobre tais assuntos. No entendimento de Barbosa (1978), estas recomendações revelam a dominância do campo de referências do desenho para o modelo interno de ideias que a criança possui.

A aproximação do desenho com a psicologia, no Brasil, resultou na configuração de uma atitude de respeito para com o grafismo da criança, por configurar a ideia do desenho infantil como um produto interno, reflexo de sua organização mental e a estruturação de diversos aspectos de seu desenvolvimento. Entretanto a valorização da arte infantil só obteve reconhecimento em termos de valores estéticos com a introdução, na cultura brasileira, das correntes expressionistas, futurista e dadaísta da arte contemporânea por meio da Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo (BARBOSA, 1978).

Anita Malfatti e Mário de Andrade foram os artistas que desempenharam atividades de destaque para a importância da arte infantil e sua introdução nos métodos de ensino de arte. A nova metodologia era baseada no deixar fazer da criança e explorava o expressionismo e o espontaneísmo infantil. O experimentalismo psicológico no desenho da criança, embora fosse considerado como desvios da arte e imperfeições, provocou resultados na metodologia do ensino de arte, pela retirada dos modelos externos das aulas de desenho, o que levou a uma busca e a um enriquecimento dos modelos internos.

A partir da Semana de Arte Moderna, na compreensão de Barbosa (1978), acentuam-se os traços definidores da ruptura com o desenho como técnica e a valorização dos elementos internos expressivos como constituidores da própria forma. A arte e a técnica assumiam os polos de um debate que, mais tarde, responderiam aos ideais da Semana de 1922.

Entretanto as correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não aconteciam no vazio, elas estavam enraizadas nas práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. As mudanças que ocorriam eram caracterizadas pela dinâmica social que interferia, modificava ou conservava as práticas vigentes (FUSARI; FERRAZ, 1992). A luta pela modificação da ordem social de 1930 objetivava substituir a oligarquia

pela democracia. O conflito, enfim, arrebatou o poder dos senhores do café e da oligarquia nacional, colocando-o nas mãos das oligarquias regionais, o que significou uma mudança de poder dentro do próprio sistema. Enfatiza Barbosa (1982), que o movimento cultural e político que antecedeu no país caracterizou-se por uma atitude de otimismo em relação à educação e na crença em seu poder para mudar a sociedade.

Luiz Pereira (apud RIBEIRO, 1979) refere-se ao período de grande conflito no ano de 1930 como o grande despertar da sociedade brasileira. E Ribeiro (1979) caracteriza esse despertar no sentido do subdesenvolvimento, no atraso brasileiro em relação às sociedades tidas como desenvolvidas, possibilitava o reconhecimento da dependência brasileira em relação à economia externa.

A preocupação dos educadores com uma política nacional de educação pode ser evidenciada em todo o texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 escrito por Fernando de Azevedo e assinado por educadores⁸. Trata-se do esboço de um programa educacional em uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras e também em novas diretrizes econômicas e sociais, pautadas em princípios da educação como função social. Atribuía a cada estado federado organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com princípios e normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União (RIBEIRO, 1979).

Esse sistema escolar pretendia estabelecer um programa educacional voltado à educação nacional, em tempo integral, comum para os alunos de um e de outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais. Oferecer, portanto, escola única para todos e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória, devendo estender-se, progressivamente, a obrigatoriedade até os 18 anos e a gratuidade em todos os graus. E assim foram dadas providências ao programa de política escolar para o ensino pré-vocacional e profissional que devia se destinar às classes menos favorecidas, e acentuava a lei como dever do Estado à educação (RIBEIRO, 1979).

⁸ Fernando de Azevedo Peixoto, Antônio Ferreira de Almeida Junior, Anísio S. Teixeira, Cecília Meireles, Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Antônio Sampaio Dória e Pascoal Leme, entre outros (FUSARI; FERRAZ, 1992).

Nesse período, o ideário escolanovista explodiu no país, fortemente influenciado por Dewey, Claparède e Decroly, era uma tentativa de transformar o deficiente sistema educacional brasileiro. Dewey foi líder do movimento que tinha como base a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança. Nereu Sampaio, professor de desenho, traduziu textos e divulgou a visão deweyana em relação à arte como experiência consumatória⁹ (BARBOSA, 1982).

As idéias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) nortearam as origens da Escola Nova, sobretudo do ensino de arte. O percurso deweyano, em sua primeira fase, constituiu-se em uma abordagem naturalista ao integrar a imaginação e a observação da natureza. Em uma segunda fase 1916 a abordagem foi mais interativa, por integrar ação e reflexão, isto é, reunia ao processo de execução ou criação de um objeto material o prazer de apreciar o objeto criado. Na terceira fase 1925, a abordagem foi orgânica, já que tanto a produção como a apreciação dos trabalhos produzidos em arte eram considerados capazes de transformar o conhecimento ao fundir os elementos não intelectuais tornando válida a experiência enquanto tal (FUSARI; FERRAZ, 1992).

Houve recepção das idéias de Dewey em espaços culturais e educacionais brasileiros por meio da obra de quatro educadores: Anísio Teixeira e Nereu Sampaio no Rio de Janeiro, Artus Perrelet em Minas Gerais e José Scaramelli em Pernambuco (BARBOSA, 1978, 1982). O nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação e foi o mais fiel representante das ideias de Dewey no Brasil. Ao conhecer as teses do pragmatismo norte-americano¹⁰, Anísio foi absorvido pelas ideias de democracia e de ciência, as quais apontavam a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias para um Brasil que buscava se modernizar. Da mesma maneira que seu inspirador, acreditava ser a educação o único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade democrática, que respeitasse as características individuais de cada pessoa,

⁹ Experiência consumatória é a prática de se colocar arte ao fim de uma experiência formal, ligando-a ao conteúdo escolar por meio da finalização ou conclusão de tarefa.

¹⁰ A filosofia pragmática é aquela que deve produzir idéias relevantes às crises da vida real, ideias importantes para lidar com essas crises, e que possam ser avaliadas pela contribuição que oferecerem. (BARBOSA, 1982, p. 36-37).

inserindo-a em seu grupo social e aceitando sua unicidade, mas como parte integrante e participativa de um todo.

Infelizmente Teixeira nunca demonstrou especial interesse pelas concepções elaboradas por Dewey acerca da experiência estética. A ênfase que deu a arte e trabalhos manuais nas Escolas Parque e na Escola Guatemala deriva antes da convicção sobre a importância da atividade manual que de um entendimento da “qualidade difusa” da experiência estética (BARBOSA, 1982).

No Brasil, a ideia de reformar a sociedade começando pela reforma do homem, por meio da reforma do sistema de ensino escolar, foi a manifestação mais evidente de entusiasmo nos poderes da educação e constituiu uma bandeira de luta na qual Teixeira esteve à frente. O conceito de arte-educação “supostamente inspirado”¹¹ em Dewey (BARBOSA, 1982) disseminou-se por todo o país e guiou os planos pedagógicos da Reforma Fernando Azevedo no Rio de Janeiro (1927-1929) e a Reforma de São Paulo em 1935.

Novos horizontes foram abertos com o objetivo de difundir a Arte-Educação como desenvolvimento da capacidade criadora em geral, mesmo com todos os equívocos cometidos com a teoria de Dewey. A Pedagogia Nova também foi marcada no Brasil por Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) e Herbert Read (a partir de 1943). Ambos contribuíram para traçar um marco curricular na história das escolas brasileiras, por terem sido os principais responsáveis pelas ideias mais significativas que fundamentaram os primeiros programas que visavam o processo de criação artística dos alunos, em detrimento ao produto final dos trabalhos realizados, principalmente, através da Educação Artística (FUSARI; FERRAZ, 1992).

¹¹ Expressão de Nereu Sampaio em tese apresentada na Escola Normal do Distrito Federal, com o título *Desenho espontâneo das crianças: consideração sobre sua metodologia*, nela, método “espontâneo-reflexivo” está claramente enunciado, usado até hoje nas escolas brasileiras e segue as considerações de John Dewey expostas no livro *The School and Society*. O trabalho foi o modelo delineador mais forte da educação brasileira, valorizou o desenho espontâneo como meio de despertar o bom gosto infantil. Também teve influência de estudos sobre a arte infantil apresentados em trabalhos de: Luquet, Rouma, Marcello Brauswig, Levinstein, Quenioux e Massiera. Contudo, segundo Barbosa (1982), Sampaio enfatizou o uso do desenho para desenvolver a observação visual, o que nunca foi de interesse de Dewey. Para Barbosa (1982), na interpretação de Dewey, a imaginação estava afeta à observação, como se fosse necessário submeter progressivamente o espontâneo ao racional. Entretanto a imaginação para Dewey é o agente transformador da experiência direta em uma experiência simbólica ou representativa. É pela imaginação que os símbolos são transformados em significados, e é nessa ação direta, que o símbolo deve ser integrado com uma atividade mais aprofundada à experiência. E assim a imaginação projeta o significado para além da experiência comum (BARBOSA, 1982).

Victor Lowenfeld exerceu extraordinária influência sobre a presença da arte na educação e seu reconhecimento é importante no currículo das escolas públicas. Isto aconteceu não só por causa do seu considerável interesse e de sua influência na arte, mas por sua preocupação e dedicação com as crianças. Sua ênfase sobre a importância da arte na educação consistia em se garantir: a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só em seus aspectos intelectuais, como sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos; b) com diferentes métodos de ensino (e não só um único) para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando, assim, uma interação do sujeito com seu meio; c) em formas construtivas de autoexpressão e autoidentificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para que eles vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade (LOWENFELD, 1970).

Herbert Read apresentou em seus estudos sobre a educação por meio da arte concepções sobre o pensamento criativo e a imaginação infantil. A defesa da ideia de espontaneidade e livre-expressão na atividade artística infantil é constante em seus estudos.

[...] precisamos tomar muito cuidado para não atribuir valor terapêutico demasiado a essas formas de expressão livre que desejamos incentivar como parte de nossos métodos educacionais.[...] À parte qualquer outro aspecto da questão, os desenhos de uma criança, produzidos como uma atividade espontânea, são evidências diretas de sua disposição fisiológica e psicológica (READ, 1986, p. 29).

Entre as concepções que Read apresentou, duas parecem-me merecer um destaque especial: o significado da imaginação na formulação do pensamento, por meio das percepções do mundo externo e, outra concepção se refere ao estudo do pensamento criativo associado ao pensamento científico, como foi possível verificar na seguinte citação: “Quando passamos a investigar a natureza do pensamento científico quanto a ser este uma atividade inventiva ou criativa, [...] descobrimos que ele também se liga às imagens” (READ, 1986, p. 27).

O pensamento imaginativo, para Read, compõe a base dos processos de pensamento e não se opõe ao processo racional. Segundo a teoria da Gestalt, como afirma Read, a percepção capta por meio dos sentidos, as imagens e sensações, que promovem o pensamento e a

imaginação. Tal qual a autoexpressão, que provoca o “autodesenvolvimento”, estimulando atividades criativas.

Sabemos que uma criança absorvida num desenho ou em outra atividade criativa qualquer é uma criança feliz. Sabemos, pela simples experiência diária, que auto-expressão é auto-desenvolvimento. Por essa razão é nosso dever reivindicar uma grande parcela do tempo da criança para as atividades artísticas [...] (READ, 1986, p. 29).

Sob essa inspiração, o artista Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte no Brasil em 1948 no Estado do Rio de Janeiro. Uma espécie de ateliê onde as crianças podiam desenhar e pintar de forma livre, em um clima que refletia a reafirmação expressionista do pós-guerra. Em 1958, o governo federal permitiu a criação de outras Escolinhas no país e, mediante convênios estabelecidos com instituições privadas, foram realizados treinamentos a professores. Até 1973, as Escolinhas se constituíram na única instituição permanente para a formação de professores para o ensino de arte (BARBOSA, 1984).

Diante da realidade desenhada, o ensino de arte traduziu-se, nesse período, mais pelas propostas metodológicas voltadas para a expressão do aluno visto como ser criativo, que deveria receber todas as estimulações possíveis para sua expressão artística. O aprender fazendo desenvolveria sua capacidade de atuar cooperativamente na sociedade.

Todavia as políticas educacionais estavam atreladas à reorientação do modelo econômico e da tendência de nacionalização das atividades produtivas de implantação de uma base industrial local, e a educação seguiu sua trajetória ao romper os obstáculos das fases da história como: a Primeira República, o Estado Novo, o retorno e a queda do Getulismo até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, em um percurso de alterações e orientações moldadas por interesses econômicos e políticos de cada grupo que ascendia ao poder (ALVES BARBOSA, 1979).

Entre 1958 e 1963, a educação brasileira deu um passo significativo em direção à sua emancipação. Tal fato esteve relacionado à abertura política, social e econômica da sociedade na época. A expansão econômica e a modernização das instituições eram a preocupação central do presidente Juscelino Kubitscheck, que deu continuidade à política de desenvolvimento iniciada por Getúlio Vargas em 1950. E obteve apoio da sociedade

para um avanço em direção à industrialização como uma forma de se colocar contra a velha tese da “vocação agrícola” do Brasil.

A industrializa o desenvolveu outros setores da economia, gerando formas de emprego, mercadorias novas e expandindo a capacidade de consumo da popula o. Estabeleceu-se um clima de euforia. Porém a incapacidade estatal de eliminar desigualdades e distor es estruturais ocasionou uma ampla campanha voltada para reformas de base (1961-64). Foi durante esse período de politiza o intensa, mobiliza o de estudantes, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educa o brasileiras atingem alto grau de auto-identifica o (BARBOSA, 1982, p. 19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional – LDB/1961 serviu para caracterizar as orienta es teóricas predominantes no pensamento pedagógico desse período. E recebeu influência dos chamados Movimentos de Educa o Popular e da Reforma da Universidade de Brasília. Movimentos que surgiram na primeira metade da década de 1960 em decorrência de interesses educativos e que começaram a se multiplicar em setores influentes do pensamento social preocupados com questões educativas (RIBEIRO, 1979).

Para Barbosa (1995), a LDB/1961 teria dado largas possibilidades ao ensino de arte se tivesse sido acompanhada de uma preocupa o e de uma instrumentaliza o eficaz para a forma o de professores de arte. Na falta de uma política de forma o e treinamento em recursos humanos, houve todo um impedimento no sentido de uma renova o efetiva, e por isso na prática, houve apenas uma mudança de rótulos.

Desde o ensino de arte implantado pela Missão Francesa e pelas exigências do processo de industrializa o, não houve uma mudança de status da arte na escola, concebida com o ensino do desenho geométrico, apesar de esforços dispendidos no sentido de conciliar os dois campos: a arte e a técnica. Os esforços de Rui Barbosa ao tentar conciliar propostas do romantismo e o processo de industrializa o nascente, por intermédio de métodos que identificassem a cria o individual do homem e de métodos que capacitassem tecnicamente em dire o a uma produ o industrial, foram infrutíferos (BARBOSA, 1995).

Depois dos anos de 1960, o método da livre expressão chegou a extremos, tudo era permitido como expressão. E os professores, ao pressuporem que o aluno teria dentro de si

um mundo de “obras” e que precisaria esse mundo ser posto para fora, entenderam que a expressão não podia sofrer nenhuma interferência externa e, dessa maneira, foram eliminadas as atividades de ensino, interpretadas como fatores prejudiciais ao trabalho criativo.

A LDB/1961 possibilitou a coexistência da iniciação artística e do desenho no currículo a fim de resolver a área de conflito entre arte e técnica. Entretanto o artigo 26 parágrafo único da referida lei estabelece: “Os sistemas de ensino poderão estender sua duração em até seis anos, ampliando nos dois últimos anos os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (apud BARBOSA, 1995, p. 100). A resistência dos professores com relação ao ensino do desenho limitou o ensino de arte às áreas de iniciação técnica.

Esse resultado foi decorrente de uma orientação metodológica desvinculada entre arte e técnica nos cursos de formação em geral. Foi averiguado no próprio texto da LDB/1961, artigo 38 item IV, ao designar a arte como uma atividade complementar de iniciação artística, enquanto, na prática, o desenho sempre foi exigido como matéria obrigatória nos currículos de quase todos os estados brasileiros. Assim, denuncia a compreensão de que desenho como técnica é diferente de arte.

Entretanto, por sua orientação metodológica desvinculada da matemática e da Arte Contemporânea, ele [o sistema educacional brasileiro] tornou-se inoperante tanto para a Arte como para a técnica. É necessário demonstrar aos professores de desenho, que através de uma abordagem rearticuladora desse binômio, sua contribuição será valiosíssima para um entendimento das formas espontâneas da natureza traduzíveis em termos matemáticos e para o entendimento do *man-made environment*¹² (BARBOSA, 1995, p. 101).

A referida Lei eliminou a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas a ideia de introduzir arte na escola regular de maneira mais extensiva não frutificou.

A Arte como elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora, dirigindo-se à formação global do indivíduo, continua a ser dada fora da escola, nas escolinhas de Arte, que desenvolvem um trabalho

¹² O homem envolvido em ambientes naturais e construídos (PILON, 2006).

sem garantia de continuidade para o aluno, sujeito a uma série de variáveis pouco estimulantes para o professor, quase sempre resultantes do caráter complementar à Arte pelo sistema educativo (BARBOSA, 1995, p. 100-101).

No contexto geral brasileiro, o governo Kubitschek aprofundou bastante a distância entre o modelo político e a expansão econômica, já que deu continuidade à política de massas, ao mesmo tempo em que acelerou a expansão industrial ao abrir mais portas da economia nacional para o capital estrangeiro. As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e de esquerda (ROMANELLI, 1982).

Dessa forma, a opção feita e levada a termo pelas lideranças do movimento de 1964 foi definida em rumos da política e da economia, de forma que se eliminassem os obstáculos que se interpunham à inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional, visto que a penetração mais intensa do capital internacional foi fator de rompimento do equilíbrio econômico desde a era Vargas. Daí para frente, a internacionalização da economia brasileira não poderia mais coincidir com a política de massas e com os apelos do nacionalismo (ROMANELLI, 1982).

Para essa autora, a redefinição do jogo político do movimento de 1964, determinado em parte pelo fortalecimento do empresariado, teve apoio na própria modernização e na evolução dos interesses e fortalecimento das forças armadas.

Esses foram os setores internos da estrutura social que conseguiram impor-se ao restante da sociedade. E o “modelo econômico” adotado nada mais significou do que o reforço de um modelo que já se vinha desenvolvendo à base da modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias altas e precisava, portanto, centralizar mais os investimentos em setores que nem sempre eram básicos para o conjunto da população. Mas para isso não pode, evidentemente, ser levado a cabo dentro de um processo político democrático: Pressupõe, antes, a centralização e, ao mesmo tempo, o alijamento da esfera das decisões, de amplos setores da sociedade (ROMANELLI, 1982, p. 195-196).

Frente montante do movimento pelas reformas de base e convencida de que não poderia manter a velha ordem desigualitária através de eleições que perdia sucessivamente, a direita unificada contra o governo reformista do presidente João Goulart optou pela guerra civil (RIBEIRO, 1979).

No campo educacional, podemos destacar, os acordos MEC-USAID para assistência técnica e cooperação financeira da *Agency for International Development* (AID) para a organização do sistema educacional brasileiro, na tentativa de adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil. Tais acordos tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas educacionais.

Convém lembrar que as grandes reformas educacionais só vão ocorrer depois que a crise do sistema atingir sua fase aguda. Portanto, até 1968, nenhuma resposta viável tinha sido dada às pressões. E foi justamente da incapacidade do antigo sistema de responder a essas pressões que resultou o impasse. A Lei de Diretrizes e Bases [LDB/1961] não havia criado a estrutura aberta de que carecia o desenvolvimento da Nação e a inelasticidade da oferta era acompanhada de uma estrutura escolar que não respondia, nem de longe, à demanda de recursos humanos criada pela expansão econômica. A demanda de pessoal com qualificação de nível médio crescia em ritmo mais acelerado do que a oferta (ROMANELLI, 1982, p. 206).

O acordo MEC-USAID, conforme Ribeiro, (1979) foi ratificado secretamente em 1967 para implantar a reforma universitária correspondente ao espírito da ditadura, privatizando as universidades públicas e dissolvendo as organizações estudantis (RIBEIRO, 1979). A comissão Meira Matos, a principal das comissões brasileiras que completou a definição da política educacional, teve, segundo Romanelli, dupla função: “[...] atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e estudar a crise em si, propor medidas de reforma. Sob este aspecto, o relatório que ela apresentou nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os acordos MEC-USAID” (ROMANELLI, 1982, p. 197).

Mas a história não deixou impune o ensino de arte: no ensino universitário, foi destruída a experiência que seria renovadora na Universidade de Brasília, onde se criou uma Escolinha de Arte baseada em pesquisa e em circundar a criança com o bom desenho. Nas vésperas da inauguração da Escolinha o campus foi tomado pelo exército e a maioria dos professores da universidade pediu demissão.

Nas escolas experimentais, a Revolução de 1964 perseguiu professores e os currículos foram estereotipados, normatizados, equiparados aos das outras escolas do sistema regular.

Mesmo as escolas infantis foram fechadas. “a partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema, e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas” (BARBOSA, 2008, p. 8).

Dessa forma por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares, seguindo uma metodologia com uma variada seleção de técnicas. Segundo Barbosa (2008) eram raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. Com relação ao ensino secundário público comum, foi dado continuidade ao desenho geométrico com conteúdo quase semelhante ao do Código Eptácio Pessoa de 1901, em que o ensino do desenho tinha como fim educar o aluno no sentido de desenvolver as formas e as proporções baseadas na morfologia geométrica (BARBOSA, 1978).

Já nos fins dos anos de 1960 e início de 1970 nas escolas especializadas no ensino de arte, particularmente na Escolinha de Arte de São Paulo tiveram início as experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes e o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, pautadas na teoria fenomenológica da percepção, ou, ainda, relacionadas ao desenvolvimento da capacidade crítica, de abstração e com a análise dos elementos do desenho (BARBOSA, 2008).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL – LDB 5692/1971 E 9394/1996

A reforma educacional de 1971 (LDB 5692) estabeleceu um novo conceito de arte e ensino: a prática da polivalência. As artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente e por um mesmo professor de primeira à oitava séries do primeiro grau. Em 1973, foram criados cursos de licenciatura em educação artística para preparar professores polivalentes em dois anos (licenciatura curta). Após ter feito esse curso, o professor poderia seguir em direção à licenciatura plena, com a escolha de uma habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. A nomenclatura Educação Artística passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro (BARBOSA, 2008).

Os professores sem uma licenciatura tiveram de voltar à universidade para a obtenção do título de atualização e cursarem mais um ou dois anos. O Ministério de Educação organizou, em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação com o intuito de orientar para a implantação da nova disciplina.

Poucos foram os estados que desenvolveram um trabalho de preparação para professores aplicarem e estenderem as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. A maioria destes apresentou um defeito fundamental por fazer uma dissociação entre objetivos e métodos e dificultou o entendimento na introjeção da LDB 5692/1971 (BARBOSA, 2008).

O Ministério da Educação e Cultura – MEC/1977, diante das dificuldades advindas da polivalência do ensino da arte, criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação – Prodiarte, que teve como objetivo integrar a cultura da comunidade com a escola, e estabeleceu convênios com órgãos estaduais e universidades. No Primeiro Encontro de Especialistas de Arte e Educação em 1973 em Brasília, promovido pelo MEC e pela Universidade de Brasília, o objetivo foi a expansão e a melhoria da educação artística na escola de primeiro grau (BARBOSA, 2008).

Os debates se alargaram com o 1º. Encontro Latino Americano de Arte Educação no Rio de Janeiro/1977, onde ficou evidente para Barbosa (2008) a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino de arte. As poucas pesquisas versavam em um caráter histórico e se resumiam a um mero recolhimento de depoimentos. Apesar do número extensivo de professores nesse encontro, evitou-se a reflexão política (BARBOSA, 2008).

Desde sua implantação, a Educação Artística foi tratada de modo indefinido. Tal característica é explicitada na redação do texto do Parecer 540/77 que se referiu à disciplina não como matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e interesses. Contudo os professores, em seus planejamentos, explicitavam de forma clara suas aulas em planos de cursos com objetivos, conteúdos, métodos e avaliações como pretendia a pedagogia tecnicista (FUSARI; FERRAZ, 1992).

Em São Paulo em 1970/1971, o método mais largamente difundido nas classes de arte era a sugestão de tema, fato que refletia a influência da tradução argentina do livro de Victor Lowenfeld, *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Nessa perspectiva, o professor, ao dar especial atenção ao conteúdo, estava constantemente sugerindo temas e padrões. Essa é uma característica do processo educacional que destaca a presença do objeto somente como memória perceptual, em que a imagem é predominantemente conceitual: “Portanto, dar um conteúdo à criança como fundamento para um trabalho artístico é como dar-lhe um líquido e dizer: escolha uma garrafa para ele. Devemos pensar em termos de um programa das relações entre forma e conteúdo” (BARBOSA, 1995, p. 74).

Concordo com Barbosa (1982), a arte, nesse período histórico, esteve relacionada a uma acomodação na dependência dos modelos importados e favoreceu uma prática de procedimentos mecânicos na escola. Como mera importação simplificada tal transposição causou fracassos ao ser estabelecida no ensino brasileiro. Devido ao desconhecimento das práticas artísticas correntes e das especificidades da nossa realidade que o modelo estrangeiro foi internalizado em padrões euro-americanos de ensino e encorajou os professores a romantizarem em padrões e a perderem a oportunidade de transformar a arte em meio de humanizar a escola e ajudar na formação de uma identidade cultural.

O Brasil, na década de 1980, foi marcado pela transição democrática com o final do regime militar. O declínio da ditadura militar ocorreu no Governo Geisel (1974-1979) e no Governo Figueiredo (1979-1985) os últimos governantes do ciclo de generais-presidentes. Todavia a crise econômica em que o Brasil mergulhou levou a uma inflação e recessão e ao florescimento dos partidos de oposição, que fortaleceram os sindicatos e as entidades de classe.

O processo de abertura política no Brasil foi gradativo, evidenciando todo aparato de aparelhos repressivos utilizados pelo Estado para o controle e a manutenção do regime ditatorial. Surgiram, nesse ínterim, numerosas denúncias acerca da escola como uma das instituições responsáveis pela relação entre o projeto político de dominação do Estado e a função ideológica da educação, especialmente a oficial (TEUBER, 2007).

A partir dos anos 1980, os educadores brasileiros começaram a discutir práticas e teorias de educação escolar e um papel específico para a escola. Tal papel visava mudanças sociais e culturais para a realidade brasileira. Em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, apontaram as primeiras experiências em direção ao Pós-Modernismo em Arte/Educação no Brasil, com a presença de 480 professores da rede Pública de São Paulo. Eram as primeiras experiências pedagógicas de Ana Mae Barbosa na formação de professores para o ensino de arte.

Com o intuito de mobilizar os profissionais para uma reflexão metodológica na busca dos conteúdos de arte, a pesquisadora Ana Mae Barbosa, diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade São Paulo (USP), consultora do Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe, convocou os arte-educadores para o Simpósio da USP. Os eventos, nesse período (1980), tinham como objetivo principal conhecer a realidade, organizar os professores em associações a fim de representá-los regionalmente.

Em 1987 no II Encontro Latino-Americano de Arte-Educação (Brasília) no Festival Latino-Americano de Arte e Cultura/(FLAAC) nasceu a Federação dos Arte-Educadores do Brasil/(FAEB) com o propósito de congregar associações e núcleos regionais no sentido de dar uma voz nacional ao movimento. Foi nesse contexto que houve a semeadura dos germes da Proposta Triangular.

Pesquisadores, professores, estetas e artistas, no sentido de iniciar discussões, de fundamentar e intervir em práticas educativas começaram a divulgação de inúmeros trabalhos. São apresentadas propostas de atuação em arte baseadas em: necessidades psicológicas dos alunos ou em problemas ambientais, comunitários e sociais; no ensino e na aprendizagem a partir da própria arte, como um sistema de conhecimento do mundo, ou em um conhecimento de arte advindo do fazer artístico e também da apreciação e história da arte; articulações dos atos perceptivos e verbalizadores dos alunos como base de experiência estética em uma interdisciplinaridade e entre os diversos métodos de ensinar e aprender conhecimentos em arte (FUSARI; FERRAZ, 1992).

O ano de 1989 foi o marco de grandes transformações, o III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, em São Paulo, apresentou contribuição teórica fundamental para o processo de reorientação curricular. Foi um momento importante politicamente, visto que, no ano anterior, havia começado a ser reestruturada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que ameaçava eliminar a arte do currículo escolar de 1º e 2º graus. Os arte-educadores, preocupados com a melhoria do ensino, buscavam aprofundar o pensamento teórico e explicitar os conteúdos de arte a fim de se evitar sua retirada do currículo, uma vez que o discurso oficial alegava que era necessário recuperar a educação brasileira por meio dos conteúdos, e, nesse sentido, a arte não teria conteúdo (MENEGETTI 1999).

Estavam os educadores conscientes de como a escola se configurava no presente, e com vistas a transformá-la e pensá-la em nível de futuro, começaram a discutir acerca de ações e ideias para o ensino de arte que proporcionassem mudanças e, numa perspectiva de desafio e compromissos com as transformações na sociedade. Queriam propostas que refletissem atuações em arte baseadas em: necessidades psicológicas dos alunos, no ensino aprendido pensado a partir da própria arte como sistema de conhecimento do mundo, em articulações dos atos perceptivos e verbalizadores dos alunos como base da experiência estética, na interdisciplinaridade entre os diversos métodos de ensinar e aprender os conhecimentos em arte.

Contudo, o período de transição entre os anos 1980 e 1990 anunciou mudanças no contexto mundial mergulhado em crise:

A revolução neoliberal acelerou a informatização das sociedades ocidentais e a desintegração dos sistemas comunistas [...] com a retirada das forças soviéticas da Europa do Leste, terminou a Guerra Fria, e teve início a hegemonia da Alemanha unificada na Europa e dos EUA no mundo. [...] os EUA tornam-se “a nação indispensável”, [ergue-se] acima de todo o mundo e por isso [enxerga] mais longe que as outras nações. [Torna-se] [...] a primeira superpotência não-imperialista. Essa cocanha pós-moderna mantém sua superioridade pressionando os outros países para que adotem seu modelo político; impedindo que adquiram capacidade militar que a ameace; promovendo seus interesses corporativos sob os *slogans* de livre comércio e mercados abertos, forçando outros países a implantar políticas a eles favoráveis; liderando o comércio de armas; punindo os que não se adéquam; e combatendo os “Estados delinquentes” (NAZARIO, 2008, p. 54).

No início dos anos de 1980, há um consenso sobre o esgotamento do autoritarismo brasileiro nos governos militares. Alguns setores passam a reivindicar mudanças em função de o governo não ter sido capaz de produzir as mudanças que anunciou, isto é, a de um Brasil com estabilidade econômica e modernizado em uma política de pleno emprego e com distribuição de riquezas (XAVIER, 1994). E os arte-educadores, inseridos nesse contexto, debelaram um grande movimento em defesa do estudo teórico para fortalecer a importância da arte no currículo do ensino básico brasileiro.

As lutas políticas mais importantes da arte/educação segundo Barbosa (2008) foi em prol da continuação da obrigatoriedade da arte na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), considerada a Lei maior da educação brasileira e denominada Carta Magna da Educação, está situada abaixo da Constituição Federal, que se refere à educação como um dever comum da União, Estados e Municípios. A LDB define o ordenamento geral da Educação e a impõe como um direito de todos ao visar "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 27).

É importante ressaltar que o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), estabelecido em consonância com a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos de busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. O texto constitucional mostra a ampliação das responsabilidades do poder público com a educação de todos, ao mesmo tempo em que a

Emenda Constitucional nº 14 de 1996 prioriza para o ensino fundamental a disciplinarização da participação de estados e municípios.

O Senador Darcy Ribeiro apresentou o projeto de nova LDB em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. A tramitação no Congresso Nacional foi de oito anos, e com sua promulgação somente em 1996, depois da apresentação do substitutivo nº 1258/1988¹³, de autoria de Jorge Hage, que modificou o projeto que estava em trâmite e provocou o arquivamento do projeto original.

A Lei nº 9394/96¹⁴, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, no sentido de estabelecer parâmetros norteadores dos currículos brasileiros.

Essa incumbência que a lei maior da educação atribui à União reafirma dispositivos legais anteriores, uma vez que, já em 1995, a Lei nº 9.131, que trata do Conselho Nacional de Educação (CNE), define em seu artigo 9º alínea c, entre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB) desse colegiado, *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto*. A mencionada incumbência da União estabelecida pela LDB deve efetuar-se, assim, por meio de uma divisão de tarefas entre o MEC e o CNE¹⁵ (BRASIL, 1998, p. 4).

Como já me referi anteriormente, os congressos nacionais e internacionais realizavam discussões sobre arte-educação e, especificamente, sobre a inclusão das diversas linguagens artísticas nos currículos das escolas de Educação Básica para que fizesse parte da LDB de 1996 (Lei 9394). Os estudos continuaram para que a arte se tornasse uma área de conhecimento mais fortalecida na educação e no mesmo patamar de igualdade que as demais áreas de conhecimentos presentes no ensino básico.

Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) o ensino de arte aparece em diversos níveis da educação básica, delineado nos seguintes artigos: O Art. 26º Parágrafo 2º determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O Art. 32º

¹³ Esse substitutivo foi aprovado no Senado em fevereiro de 1996.

¹⁴ Publicada no Diário Oficial de 23/12/1996 (apud CURY, 2003).

¹⁵ Conselho Nacional de Educação.

se refere à formação básica do cidadão e salienta, no inciso II, que a compreensão da sociedade contemporânea pressupõe: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Tal princípio complementa-se no inciso III do mesmo artigo refere-se ao “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.” (BRASIL, 1996, p. 38).

Especificamente para o Ensino Médio, *locus* de minha pesquisa a LDB no Art. 35º apresenta as seguintes finalidades as quais, entendo, o aprendizado de arte possibilitaria alcançar:

- I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O currículo delineado pela mesma LDB no Art. 36º apresenta as seguintes diretrizes nos incisos:

- I** - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II** - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

O parágrafo 1º do mesmo artigo destaca os conteúdos, metodologias e as formas de avaliação, organizadas de forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I** - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II** - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Tal preocupação curricular possibilita, no meu entendimento, uma parceria eficaz com o ensino de arte, contudo, o que apresento aqui, é toda referência ao ensino de arte no Ensino Básico na LDB 9394/1996. O que não me causa nenhum espanto, porque as leis são mesmo gerais e requerem outras determinações que especifiquem o funcionamento das normas no sistema educacional e escolar. Esta foi função das comissões que estruturaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A LDB/1996 ao definir as diretrizes para o Ensino Básico incluiu a educação infantil, que passou a merecer uma atenção mais definida, a primeira fase do ensino básico, pela sua importância e peculiaridade. Assim entendida, mereceu das diretrizes educacionais, em nível nacional, normas próprias para a educação de crianças de zero aos três anos e dos três aos seis anos de idade. Compõem ainda a Educação Básica, o ensino fundamental com duração de oito anos e o ensino médio com a duração mínima de três anos.

Para entender a linha condutora dos três níveis de ensino senti necessidade de conhecê-los melhor, por isso retomo as disposições básicas desde a Educação Infantil que têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (Art. 29, 30 e 31).

Pensar a arte na educação infantil, para Duarte Pillotto (2007), é pensar a partir de um entendimento pela via do lúdico, do jogo e das relações entre o brincar, como espaço para a arte e suas possibilidades de leituras e interação. Com esse entendimento a autora pergunta-se: como se constitui o conhecimento da arte?

Vivemos num mundo repleto de sons, formas, cores, materialidade: ficar alheio a tudo isso? Como se comunicar sem a expressão do corpo, sem a possibilidade do sentir/ver/ouvir? Como não perceber os cheiros e os sons da natureza, a textura e a cor dos objetos, nos espaços culturais? Como construir essas relações a não ser pela via do sensível? (DUARTE PILLOTTO, 2007, p. 19).

As respostas da autora estão circunscritas pelo princípio de que a arte é linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos que se constituem em percepção, emoção e

imaginação, intuição e criação como elementos fundamentais para a construção humana. Contudo, a reflexão sobre arte na educação infantil é, antes de mais nada, repensar sobre as práticas nesse contexto. Afinal o que se entende por linguagem da arte na educação infantil?

Todo tempo se lida com as linguagens da arte como: desenho, modelagem, corporeidade, sonoridade, pintura, gravura, escultura, cinema, desenho animado e outras. E, nesse sentido, como nos apropriamos dessas linguagens? Tais questionamentos são fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ambiente da educação infantil relacionada a uma postura conceitual, porque as escolhas docentes, aparentemente simples, dos suportes (papéis, telas, materiais reciclados e outros materiais), bem como lápis, tintas e etc., utilizados nas aulas da disciplina Arte, podem culminar em construções simbólicas e sensíveis ao longo da trajetória de aprendizagem das crianças (DUARTE PILOTTO, 2007).

Se para a experiência científica o que conta é o resultado final, na experiência estética cada detalhe mínimo, alterações de ânimo, etapas intermediárias, ganham relevância... A experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção (MEIRA, 2003, p 32).

Dessa forma, a imaginação, a criação, a percepção, a intuição e a emoção estão inseridas em uma experiência estética que sempre é experiência humana, quanto mais rica, tanto maior é o material disponível para a imaginação. A criação baseada nas linguagens da arte contribui para construções de vínculos da criança e, ao mesmo tempo, permite a flexibilidade e o interesse para engajamentos em atividades sociais e culturais, por meio de representação¹⁶ das ideias mediante simbologia e códigos. Em que a apresentação ou comunicação de ideias não é somente a apresentação de sentimentos, mas a expressão que alia o real e o imaginário, a razão e a emoção perpassadas pela elaboração de conhecimentos humanizantes (DUARTE PILOTTO, 2007).

¹⁶ O modo de representação segundo Martins (1998) muda de acordo com a ênfase e a exclusão que cada criador seleciona em sua ação de interpretar e registrar.

Nesse sentido, para a autora citada, bem como (BUORO, 2002), um dos pontos básicos da arte no contexto da educação infantil é a educação do olhar. Não do olhar focado em uma única direção, mas do olhar que amplia as leituras¹⁷ de mundo. Uma vez que o sentido e os significados que as crianças dão aos objetos, às situações e às relações estão vinculadas às impressões de mundo, de seu contexto histórico e cultural, dos afetos, das relações e inter e intrapessoais.

É na apropriação de elementos do seu entorno que as crianças apreendem seus referenciais. Um mesmo objeto ou uma mesma situação pode muitas vezes ser compreendida de maneira totalmente diferenciada. A arte, no contexto do ensino infantil, não pode estar desvinculada de tais questões, uma vez que esse período é basicamente relacionado às fantasias, às brincadeiras, aos jogos de faz-de-conta e à imaginação, intimamente associados à atividade básica da criação e se prolonga até o fim de nossas vidas: “Portanto, a imaginação é a responsável direta pela construção da cultura humana” (DUARTE PILOTTO, 2007, p. 24).

Integrar cuidado e educação como eixos complementares e indissociáveis também é uma preocupação que pode ser percebida no Referencial Curricular Nacional – RCN¹⁸. O ensino de arte na educação infantil contribui efetivamente no processo de aprendizagem da criança, já que, como forma de vivência do lúdico e exercício da criatividade, o ensino de arte deve respeitar a criança na criação e recriação de conceitos e vivências, na afirmação e construção da individualidade e na interação de sujeitos envolvidos no contexto social. Tais princípios são abonados por Duarte Pillotto (2007) quando afirma que a criação, com base nas linguagens artísticas, contribui para construções e vínculos afetivos da criança, ao mesmo tempo que permite a flexibilidade e o engajamento em atividades sociais e culturais. Nesse sentido, a arte deve ser parte fundamental e indispensável em todos os currículos da educação infantil.

¹⁷ Paulo Freire (1988 apud DUARTE PILOTTO, 2007) fala sobre a leitura como uma decodificação para além da decodificação mecânica e reducionista. Ao ampliar o conceito em uma forma peculiar de leituras de mundo. Em que para a leitura do mundo é precedida pela leitura da palavra em uma dinâmica de leitura contínua que leva a compreensão do texto alicerçado por uma leitura crítica que implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

¹⁸ Denominação do documento referente a educação infantil.

Com esse entendimento, o RCN para a educação infantil projeta-se para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento propicie à criança a compreensão de sua história como ser humano, estimule e amplie a sua percepção do mundo e possibilite-lhe a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico, da responsabilidade.

O ensino fundamental na LDB/9394/1996 tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e aspectos da vida social (Art 32, 33 e 34); o ensino médio, com o propósito de consolidar e aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental deve proporcionar, por ser direitos aos educandos, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, a preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (Art. 35 e 36).

O plano de estudo que tracei para os documentos que compõem os PCNs insere-se no processo de elaboração e em explorar a arte nos três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, este último objeto específico de minha pesquisa.

Parâmetros Curriculares Nacionais

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) iniciou, em 1995, o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs com cerca de 700 pareceres catalogados por áreas temáticas. Estes resultaram de reuniões com equipes técnicas, debates regionais organizados pelo Conselho Federal de Educação, e de mobilizações de universidades e subsidiaram a produção da versão final dos PCNs. O primeiro refere-se ao ensino fundamental, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 1997.

Os PCNs para o ensino fundamental foi constituído em dez livros, enviados aos professores, que abordam as áreas de conhecimento obrigatórias no ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação

Física. Os três últimos volumes tratam dos cinco temas transversais¹⁹: Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ao mesmo tempo manteve uma parte diversificada para contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos (BRASIL; 1997).

Já na década de 1980, vários Estados e Municípios haviam reestruturado o ensino fundamental das séries iniciais com o intuito político de minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, e com este preceito, os PCNs adotam como princípio a flexibilização a partir da seriação. As atividades em ciclos começam a abrir a possibilidade de o currículo ser trabalhado por um período de tempo maior e permitirem respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1997).

Assim, o ensino fundamental passa a ser dividido em quatro ciclos, cada ciclo composto por dois anos letivos. Para cada ciclo 1º. Ciclo (1ª. e 2ª. série), 2º. Ciclo (3ª. e 4ª. série), 3º. Ciclo (5ª. e 6ª. série) e 4º. Ciclo (7ª. e 8ª. série), foram relacionadas as propostas em áreas de conhecimento consideradas instâncias fundamentais para o domínio do saber socialmente acumulado pela sociedade. O Livro 6 se refere a área de arte, no qual as atividades estão relacionadas ao 1º. e 2º. Ciclos. As atividades de arte para o 3º e 4º ciclos foram elaboradas em 1998 e os parâmetros para o ensino médio em 2000.

Os PCNs de arte referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental visam auxiliar ao professor em seu trabalho diário, de modo que haja o domínio dos conhecimentos necessários para a conscientização da cidadania social e oferecer aos alunos pleno acesso aos recursos culturais relevantes para tal conquista. Entre os recursos culturais se incluem o domínio do saber tradicionalmente presente no trabalho escolar e preocupações sociais relativas à igualdade de direitos, a dignidade do ser humano e a solidariedade. O MEC consolida os Parâmetros no sentido de apontar metas para a

¹⁹ As problemáticas sociais, denominadas Temas Transversais, não significam novas áreas, mas é um conjunto de temas transversalizados nas áreas com o objetivo de permear: concepções, objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a área em sua utilização no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. O pressuposto da transversalidade é uma integração das áreas a partir de um compromisso de relações interpessoais, sociais e escolares em uma coerência entre os valores experimentados pela vivência escolar e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997).

qualidade de ensino que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual de forma mais participativa, reflexiva, autônoma e com conhecimentos dos seus direitos e deveres.

O exercício da cidadania exige o acesso à totalidade dos recursos culturais relevantes para uma participação responsável na vida social, e como o domínio da língua falada e escrita, princípios da reflexão matemática, com coordenadas espaciais da explicação científica, condições para a fruição da arte através de mensagens estéticas, em domínios de saberes presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, bem como outras exigências impostas pelo mundo contemporâneo (BRASIL, 1997).

Essas exigências apontam para discussões sobre a dignidade humana, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, cabendo ao campo educacional propiciar diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Por isso a escola, hoje, mais do que nunca necessita assumir-se como espaço social de construção de significados éticos, necessários e constitutivos de uma ação de cidadania (BRASIL, 1997).

A questão das diferenças culturais e étnicas é também citada com a justificativa de que cada cultura revela seu modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam diferentes tipos de relações entre indivíduos e sociedade. Tal característica é revelada nas variadas produções artísticas e teóricas. À medida em que há o conhecimento de outras culturas, há, conjuntamente, a possibilidade da compreensão da relatividade dos valores enraizados nos modos de pensar e agir de determinada sociedade. Além de que tal componente é importante por valorizar o que é próprio a cada um e favorecer a diversidade da imaginação humana (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, a Secretaria da Educação Fundamental – SEF apresenta o ensino de arte na educação fundamental das quatro primeiras séries.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 14).

Importante no processo educativo em arte é a percepção da realidade cotidiana com base no reconhecimento dos objetos e formas visuais, exercício de observação crítica da cultura, que pode levar a uma conscientização, a partir do imediato, e a mudanças efetivas para uma qualidade de vida melhor.

O conjunto de conteúdos articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em arte é norteado em três eixos: produção, fruição e reflexão. O primeiro se refere ao fazer artístico e ao conjunto de questões relacionadas no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição diz respeito à apreciação significativa de arte e do universo relacionado a ela. A ação contempla a fruição da produção em sala de aula e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão se refere à construção do conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos trabalhos realizados e na arte como produto histórico, na multiplicidade das culturas humanas (BRASIL, 1997).

É na articulação dos três eixos que a seleção dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, por ciclo, tornam-se conteúdos compatíveis ao processo de aprendizagem, na perspectiva de que os alunos se apropriem das questões relativas ao conhecimento de arte com mais propriedade das linguagens e que demonstrem essa apropriação ao realizarem trabalhos pessoais ou grupais com mais autonomia, utilizando em argumentos e proposições pessoais relacionados aos conhecimentos práticos e teóricos, promovidos a partir do desenvolvimento de experiências de aprendizagem artísticas no ensino fundamental (BRASIL, 1998).

Os PCNs do ensino médio (BRASIL, 2000) dividem-se em quatro partes: a parte I contém as bases legais. A parte II, Linguagens, códigos e suas tecnologias, tem a finalidade de delimitar a área de linguagens, códigos e suas tecnologia dentro da proposta para o ensino médio. Sua diretriz está registrada na LDB 9394/96 e no Parecer 15/98 do CNE/CEB com a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo quanto às diversidades sociais, econômicas, étnicas e culturais, eixo principal para formar cidadãos contextualizados em um mundo globalizado. A parte III trata sobre Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e a parte IV, Ciências humanas e suas tecnologias.

Esse documento de natureza indicativa e interpretativa propõe a interatividade, o diálogo, a construção de significados na linguagem e com a linguagem e traz uma visão de áreas e de suas disciplinas potenciais, bem como reflexões sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem a partir de competências gerais. Apresenta a escola como o ponto de encontro entre o pensar e o fazer que poderá delimitar o sucesso ou não na formação dos alunos.

O processo ensino-aprendizagem, traçado no documento, para o nível médio indica uma sistematização de disposições e atitudes em competências para: pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se a cidadania, o trabalho, e a continuidade dos estudos. O desafio está em: Como objetivar tais competências em um trabalho sistemático e organizado com a linguagem?

A linguagem tem sido objeto de estudo da filosofia, psicologia, sociologia, epistemologia, história, semiótica, linguística, antropologia, etc. A linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar. A linguagem como capacidade humana em articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação varia de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade, uma vez que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem como herança social pode ser considerada a “realidade primeira” que, ao ser assimilada, envolve indivíduos e faz com que estruturas mentais, emocionais sejam reguladas pelo seu simbolismo (BRASIL, 2000).

A compreensão da arbitrariedade da linguagem permite a problematização dos modos de ver, não só o ver-se a si mesmo como também a possibilidade de ver o mundo. Dessa forma, a linguagem permeia o conhecimento: as formas de conhecer o mundo, as formas de pensar, a comunicação, o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir.

Com o mesmo entendimento, o documento trata da interação verbal, sinais e combinações que devem ser partilhados e organizados em dados perceptivos, sistemas simbólicos e atributos de intencionalidade. A fala como mediadora de relações humanas gera sistemas

de linguagens, sentidos humanos, que expressam, concretizam-se e se proliferam em múltiplos espaços simultâneos de forma relacional.

No campo dos sistemas de linguagem, os PCNs (BRASIL, 2000) diferenciam a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-verbo-visuais, etc. Ressaltam a estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual, assim como da verbal, que se constituem em sistemas arbitrários de sentido e comunicação. Enfocam a organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais que influem e são influenciados pela linguagem como produto e produtora da cultura e da comunicação humana.

Sobre a utilização das linguagens, o documento afirma que elas se confrontam nas práticas sociais e na história, fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados são gerados e transformados em representações, que são convencionadas e padronizadas. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas, etc.

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Isto é, as linguagens estruturam normas (códigos) que são partilhados e negociados, como aponta Bakhtin ao se referir à arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados nas trocas linguísticas como relações de força entre interlocutores (BRASIL, 2000).

Com relação à competência profissional, o Parecer CNE/CEB 16/1999 cita a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, os conhecimentos e as habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, 2000). Dessa forma, o conceito de competência que move os PCNs é a capacidade pessoal na vinculação entre educação e trabalho.

Essa noção de competência invadiu o espaço educacional a partir dos documentos oficiais. Entretanto conceituar competência no contexto educacional não é algo fácil, pela escassez

teórica de uma definição, apesar do termo ter sido bastante utilizado nos documentos da década de 1990, em especial na área do ensino profissionalizante.

Para a elaboração das propostas pedagógicas, várias categorias de competência se fizeram necessárias: competências intelectuais relacionadas com aplicação de aptidões mentais; competências cognitivas, misto de capacidade intelectual com domínio do conhecimento; competências relacionais, que envolvem habilidades práticas de relações e interações; competências sociais e políticas, que envolvem ao mesmo tempo relações de participação e atuação em sociedade.

Essas competências são objetivadas nos PCNs para o ensino médio e correspondem às áreas de conhecimento que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem ao longo do currículo e pretendem contribuir para a melhoria da vida social e cultural dos alunos.

Nos PCNs (BRASIL, 2000), a disciplina Arte compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias também no ensino médio, visto a Arte ser considerada especificamente pelos aspectos estéticos²⁰ e comunicacionais. Por ser um conhecimento articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte são manifestados significados sensíveis aos modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura em âmbito regional, nacional e internacional.

Esse conhecimento, essa sabedoria de expor sensibilidades e idéias estéticas na obra de arte é aprendida pelo produtor de arte ao longo de suas relações interpessoais, intergrupais e na diversidade sócio-cultural em que vive. Emoções e pensamentos elaborados, sintetizados, expressos por pessoas produtoras de arte e tornados presentes nos seus produtos artísticos, mobilizam, por sua vez, sensorialidades e cognições de seus apreciadores (espectadores, fruidores, públicos) considerados, portanto, participantes da produção da arte e de sua história. É nas relações socioculturais – dentre elas as vividas na educação escolar – que praticamos e aprendemos esses saberes (BRASIL, 2000, p. 48).

²⁰ A palavra estética, derivada do grego com o significado “sentir”, envolve um conjunto, uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos. As experiências estéticas humanas estendem-se a vários âmbitos de seu existir, de seu saber, de sua identidade, de seu humanizar-se em processos de produzir e apreciar artísticos, em múltiplas linguagens, enraizadas em contextos socioculturais, onde as pessoas experimentam suas criações e percepções estéticas de maneira subjetiva e diferenciada (BRASIL, 2000).

A linguagem como objeto de estudo tem uma natureza transdisciplinar e, exige dos professores tal perspectiva em situação didática. A razão principal da linguagem é a produção de sentido, capacidade humana de articular significados coletivos e representações variadas, de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (BRASIL, 2000). Assim as linguagens são imprescindíveis no percurso de desenvolvimento social e cultural da humanidade. Entre elas uma é essencial e especial: a linguagem da arte.

Gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige preparo, no sentido do aprender a gostar. Assim, o conhecimento e análise das perspectivas autorizadas, implica nova visão de aluno, não mais, a de um mero espectador ou reproduzidor. Nesse sentido, conhecer arte no ensino médio implica a apropriação de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, como elementos fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Uma vez que por meio da linguagem artística manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.

Com essa preocupação, o documento objetiva estimular professores a desenvolver os processos de ensino e aprendizagem de arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) no sentido de humanização e formação de cidadãos inteligentes, sensíveis, criativos e responsáveis com a vida em grupos, com ética e respeito pela diversidade (social, cultural e étnica), que possibilitem a análise, a reflexão, a compreensão dos diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.

Após os PCNs, novos conceitos passaram a reger a terminologia político-pedagógica, tais como: **objetivos**, que se referem às intenções político-educativas que regem e articulam todas as áreas de conhecimento; **conteúdos**, meios articulados com capacidades a serem adquiridas pelos estudantes, selecionados por sua tipologia e articulação (ordem, variedade e profundidade), com pertinência ao nível de escolaridade, à experiência de aprendizagem anterior dos estudantes e em conexão com as questões sociais; **orientações didáticas**, modos de organização das atividades para que se realize a transposição didática e necessitam de competências didático-pedagógicas voltadas para a formação de professores

do ensino básico; **critérios de avaliação da aprendizagem**, o que se espera no final de cada ciclo de escolaridade.

As escolas e as Secretarias de Educação (estadual e municipal) passaram a ser responsáveis pela construção do currículo, sem nenhuma definição de conteúdos mínimos para o país, ou um currículo comum às comunidades, mas sim um referencial – os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja adoção não foi obrigatória. O MEC determinou que, a médio prazo, os professores fossem capazes de se responsabilizarem pelas escolhas que fizessem ao elaborar o projeto educativo-institucional e o currículo da escola.

A formação de currículos e programas deixou de ser responsabilidade apenas dos supervisores, coordenadores e técnicos de secretaria. Os professores de todos os níveis deveriam participar do processo, direta e indiretamente, como por representantes e reformuladores do documento local, cujo epicentro seria a prática de sala de aula e sua conexão com os fundamentos teóricos.

Após a aprovação e a publicação dos RCNs e dos PCNs e por iniciativa da SEF/MEC, foi constituído o projeto Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, com envolvimento de todas universidades com cursos de formação contínua de professores. Nesses cursos, a didática passou a ser a disciplina fundamental, com questões de organização do currículo por projetos de trabalho, avaliação como forma de aprendizagem, seleção de conteúdos para a educação voltada à cidadania, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que se concretizam por meio dos temas transversais.

Os Temas Transversais versam sobre assuntos da atualidade e se inserem na configuração dos conteúdos das áreas, sequências de unidades didáticas, introdução das novas mídias e tecnologias, acesso a informações e processamento, relação entre competências e habilidades, transposição didática, relação entre conteúdos, métodos e contextos educativos, resolução de problemas e situações-problema.

Em cursos para formação de professores de artes visuais, novos modos e diferentes aprendizagens para a assimilação dos conteúdos de ensino foram visualizados em: princípios e conceitos (aprendizagem por interações e aproximações); fatos (aprendizagem

por repetição e memória significativa); procedimentos (aprendizagem pela prática) e valores e atitudes (aprendizagem pelo convívio com modelos e pelo exercício nas relações interpessoais), como ocorreu no Projeto Parâmetros Curriculares Nacionais com Arte , em 1999, em Belém do Pará, com apoio do Instituto de Artes Sacra do Pará. A execução desse projeto delineou:

Os objetivos gerais dos projetos curriculares são a estrutura-guia para a elaboração dos objetivos das áreas e dos demais componentes. No caso dos conteúdos, além da tipologia, as intenções sócio-político-educativos orientam os critérios de seleção. Os projetos educativo-institucionais das escolas e comunidades precisaram definir o “para que” e “o que é” e o “como” queremos ensinar e avaliar (IAVELBERG, 2003, 36-37).

Ao mesmo tempo se estruturavam os novos projetos pedagógicos das escolas, os professores participavam de curso, elaborado sobre o percurso de criação e ensino de arte e cultura paraense, ministrado por educadores, artistas paraenses e Iavelberg²¹, para aproximá-los dos conteúdos de arte. Estudos e pesquisa da produção artística foram apresentados por um artista local, convidado pelos ministrantes, devido sua experiência com trabalho comunitário em arte e sua poética visual incluir o imaginário amazônico e a cultura iconográfica paraense. Suas obras mostram preocupação com a temática regional e seus antepassados indígenas.

No final do curso, os professores participantes elaboraram um material de apoio para as aulas sobre a obra do artista, seguindo orientações sobre a organização de um museu, alcançando os objetivos propostos pelo curso de definir e sequenciar matérias para apoio às próprias aulas.

Na continuidade do curso, uma obra do artista foi contextualizada, seguindo a ordem: época da produção e seus referenciais histórico-político-culturais; biografia do artista no aspecto de sua formação e estilo; reflexão e discussão; vivências artísticas e culturais regionais; entrevista com o artista e, finalmente, os professores foram incentivados a concluir sobre os contextos educativos dos conteúdos apresentados no curso.

Como conclusão a respeito dessa experiência, Iavelberg (2003, p. 22-23) afirma:

²¹ IAVELBERG coordenou a comissão de redação dos PCNs - Artes do ensino fundamental, consultora de Arte do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

O próprio contexto educativo pode gerar conteúdos com inclusão das culturas locais nos planejamentos locais. A escola não deve isolar-se das culturas de suas comunidades nem privar o aluno do acesso aos conteúdos universais, pois, se o fizer correrá o risco de esses alunos preferirem a vida extra-escolar. [...] A Arte tem papel fundamental na recuperação da cultura dos alunos, favorecendo sua identificação com os conteúdos da aprendizagem. [...] nossos professores, por sua vez, podem envolver-se em projetos que tenham sentido para eles, a fim de promover a educação nas escolas e sua inserção na rede de agentes sociais.

Creio que essa experiência pode ser aproximada à de outras autoras, como Buoro (1998, 2002), Martins, (1998), Pillotto (2007), Ostrower (1983, 2004), Barbosa, (2007) só para citar algumas, que nos apresentam diversas formas metodológicas para o ensino de arte visual nas escolas brasileiras, por vezes inspiradas pelos RCNs e PCNs e/ou na história do ensino de arte no Brasil.

Contudo Barbosa (2008) ressalta uma série de problemas que caracterizam as grandes mudanças no ensino da Arte nos últimos vinte anos, a maioria mencionada nos Parâmetros Curriculares, já que em princípio, o documento deveria proporcionar aos professores uma familiarização com a arte para que analisassem, criticassem, interpretassem e selecionassem o que fosse relevante para sua cultura, seu meio, sua ideologia, bem como para as crianças com quem convivessem.

No entanto, em vez disso, os professores receberam do projeto *Parâmetros em Ação* um treinamento para reprodução da metodologia em sala de aula, com imagens a serem lidas e com toda uma sistematização prévia, até com relação ao tempo de duração para o trabalho com cada imagem. Assim, engendrou-se a contradição interna dos PCNs, recomendam a pluralidade e acabam por se constituírem em um instrumento de homogeneização.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Arte

O Estado do Paraná também fez severas críticas aos PCNs, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Arte – DCEs (PARANÁ, 2008): houve pouca participação dos professores na produção dos PCNs, foram escritos e distribuídos antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e conforme a LDB nº. 9394/96, deveria ser a base legal para sua formulação. Outra crítica efetuada aos

PCNs, diz respeito à matriz curricular inspirada nas ideias pedagógicas da Escola Nova e na implementação do projeto neoliberal de educação, fundamentado em concepções psicológicas, humanistas e sociais que releva o ensino dos saberes acadêmicos apenas a aspectos de importância relativa a ser alcançado na escola, com base nas experiências e/ou interesses dos alunos.

Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 17-18).

As DCEs (PARANÁ, 2008) também fazem restrição ao conceito de estética fundamentado pela estética da sensibilidade²², da política da igualdade e da ética da identidade. De acordo com o documento paranaense, o conceito de estética nos PCNs foi esvaziado do conteúdo artístico e utilizado para analisar as relações de trabalho e mercadoria. Tal concepção de estética fundamentou-se na aparência e em uma superficialidade das relações de produção na sociedade capitalista. O que acabou por mascarar as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, a fim de justificar a submissão e o conformismo. Conhecer a teoria estética não é retirá-la da história e transformá-la em uma definição absolutizada, mas compreendê-la dentro do seu contexto histórico como uma referência que gera conhecimentos e articula saberes de ordem cognitiva, sensível e sócio-histórica.

Para as DCEs, os PCNs em Arte tiveram como principal fundamentação a proposta de Ana Mae Barbosa, denominada Metodologia Triangular, inicialmente pensada para o trabalho em museus, inspirada na *Discipline Based Art Education*/(DBAE) no final dos anos de 1960 nos Estados Unidos. Sob essa inspiração, a arte no ensino médio, compõe a área de

²² Segundo os PCNs, a estética da sensibilidade vem substituir a repetição e a padronização. Tem o sentido de estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, a fim de facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. Desse ponto de vista, ela amplia o campo de abrangência do ensino e do lúdico a espaços considerados afetivamente mais austeros, como a escola e o trabalho. Assim, de maneira geral, a estética da sensibilidade almeja educar pessoas a fim delas transformar o uso do tempo livre em um exercício produtivo e criador (BRASIL, 1998).

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física.

Para o documento paranaense, a estrutura curricular proposta pelos PCNs reproduz o mesmo enquadramento dado pela Lei n. 5.692/71 à disciplina de Educação Artística, que inseriu a arte na área de Comunicação e Expressão e enfraqueceu seus conteúdos de ensino. Além disso, afirma que os encaminhamentos metodológicos apresentados sugerem um planejamento curricular centrado no trabalho com temas e projetos e relega a segundo plano os conteúdos específicos da arte (PARANÁ, 2008).

Com esse entendimento, as DCEs optam pelo currículo configurador da prática, vinculado às teorias críticas, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, cuja origem remonta na elaboração do currículo básico no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou como proposição curricular oficial no Paraná, interrompido em 1995 pela mudança das políticas educacionais que se apoiaram em outras bases teóricas. O Currículo Básico ainda amparado por resolução do Conselho Estadual, foi em parte abandonado como documento orientador da prática pedagógica.

De 1997 a 2002, convidadas pelo governo da época, as empresas de capacitação de executivos e demais profissionais responsabilizaram-se pela capacitação de professores da Rede Pública, em Faxinal do Céu (Município de Pinhão). Nos cursos, os conceitos de estética foram entendidos como meio e princípio das capacitações (também denominadas de reciclagem). Nesses eventos, as atividades artísticas foram desprovidas de conteúdos e aplicadas como momentos terapêuticos de descontração e alienação, distantes da realidade escolar. A sensibilização foi a marca motivacional na capacitação de professores. Outra característica apontada pelas DCEs (PARANÁ, 2008) foi a capacitação contínua desse período que esteve sobre a responsabilidade de professores da academia, em situações idealizadas, e com pouca intervenção no cotidiano da escola.

Em 2003, foi fortalecido no Estado um processo de discussão com os professores da Educação Básica, Núcleos Regionais de Educação (NRE) e Instituições de Ensino Superior (IES), pautado na retomada de uma prática reflexiva para a construção coletiva das diretrizes curriculares estaduais. Tal processo se pautou no professor como sujeito epistêmico, e a pesquisa da disciplina refletiria a prática e registraria sua práxis. Dessa forma, as novas diretrizes curriculares foram concebidas no conhecimento das dimensões artística, filosófica e científica e articulou-se com políticas de valorização da arte e seu ensino na rede estadual do Paraná (PARANÁ, 2008).

As DCEs (PARANÁ, 2008), por sua vez, apresentam-se como fruto da matriz curricular elaborada na década de 1980, porém o documento atual tem marcas de outra metodologia de construção, uma abordagem histórico-crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência²³.

As DCEs (PARANÁ, 2008) buscaram manter o vínculo com o campo das teorias críticas²⁴ da educação e metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. A concepção de conhecimento se pauta em suas dimensões científica, filosófica e artística ao enfatizar a importância de todas as disciplinas. Dessa forma, a seleção do conhecimento na escola se dá por meio dos conteúdos, determinados no regime sociopolítico, religioso, familiar e de trabalho, bem como pelas características sociais e culturais do público escolar, os fatores específicos do sistema, como os níveis de ensino, entre outros (PARANÁ, 2008). Apesar das diferentes abordagens, elas se estruturam nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, como mecanismos conceituais e simbólicos.

²³ Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

²⁴ Defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. Assim, a produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade são dimensões para as diversas disciplinas ao possibilitar um trabalho pedagógico que aponte uma direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. Nessa perspectiva, a escola é o espaço de confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados do cotidiano popular

A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos, organizados nas diferentes disciplinas escolares, são a condição para estabelecer relações interdisciplinares para a compreensão da totalidade. Trata-se de um currículo que visa oferecer a formação necessária para o enfrentamento de problemas com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo, em uma perspectiva humanista e tecnológica.

A arte como fonte de humanização é objetivada no documento na perspectiva de que o ser humano se torne consciente da sua existência individual e social, à medida que se percebe, se interroga e interpreta o mundo e a si mesmo. Segundo o referido documento, a arte ensina a desaprender princípios e obviedades atribuídas aos objetos e coisas. Nesse sentido, a arte é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Seu ensino interfere e expande os sentidos, a visão de mundo, o espírito crítico de maneira que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica (PARANÁ, 2008).

O princípio implícito nas diretrizes é baseado nas dimensões científica, artística e filosófica dos fundamentos gramscinianos sintetizados “no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje” (NOSELLA, 1992 apud PARANÁ, 2008, p. 20).

A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade são dimensões para as diversas disciplinas do currículo que possibilitam um trabalho pedagógico em direção da totalidade do conhecimento e suas relações com o cotidiano. Sob essa perspectiva, a escola é o espaço do confronto e do diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular.

Assim, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e com o conhecimento das partes integrantes da realidade social, portanto, elementos da estrutura da sociedade e expressão da produção social e espiritual do homem. A emancipação humana decorre do resgate dos sentidos e do pensamento (KOSIK, 2002, apud PARANÁ, 2008).

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados (PARANÁ, 2008, p. 23).

Assim, o conhecimento artístico tem características centrais para a criação e para o trabalho criador, uma vez que a arte, como criação, possui uma qualidade distintiva fundamental, isto é: [...] “o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, apud PARANÁ, 2008, p. 23).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas. Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos (PARANÁ, 2008, p. 23).

As tecnologias também são dimensões para as diversas disciplinas do currículo, por possibilitarem, pelas características do mercado industrial, a divulgação da produção artística. Hoje, mais do que nunca tende a se constituir em uma forma significativa de socialização da arte por meio da mídia em suas diversas formas presentes no dia a dia, na vida cotidiana dos jovens e adultos. Relacionada à mídia tecnológica: *Internet (Orkut, Blogs, YouTube, Messenger, e-mail)*, telefonia celular, computador e outros meios de comunicação.

Contudo, mesmo que a maioria das pessoas não tenha acesso a tais meios, elas mantêm um contato com eles a partir da televisão e jogos eletrônicos. No contexto de produção industrial, os meios de comunicação tecnológicos devem ser considerados no trabalho pedagógico tanto no sentido de uma categoria articuladora dos conteúdos estruturantes como pelo caráter histórico e social ao enriquecer a compreensão da arte e da vida (PARANÁ, 2008).

Nas DCEs, há destaque para os conteúdos disciplinares, para o professor como autor de seu plano de ensino, de forma que entenda o papel da escolaridade no contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, apud PARANÁ, 2008). Com o intuito de ajudar o professor nessa tarefa, o documento retoma algumas formas de conceituar arte, são elas: arte como mimesis e representação²⁵; arte como expressão²⁶; arte como técnica (formalismo)²⁷. Essas formas históricas de interpretar a arte especificam propriedades essenciais comuns a todas as obras artísticas.

Com essa compreensão, as DCEs (PARANÁ, 2008) tratam dessas concepções de arte a fim de auxiliar o professor no importante processo de reflexão e avaliação de sua prática, o que significa pensar em que medida tais concepções se fazem presentes nas suas aulas, no dia a dia da escola, bem como nas implicações que tal fato terá no processo educativo dos seus alunos. Essa avaliação é primordial para a efetivação de um ensino de qualidade, voltado às necessidades educativas da maioria da população, em que a meta é nortear todos os profissionais da educação.

Nas DCEs, a arte deve basear-se em um processo de reflexão sobre a finalidade da educação, os objetivos específicos da disciplina mediante coerência entre os objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia. De forma que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística no sentido de expandir a capacidade de criação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por isso, desde o início, as discussões coletivas para a elaboração das diretrizes curriculares se pautaram em um diálogo entre a realidade de sala de aula e o conhecimento no campo das teorias críticas de arte e de educação.

²⁵ De uma maneira geral, a arte como mimesis e representação tem sua teoria centrada nos objetos imitados como referências na arte, isto é, na mensagem contida. Tal concepção de arte prima pelo conteúdo, pela tradição e manutenção de normas (normatividade), ao entender que aquilo que foi realizado na arte do passado deve ser aplicado à arte futura.

²⁶ Passou a ser considerada obra de arte toda expressão concretizada em formas visível/audível/dramática ou em movimentos de emoções e sentimentos. Assim, a arte deveria libertar-se das limitações e concepções anteriores (mimesis e representação) ao mesmo tempo se deslocar para o artista/criador como ponto chave para a compreensão da arte.

²⁷ A arte no formalismo considera a obra de arte pelas propriedades formais de sua composição, isto é, pelas ideias expressas na obra que são consideradas puramente artísticas, uma vez que o artista não se detém, nem dá importância ao tema. O fundamental é como a obra se apresenta, se estrutura e se organiza. São destaques artistas como Duchamp, Kandinsky, Malevitch, Mondrian, entre outros.

Nesse sentido, educar os alunos em arte é possibilitar-lhes um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar e criar da realidade além das aparências, bem como a ampliação das possibilidades de conhecimento sistematizado em arte. Por isso, as DCEs propõem uma organização curricular valendo-se de *conteúdos estruturantes*²⁸, que constituem uma identidade para a disciplina Arte e possibilitam uma prática pedagógica que articula as quatro áreas de arte: artes visuais, teatro, dança e música. São eles: elementos formais; composição; movimentos e períodos.

Embora *tempo e espaço* tenham sido, inicialmente, considerados como conteúdo estruturante da disciplina, sua relação com os demais conteúdos específicos de cada área de arte revelou que eles são, antes, uma categoria que articula os conteúdos estruturantes além de ter um caráter social. Como categoria articuladora, estão presentes em todas as áreas da disciplina e nos conteúdos específicos derivados dos elementos formais, da composição, dos movimentos e períodos. Seu caráter social é relevante porque a arte tem, historicamente, a peculiaridade de alterar a noção de tempo e espaço do ser humano, de modo particular dos sujeitos do século XXI, em decorrência do surgimento das novas tecnologias dos meios de comunicação.

Os conteúdos estruturantes e específicos resultam do debate entre professores, e apontam uma parte dos conhecimentos a serem trabalhados na disciplina, ao mesmo tempo, explicitam formas de encaminhamento metodológico presentes na Educação Básica. Neste sentido, para o planejamento das aulas de todas as séries, estão propostas atividades em uma organização de conteúdos na forma de conteúdos estruturantes. Tal forma de organização é uma indicação do encaminhamento metodológico de toda ação pedagógica planejada na forma de conteúdos específicos, os conteúdos estruturantes, isto é, os elementos formais, composição, movimento e períodos.

Esta proposta visa superar uma fragmentação dos conhecimentos na disciplina Arte, visto que, no processo de debate, grande parte dos professores relatou adotar o seguinte procedimento metodológico: nas séries/anos iniciais (1ª a 4ª séries/1º ao 5º ano) o trabalho

²⁸ Conteúdos estruturantes são conhecimentos de grande amplitude, conceitos que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas de Arte. Os conteúdos estruturantes são apresentados separadamente para um melhor entendimento, no entanto, metodologicamente, devem ser trabalhados de forma articulada e indissociados.

pedagógico centra-se nas atividades artísticas, nas práticas com músicas, jogos teatrais, desenho e dança. Nessas atividades, são priorizadas os elementos formais, como estudos sobre cores primárias e secundárias (artes visuais); timbre, duração e altura (música); expressão facial, corporal e gestual (teatro) e movimento corporal (dança).

Nas séries finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries/ 6^o ao 9^o ano), gradativamente abandona-se a prática artística e a ênfase nos elementos formais e se dá início aos conteúdos de composição, dos movimentos e períodos. Em contrapartida no ensino médio, a prioridade é para a história da arte, com raros momentos de prática artística, com a centralidade para o estudo de movimentos e períodos artísticos e na leitura da obras de arte.

Em síntese, na Educação Básica, o aluno tem contato com fragmentos dos conhecimentos em arte, ao percorrer conteúdos que se iniciam nos elementos formais, com atividades artísticas (séries iniciais) e são finalizados nos movimentos e períodos, com exercícios cognitivos, abstratos no ensino médio.

Diante deste diagnóstico, torna-se imprescindível adotar uma postura metodológica que propicie ao aluno uma compreensão mais próxima da totalidade da arte. Somente abordando metodologicamente, de forma horizontal, os elementos formais, a composição, os movimentos, os períodos, relacionando-os entre si, é possível demonstrar sua interdependência, porque possibilita ao aluno a compreensão da arte como forma de conhecimento, como ideologia e como trabalho criador. Essa é a proposta contida nas DCEs (PARANÁ, 2008).

Nas aulas de Arte, a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes requer um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica e em todas as séries da Educação Básica. Para preparar as aulas, é preciso considerar para quem elas serão ministradas, como, por que e o que será trabalhado, tomando-se a escola como espaço de conhecimento. Dessa forma, devem-se contemplar, na metodologia do ensino da arte, três momentos da organização pedagógica: *teorizar*²⁹ que fundamenta e possibilita ao

²⁹ *Teorizar*: fundamenta-se na possibilidade de o aluno perceber e se apropriar da obra artística, bem como, desenvolver um trabalho artístico para formar conceitos artísticos.

aluno a percepção e a apropriação a obra artística, bem como desenvolver um trabalho artístico para formar conceitos artísticos; *sentir e perceber*³⁰, que são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte; *trabalho artístico*³¹, que consiste na prática criativa, o exercício com os elementos que compõem uma obra de arte. O trabalho em sala poderá se iniciar por qualquer um desses momentos ou pelos três simultaneamente. Ao final das atividades, em uma ou várias aulas, espera-se que o aluno tenha vivenciado cada um deles (PARANÁ, 2008).

O trabalho do professor, segundo os DCEs (PARANÁ, 2008), é possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e apreender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social. Ao analisar uma obra, espera-se que o aluno perceba que, no processo de composição, o artista imprime sua visão de mundo, a ideologia com a qual se identifica, o seu momento histórico e outras determinações sociais.

Além do artista ser um sujeito histórico e social, é também singular e, na sua obra apresenta uma nova realidade social. Para o trabalho com os produtos da indústria cultural, é importante a percepção dos mecanismos de padronização excessiva dos bens culturais, da homogeneização do gosto e da ampliação do consumo (PARANÁ, 2008).

O documento sugere para a prática pedagógica das artes visuais, por exemplo, que o professor aborde, além da produção pictórica do conhecimento universal e artistas consagrados, formas e imagens de diferentes aspectos presentes nas sociedades contemporâneas. Que a prática pedagógica parta da análise e produção de trabalhos artísticos relacionados a conteúdos de composição em Artes Visuais, tais como: *imagens bidimensionais*: desenhos, pinturas, gravuras, fotografia, propaganda visual; *imagens tridimensionais*: esculturas, instalações, produções arquitetônicas.

Nessa proposta os conteúdos devem estar relacionados com a realidade do aluno e do seu meio. Nessa seleção, o professor pode considerar artistas, produções artísticas e bens

³⁰ *Sentir e perceber*: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte.

³¹ *Trabalho artístico*: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

culturais da região, bem como outras produções de caráter universal. Uma obra de arte deve ser entendida como a forma pela qual o artista percebe o mundo, reflete sua realidade, sua cultura e sua época, dentre outros aspectos. Tal processo pode ser desenvolvido pelo professor ao estabelecer relações entre os conhecimentos do aluno e a imagem proposta, explorando a obra em análises e questionamentos dos conteúdos das artes visuais. Eis algumas questões propostas nas DCEs :

O que vemos? Já vimos isso antes? Quantos e quais elementos visuais percebemos? Como eles estão organizados? A obra foi elaborada por meio de desenho, pintura, fotografia, imagens produzidas por computação gráfica? É importante salientar que o trabalho com a leitura da obra de arte contempla um dos momentos de encaminhamento metodológico, o sentir e perceber. [...] Para completar o encaminhamento metodológico é necessário desenvolver um trabalho artístico, fundamentando [...] com o conhecimento teórico da Arte. [...] Outra importante possibilidade de trabalho é o estabelecimento de relações das artes visuais com as outras áreas artísticas. Essa prática pedagógica promove uma forma de percepção mais completa e aprofundada no que se refere ao conhecimento em Arte [...] Segue um exemplo de trabalho com as artes visuais sob a perspectiva teórica proposta nestas Diretrizes: inicialmente, o professor poderá pedir que cada aluno desenhe diversas linhas, de formas e tamanhos diferentes, para juntos observarem e discutirem a expressividade, o peso, o movimento que cada uma pode ocupar nesse espaço (*teorização*). Depois, os alunos podem desenvolver composições e criar efeitos de movimento e de organização do espaço, tendo como referencial o estudo de linhas já realizado (*trabalho artístico*). Em seguida, o professor poderá mostrar obras (*sentir e perceber*) de artistas que deram ênfase ao uso de linhas e, também, expor as composições dos alunos para apreciação e apropriação dos trabalhos pelos próprios colegas (PARANÁ, 2008, p. 72-73).

Trabalhar com as artes visuais sob uma perspectiva histórica e crítica conforme expressa as DCEs) reafirma a discussão sobre essa área como processo intelectual e sensível que permite um olhar sobre a realidade humano-social e as possibilidades de transformação desta realidade.

A leitura sobre os PCNs e as DCEs do Paraná deixou-me algumas questões sobre a diversidade teórica e a proximidade prática das duas propostas, possível de ser percebida pelos exemplos de como foi elaborado o Projeto Parâmetros em Ação, que objetivava capacitar os professores brasileiros e as sugestões para a prática pedagógica contidas ao final do documento paranaense, assim como a publicação do *Livro Didático Público de Arte* (PARANÁ, 2006) para o ensino médio que assumem papel prescritivo para a prática

docente. Parece-me uma questão de diversidade teórica, mas que não impede algumas aproximações práticas não só com os PCNs, mas também com o que os arte-educadores, criticados pelo documento paranaense, propõem, como já citei anteriormente.

Não há como negar que a criação dos PCNs esteve inserida em um conjunto de medidas governamentais, objetivando uma adequação do sistema educacional brasileiro a um processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados. Tal fato subordinou a política educacional brasileira aos interesses dos organismos internacionais em detrimento das reais necessidades educacionais brasileiras. Deter-se só nesta análise, porém, significa colocar na penumbra seus pontos positivos, como a permanência da arte no currículo do ensino básico brasileiro como disciplina obrigatória em substituição à Educação Artística que era desenvolvida em forma de atividade festiva na escola.

Nos PCNs percebi a necessidade do conhecimento de outras culturas conjuntamente à experiência brasileira. Conjuntamente para uma compreensão da relatividade dos valores enraizados nos modos de pensar e agir de nossa sociedade. Além do componente de valorização daquilo que é próprio em nosso país, a fim de se favorecer a diversidade da imaginação humana.

DCEs há um salto qualitativo para mim na esfera do conhecimento, especificamente no dia a dia de sala de aula, a da arte como uma categoria articuladora presente em todas as áreas da disciplina e nos conteúdos específicos. Entretanto ela não perde o seu caráter social e tal questão é relevada na peculiaridade histórica a fim de alterar a noção de tempo e espaço do ser humano, de modo particular dos sujeitos do século XXI em decorrência do surgimento das novas tecnologias dos meios de comunicação.

Creio que é chegado o momento de responder a pergunta que intitula a seção que ora finalizo: Por que as práticas pedagógicas são o que são? Por que foi importante trilhar o caminho que me proporcionou a compreensão das práticas pedagógicas do ensino de Arte? Pois inicialmente pareciam-me um grande labirinto. Devo ressaltar que saí do mito, saí da fantasia e fui para as questões reais de meu objeto de estudo.

De acordo com Triviños (1987, o pensamento filosófico, como todos os objetos e fenômenos que nos cercam ao serem pensados, ora são ideais ou espirituais, ora são materiais. Assim o ideal/espiritual na consciência do homem se constitui em sua atividade psíquica (pensamentos, sentimentos, emoções), estruturados na dimensão artística fruto da relação do homem com o mundo e do conhecimento materializado na obra artística.

O fio de Ariadne surgiu com o estudo das contribuições filosóficas e, possibilitaram-me a conscientização de que todos os objetos e fenômenos ao serem pensados se constituem, ora em idéias e, ora em dados materiais. O ideal-espiritual sob a forma de atividade psíquica, pensamentos, sentimentos e emoções ao ser estruturado em uma dimensão artística, é um prolongamento do próprio pensamento, que se constituiu em produto manufaturado, fruto da relação do homem com o mundo.

Nesse contexto, compreendi que as práticas educativas em arte surgem de mobilizações caracterizadas em seus diferentes momentos históricos que auxiliam ao entendimento da relação com a própria vida em sociedade e podem auxiliar em uma melhor compreensão do processo educacional. A arte e a educação como importantes movimentos culturais, estiveram correlacionados no Brasil desde o século XIX com a presença da Missão Francesa e artistas europeus, definiram a formação de professores para o ensino de arte na Academia Imperial.

A Constituição Federal (1824), outorgada por D. Pedro I enfocou o Ensino Superior e cursos jurídicos, contribuiu com as características brasileiras da formação superior como via de ascensão social. Entretanto para o ensino de arte nada foi alterado em relação ao ensino de arte deste período.

Já a República marca o ensino regular e o início da Escola tradicional. Contudo, o ensino do desenho, continuou a ser utilitário, de preparação técnica para o trabalho. Nas escolas primárias e secundárias havia uma valorização do traço, do contorno e da repetição de modelos. Desse contexto, a demanda educacional foi caracterizada por um movimento de formação de mão de obra que ultrapassou o tempo e culminou até as primeiras décadas do Século XX.

Foi a Escola Nova que caracterizou o meu trabalho a frente do Setor de Psicologia na Santa Casa de Maringá, e se constituiu em referências teóricas embasadas na Semana de Arte de 1922, no grafismo como processo lógico, mental e campo de investigação e processo terapêutico. Entretanto, ao me enveredar em um aprofundamento das idéias do filósofo norte-americano John Dewey compreendi a importância do ensino de arte na formação do cidadão.

Todavia, segundo Barbosa (1982) Dewey integra indivíduo e sociedade, trabalho e jogo, mente e corpo, criança e currículo, o espontâneo e o reflexivo, o natural e o social, os sentidos e a inteligência, ciência e humanismo, ação e reflexão, cultura e eficiência, autoridade e liberdade, disciplina e interesse, o subjetivo e o objetivo, o saber e o fazer, teoria e prática e o precário e o estável.

As contribuições deweyianas no âmbito da psicologia na educação e o destaque da ciência como investigação extremamente valorizada porque o autor entende que a ciência é a melhor ferramenta já projetada pela humanidade, por se constituir em uma reflexão dirigida ao saber. Suas contribuições são inegáveis, pois antes que o ensino possa comunicar fatos e idéias por intermédio de signos, a escola deve fornecer subsídios reais, com uma participação efetiva e pessoal da vivência do cotidiano dos alunos para resolução de seus problemas reais.

A arte como desenvolvimento da capacidade criadora esteve atrelada ao percurso teórico da história do ensino de arte brasileiro embasados na LDB 4024/1961, LDB 5692/1971, LDB 9394/1996 bem como a reforma educacional 5692/1971 em um novo conceito de arte e ensino, a prática da polivalência. Novamente desconhecido para mim, assim, fui levada a uma visão ampliada, das artes plásticas, da música, das artes cênicas (teatro e dança).

A visualidade obtida nas leituras dos educadores brasileiros nos anos de 1980 foi a possibilidade da clareza do ensino como um todo, e da mobilização dos arte-educadores que perpassa as questões nacionais. A visão da arte e seu ensino que é influenciada pelas mudanças no contexto mundial e, mergulhada na crise entre os anos 1980 e 1990. Dessa forma novas reformulações foram realizadas no ensino de arte no Brasil, na figura de Ana Mae Barbosa e nos documentos que constituíram os PCNs e DCEs.

Apesar de meu objetivo não ser analisar ou julgar os PCNs, pude perceber que eles pouco mudaram a prática pedagógica dos professores colaboradores de minha pesquisa. Talvez os PCNs para as Artes Visuais, por exemplo, sejam ambiciosos demais para a realidade das escolas públicas brasileiras. Uma vez que a formação de professores e a estrutura escolar não viabilizam uma prática pedagógica mais consciente, exigência primeira dos PCNs. Especificamente para o ensino médio, os professores têm dificuldade do entendimento do que seja linguagem artística. A não compreensão desse conceito por parte dos professores leva a uma atuação sem um maior compromisso e atividades estanques e repetitivas, sem um envolvimento de todos, o que leva ao isolamento de professores e alunos durante as atividades.

Quanto às DCEs acredito que se diferenciam dos PCNs com a presença de roteiro para elaboração da prática pedagógica, quase um manual para ser seguido pelos professores. Mas, talvez seja interessante passar a palavra às professoras colaboradoras desta pesquisa. Embora, na época da aplicação da entrevista semiestruturada eu não tenha investigado sobre suas relações com as DCEs, elas foram também entrevistadas por Sestito (2008)³². Dentre as doze perguntas da pesquisadora, escolhi, com seu consentimento, seis que se referem aos subsídios teóricos de suas práticas pedagógicas, são elas: 1. Quais os subsídios utilizados na elaboração do planejamento da disciplina Arte? 2. Qual a avaliação que você faz das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná? 3. Você utiliza outros pressupostos teóricos para além das DCEs? 4. Você utiliza Livro Didático? Qual? 5. Qual a avaliação que você faz do Livro Didático de Arte do Estado do Paraná? 6. Além dos pressupostos que as DCEs apontam você segue outros autores?

As três professoras afirmam seguirem as DCEs, mas complementam os planejamentos com outros referenciais teóricos, a professora Tarsila cita os PCNs e autores como: Graça Proença e Fayga Ostrower. Justifica a escolha da primeira autora pela necessidade de trabalhar conteúdos que possam cair no vestibular. A professora Anita só cita Graça Proença para complementar as DCEs. Seria bom lembrar que o livro da citada autora é sobre a história da arte universal e brasileira. A professora Lígia cita: Anamélia Bueno Buoro,

³² A escolha dos colaboradores foi por eles pertencerem a uma mesma instituição escolar, facilitando o deslocamento para a pesquisa: as observações se concentraram em um mesmo local nos três meses de observação, que antecederam as entrevistas. Outro critério de seleção foi o fato deles serem habilitados em arte e atuarem no ensino médio.

Mirian Celeste Martins, Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández e Terezinha Franz.

Quanto a avaliação das DCEs, as professoras Tarsila e Anita afirmam que mudou muito a forma de se trabalhar com o conteúdo, a primeira afirma que algumas coisas ficaram mais claras para ela. Anita esclarece o que ficou melhor depois das diretrizes: “anteriormente, o conteúdo era muito extenso, segundo o currículo básico, além de que o tempo de aula era muito curto, pois havia somente uma aula por semana”. Lígia declara que as DCEs são inflexíveis com relação à linha teórica. Em sua opinião, o documento chega a ser muito parcial, e acaba por fechar novas possibilidades para o ensino da arte.

Com relação ao uso de livro didático, as três professoras afirmam utilizar o livro didático elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e o avaliam como bom, só a professora Lígia faz a ressalva que não o utiliza na sala de aula como atividade para os alunos e sim como livro de referência.

Com esse quadro, posso afirmar que nenhuma das professoras segue somente as DCEs. Lígia sente-se aprisionada pelo referencial único das diretrizes, a razão pode advir das leituras das obras dos autores citados por ela. Tarsila está presa nas malhas do conteúdo necessário para a aprovação de seus alunos no vestibular e Anita está presa na concepção de que ensinar arte é ensinar história da arte.

Abordagem Triangular: a agenda escondida da área de Arte

Interessante notar que Ana Mae Barbosa é criticada no documento paranaense como mentora dos PCNs, no entanto, a pesquisadora também faz críticas quanto ao fato do documento lançar mão da Proposta Triangular sem consulta ou sua autorização, apenas com mudança na nomenclatura dada à metodologia dos “Parâmetros em Ação”, tal fato é denominado pela autora como “agenda escondida” da área de Arte quando da discussão e aprovação dos PCNs.

Responsabiliza os políticos, por criarem projetos “[...] que raramente vão além da próxima eleição, gerando o desânimo e a impotência nos educadores envolvidos com a reflexão e

participação nos processos de mudanças no sistema educacional” (BARBOSA, 2005, p. 14).

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais foi desconsiderado todo trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89 a 90) [Prefeitura Municipal de São Paulo] com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros [...] des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries). Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em ação que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido (BARBOSA, 2003, p. 8).

As máximas que subsidiam a Proposta Triangular para o ensino de arte são: desenvolver a percepção, a imaginação, captar a realidade e desenvolver a capacidade criadora, tão necessária para modificar a realidade, por isso, há a necessidade de se alfabetizar para a leitura da imagem a fim de preparar a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa, cinema e televisão. Tal decodificação está associada ao julgamento da qualidade daquilo que está sendo visto no presente e está em relação ao passado. Nesse sentido:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2007, p. 35).

Este equilíbrio curricular começou a ser defendido na Inglaterra pelo “Basic Design Movement” ainda nos anos de 1950, no congresso sobre a Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato, com duas correntes importantes. De um lado, Barclay Russel defendia a intuição como origem de toda expressão e com rejeição da ideia de processos lógicos, conscientes no processo de criação em arte. E do outro, Richard Hamilton enfatizava o desenvolvimento do profissionalismo na escola e a ideia da necessidade de

informações racionais para os adolescentes. Nos anos de 1960, Hamilton, com a ajuda de artistas e de professores, lançava as bases teórico-práticas do que hoje os americanos denominam DBAE, a bandeira educacional do competente trabalho desenvolvido pelo *Getty Center Education in the Arts* (BARBOSA, 2007).

A metodologia do DBAE é do ensino da arte em correspondência: “as quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade” (Elliot W. Eisner, 1988, apud BARBOSA, 2007, p. 37).

O trabalho prático ajuda o aluno a aprender como criar imagens que tenham valor expressivo, coerência, *insight*, e assegura a permanência da ingenuidade da infância. E a história da arte ajuda no entendimento do lugar e do tempo nos quais as obras de arte são situadas, uma vez que nenhuma forma de arte existe no vazio, parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto (BARBOSA, 2007).

A metodologia docente é de escolha do professor, com ênfase na análise, na avaliação e em uma leitura enriquecida com a informação histórica que desemboca no fazer artístico. Em arte, a história é um componente importante no sentido de se conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época.

Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma. À esta idéia de Popper podemos juntar Benedetto Croce que dizia: “toda história verdadeira é História Contemporânea” e Ortega y Gasset com sua frase dramática “o passado sou eu” (BARBOSA, 2007, p. 38).

Assim o fazer, a teoria e a história estão em um inter-relacionamento ao apontar para a simultaneidade do julgamento, isto é “um entendimento crítico de como conceitos visuais e formais apareceram na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesenhados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seu processo formativo” (DAVID THISTLEWOOD, apud BARBOSA, 2007, p. 40).

A Proposta Triangular, intensamente pesquisada entre 1987 a 1993, foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade³³. Na Inglaterra, essa pós-modernidade foi manifestada no *Critical Studies* e, nos Estados Unidos, a mais forte manifestação foi o Disciplined Based Art Education (DBAE)³⁴ que se estruturava em disciplinas. No entanto, a experiência brasileira, com a ideia de antropofagia cultural, fez com que Barbosa formulasse a Proposta Triangular em ações: fazer, ler, contextualizar. Ambas as propostas incluem-se no pós-modernismo na arte-educação, mas diferentes entre si para responderem às necessidades contemporâneas, especialmente no sentido de ler o mundo de forma crítica.

Contudo, no período de 2000 a 2002, quando coordenava a pesquisa-ação acerca de Formação de Professores em Arte/Educação subsidiada pelo Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação/(NACE-NUPAE) da Escola de Comunicações Artes da USP, cujos sujeitos de pesquisa eram professores do ensino fundamental ao ensino superior. O campo de investigação foi: curso programado em quatro meses com encontro de oito horas, uma vez por semana. A equipe discutia, semanalmente, os resultados de cada aula com o objetivo de pesquisar a mudança de conceito de arte e de ensino de arte por parte dos alunos/professores; seminário, totalizando 180 horas em sala de aula. Os componentes da ação pedagógica eram em relação à Abordagem Triangular: fazer arte, leitura da obra e do campo de sentido da arte; contextualização.

A ideia era que, se os professores vão ensinar usando a Abordagem Triangular, deveriam ter também uma experiência de aprendizagem através da mesma abordagem metodológica. Curiosamente foi buscando correspondências de estratégias pedagógicas e harmonia de experiências que entendi que já havíamos transformado a Abordagem Triangular em ziguezague, pois a contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, [...] não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um vértice do processo de aprendizagem. O fazer Arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como também a leitura. Qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto (BARBOSA, 2005, p. 15).

³³ A pós-modernidade em arte-educação foi caracterizada pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a expressividade (BARBOSA, 2003).

³⁴ O DBAE foi um programa de ensino de arte baseado em disciplinas, na estética-história-crítica e em uma ação, o fazer artístico (BARBOSA, 2003).

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A leitura das imagens fixas e móveis pela publicidade e Arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem.

Espero com esse retorno à história da Abordagem Triangular, isto é, da abordagem zigzague, destacando o emaranhado de referências teóricas nos PCNs e nas DCEs do Paraná, que discursam diferentemente e com várias denominações para o mesmo fazer pedagógico proposto por Barbosa, que, por sua vez, não participou, como já afirmei anteriormente, das discussões das políticas educacionais para o ensino de arte, possa evidenciar que a pesquisadora foi criticada injustamente e de certa forma plagiada tanto nos PCNs como nas DCEs do Paraná.

Não há como negar que, durante todo processo de minha pesquisa, foi Barbosa que me mostrou os labirintos teóricos e políticos do ensino de arte no Brasil. E, mais uma vez, é ela quem me aponta a importância decisiva da transformação das linguagens da arte moderna no processo de estetização da vida social desde a segunda metade do século XX.

Testemunhamos hoje uma forte tendência de associar o ensino da arte com a cultura visual. Assim, o compromisso com a diversidade cultural é enfatizada pela arte-educação pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc. (BARBOSA, 2008, p. 19).

Nesse sentido, a capacidade de compreensão da arte, é um processo gradual que se relaciona às experiências adquiridas e sistematizadas através do interesse e esforço em compreender a arte como percepção de valores estéticos, como fenômeno cultural compartilhado socialmente, construídos coletivamente.

Cultura visual

A partir das últimas décadas do século passado, o etnocentrismo cedeu lugar à compreensão de que toda cultura possui uma lógica interna, com formas próprias de representação, idealidades e formas de vida social. A troca e o conhecimento das diversas culturas podem proporcionar a alteração e a renovação da visão de mundo do observador. Vista desse modo, a cultura é um amplo e sucessivo processo de seleção de valores e juízos, conhecimentos e experiências de uma sociedade. Esse processo envolve diversidade de julgamentos e valores, e resultam em uma pluralidade cultural. A valorização da riqueza que essa heterogeneidade traz à sociedade é rejeitar quaisquer mecanismos discriminatórios contra as manifestações culturais dos grupos em seu interior.

A partir da década de 1980, os Estudos Culturais deram origem aos Estudos Visuais, que estudam a Cultura Visual, ou seja, a virada cultural motivou mudanças nos paradigmas do conhecimento no mundo atual, diluindo fronteiras e proporcionando uma expansão conceitual. A apreciação artística na perspectiva da Cultura Visual muda o foco de análise centralizada no produto artístico e faz uma crítica à concepção formalista concebida pela Estética Modernista. Assim, arte é uma construção mutante no espaço, no tempo e na cultura (HERNÁNDEZ, 2000).

Ao entender a arte como um fenômeno complexo, é necessário se levar em conta aspectos como a sua heterogeneidade, o processo de descobrimento, a história do olhar, entre outros aspectos. Isto é, localizá-la em um contexto histórico e social e informá-la a partir de uma perspectiva teórica, mais do que sujeitá-la a uma meta-elaboração e a uma análise formal, semiótica, literária, psicológica, etc. A arte, neste ínterim, é parte da cultura visual, atuando como mediadora cultural³⁵. A cultura visual cumpre sua função de manufaturar as

³⁵ A função mediadora da arte é uma derivação da ideia de Vygotsky de mediação ao pressupor “o signo como possuidor de significado”. Assim, a arte, os objetos e os meios da cultura visual seriam as contribuições aos seres humanos a fim de que estes construam sua relação-representação com os objetos materiais de cada cultura. A cultura, neste sentido, contribui para que o indivíduo fixe as representações sobre si mesmo e sobre o mundo e sobre seus modos de pensamento (HERNANDEZ, 2000).

experiências dos seres humanos mediante a produção dos significados³⁶ visuais, sonoros, estéticos.

Uma qualidade básica da cultura visual é a inexistência de um meio sociocultural com uma identidade independente. A construção é sempre coletiva, a partir da cultura em que os seres humanos se valem dos significados e dos meios tecnológicos e comunicacionais para a construção de sua subjetividade e sua vida mental.

Num processo em espiral, essa construção da identidade se encontra afetada pelas maneiras pelas quais os indivíduos se valem dos significados e recursos de alguns meios socioculturais. Dada a importância da noção de significado para a constituição do conteúdo da educação e para a compreensão da cultura visual [...] (HERNÁNDEZ, 2000, p 52-53).

Desse ponto de vista, a educação para a compreensão da cultura visual, se constitui em estudar os processos dinâmicos relacionados à compreensão desses significados individuais e sociais de modo a esclarecer e estabilizar a multiplicidade de significados pelos quais o mundo é apreendido e se representa. Desse modo, chegar a uma elaboração ampliada das inserções sociais e culturais, como constituidoras da realidade social, é diferente da prática pedagógica que nos faz perguntar aos nossos alunos: O que vocês estão vendo? Qual é o significado desta imagem? O que esta imagem representa?

Hoje, o que nos interessa são os intervalos, os interstícios, e o que está *entre*, os discursos que se produzem ou produziram em torno do objeto, os dispositivos que esta obra/imagem pode lançar; as formas de subjetividade que esta obra/imagem gera. Assim, a pergunta hoje seria: o que esta imagem/obra diz de mim? Vejamos que o deslocamento desta questão promove outro modo de ver e tratar a imagem/obra. Aquele que vê não apenas descreverá o que esta vendo, mas como está vendo; passamos da descrição para a interpretação. Desta forma é oportunizada ao sujeito que vê estabelecer relações enquanto indivíduo que tece narrativas visuais/verbais sobre si mesmo. Trabalhar nesta via implica uma mudança de postura. Deslocamos nosso interesse enquanto educadores/propositores do espaço da criatividade para o da invenção. E qual é a diferença entre criatividade e invenção? E por que temos pensado mais na invenção do que na criatividade e na expressão? Inicialmente, é

³⁶ Os significados contribuem para a consciência individual e social, ao incorporar dados visuais com valor simbólico produzidos por grupos diferentes (como o dos artistas) nos processos de intercâmbio social (HERNANDEZ, 2000).

preciso dizer que a invenção não se confunde com a criatividade. Os estudos acerca da criatividade, iniciados nos EUA por J. P. Guilford e que ganharam força, sobretudo na década de 60, definem a criatividade como uma capacidade de produzir soluções originais para os problemas. Mas a invenção de que falo, e para isto me baseio na filosofia de G. Deleuze (1988), não é uma capacidade de solução de problemas, mas sobretudo, de invenção de problemas. Além disto, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição (KASTRUP, 2005, apud OLIVEIRA, 2009, p.2).

Para a autora acima, a invenção não se trata de processo psicológico, perceptivo, cognitivo, de aprendizagem, memória ou de linguagem, mas perpassa todos os processos citados.

Quando trabalhamos com uma postura inventiva e investigativa, não temos prescrições (modos de fazer), deixamos de lado as famosas frases das quais, nos professores, apreciamos tanto: “é necessário, é preciso, os alunos devem, os professores têm que, isto e assim, etc”. Começamos a pensar mais em possibilidades, naquilo que pode ser viável, em algo que está *entre*, nas brechas, nas frestas, nas dobras, nas proposições, nos interstícios. Deixamos de falar em ‘leitura de imagens’, que prevê um código, uma significação para falar de ‘interpretação de imagens’, em modos de ver. Deixamos de formar leitores e receptores e passamos a construir intérpretes de imagens (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Qual seria, então, a função do ensino de arte na concepção da inventividade? “Eu ousaria dizer que a função das artes (sejam elas visuais, cênicas, musicais ou da dança), hoje na escola é desestabilizar, é construir pontes. É provocar, problematizar, inventar (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

A prática pedagógica encaminhada por Oliveira (2009) na formação inicial ou contínua de professores poderia ser sintetizada em sua própria experiência: convida os professores a aproximarem-se da produção artística contemporânea, sem preconceito e sem a pretensão de buscar um conceito, e distanciam de uma definição e interpretação única; a olharem muitas imagens, obras de arte ou não para percebê-las coletivamente, dialogicamente, distanciando-se da história da arte cuja concepção é linear e evolutiva da obra, como também não recorre à produção artística europeia, não vinculada à história de vida dos artistas; a fazer outros exercícios com a imagem, que não seja o estudo formal, técnico, com análises de estruturas internas da obra/das imagens.

Como resultado de sua intervenção, a pesquisadora percebe que os professores se sentem afetados pela prática pedagógica construída e respondem suas convocações porque a experiência vivida tem a ver com a vida do indivíduo na sociedade na qual está contextualizado, portanto, faz sentido como um problema a ser investigado. Esse relato de Oliveira (2009) pode ser complementado com a prática pedagógica de Martins, professora do ensino básico em Brasília por ocasião da pesquisa mencionada, pois atualmente a professora pertence ao quadro docente da Universidade Federal de Goiás:

[...] eu preferia organizar minhas aulas brincando com algumas ideias, para oportunizar possibilidades que partissem de vivências das próprias crianças, na direção de ampliar a complexidade de suas (nossas) interpretações e formulações. As diferentes aprendizagens deflagradas, nas aulas, envolviam conversas, desafios, propostas que nos permitiam pensar em muitas coisas e elaborar conceitos a partir de associações diversas. Perguntas, dúvidas, questões que levávamos conosco para nossas casas, e que modificavam o modo como olhávamos e podíamos reinterpretar e recriar o mundo ao nosso redor. Nesse processo, não só reproduções de obras de artistas, mas também filmes, cartazes, outras visualidades, bem como objetos investidos de valor afetivo, e outras possibilidades de representação e construção integravam as tessituras de nossas aprendizagens. Nossos percursos não eram lineares, tampouco tínhamos garantias de que seriam sempre bem sucedidos. A mim cabia tratar de aprender com cada dificuldade, e buscar caminhos alternativos, por meio dos quais pudéssemos avançar. Olhar e repensar o mundo de modo lúdico, disponíveis para novas descobertas, abrir nossos olhos para os filmes, as fotografias, os vídeos, e para os desenhos, os bordados, os tecidos, os volumes nas madeiras, na argila, no papel *machê*, e também para as formas das árvores, seus galhos e folhagens, para os ângulos das projeções arquitetônicas, das sombras mutantes, as texturas, perguntar como certos artistas ordenaram os elementos de suas obras a partir dos mundos que os cercavam, buscar novas ordenações, experimentar, correr riscos. Tantas as possibilidades abertas para trilharmos (MARTINS, 2009, p. 110).

A qualidade básica da cultura visual é sua construção sempre coletiva, isto é, a partir da cultura, nos valem os significados para a construção de nossa subjetividade e nossa vida mental. Na nova perspectiva trazida pelos estudos culturais o que mais me chamou a atenção, é sua inventividade, trata-se de ausência de prescrições ou receitas de como fazer arte ou trabalhar com arte dentro de uma perspectiva de formar intérpretes de imagens.

Contudo, a educação escolar está organizada em torno de normas, estruturas hierárquicas, organização do espaço, do tempo, dos corpos, de comportamentos, que atendem a demandas internas institucionais, e externas, relativas ao contexto sócio-histórico e cultural

no qual os professores estão inseridos. Assim, há casos em que a acomodação do professor prevalece e os que desejam traçar itinerários diferentes precisam negociar e nem sempre as negociações são possíveis nas instituições do ensino básico brasileiro.

Com essas inquietações sobre os diversos caminhos que a prática pedagógica pode tomar, seguindo os diversos subsídios teóricos e os caminhos traçados pelas políticas educacionais para arte, chega o momento em que devo apresentar as práticas pedagógicas das três professoras colaboradoras desta pesquisa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DISCIPLINA ARTE: CERTEZAS E INCERTEZAS

O ambiente da sala de aula para o ensino de arte é extremamente novo para mim, confesso que, no início, não me senti à vontade e, com o passar do tempo, queria mesmo era ser a professora de algumas turmas que visitei. Da mesma forma, creio que as professoras, embora muito solícitas, também não devem ter se sentido à vontade com a minha presença em suas salas de aula e talvez preferissem estar no fundo da sala me observando.

Na primeira observação na sala de aula da disciplina Arte ministrada pela professora Tarsila em 09/05/2008, na 1ª série, não houve apresentação ou justificativa para minha presença na sala de aula.



A interação com os alunos deu-se no decorrer da observação, visto que, movidos pela curiosidade, alguns me perguntaram o que eu fazia lá. Expliquei-lhes que precisava escrever sobre aulas de arte no Ensino Médio e que o Colégio e as professoras da disciplina Arte permitiram que assistisse às aulas para complementar meus estudos.

No início da aula, os alunos receberam da professora orientações para a confecção das bandeiras do Brasil e do Japão com a finalidade de decorar a escola que iria sediar a

Mostra Cultural *100 Anos da Imigração Japonesa no Brasil*. O procedimento didático da professora restringiu-se à questão técnicas de execução das bandeiras de forma padronizada sob três opções: compor a bandeira do Brasil, a bandeira do Japão ou uma junção das duas bandeiras com uniformidade de tamanho e forma. A professora Tarsila orientou que cada grupo deveria deixar em cima da mesa somente o material para a realização do trabalho: cola, tesoura, sulfite (Tamanho A1), papel crepon cortado em tiras de cinco cm para o trabalho de colagem nas cores das bandeiras. Ressaltou aos alunos que passaria entre os grupos para verificar se suas recomendações foram atendidas. Essa observação levou-me a questionar sobre o processo de criação nas aulas de Arte. Como se constituiria nessa atividade o processo de criação? Em que momento ele seria inserido nessa aula? A reação silenciosa dos alunos evidenciou-me a contrariedade na execução da tarefa, não houve questionamento, no entanto era visível a falta de motivação na produção das bandeiras.

Os bastidores da técnica

A Professora Tarsila teve que contornar alguns problemas nessa aula, por exemplo: um grupo não trouxe o material pedido anteriormente. O encaminhamento do grupo para resolver o problema foi o empréstimo de material com os outros grupos. Entretanto um aluno, mais exaltado, não se conformou com a hipótese de emprestar o material dos outros colegas. Sua justificativa foi que não era um menino de rua para mendigar material aos colegas. A polêmica no grupo gerou reação em alguns membros de outros grupos em oferecer os materiais para que o grupo pudesse trabalhar. O problema gerado foi amenizado com a ajuda da professora e dos colegas. Em contrapartida, os grupos mais organizados e com maior interação entre si, discutiram em equipe os problemas e procuraram uma resolução em conjunto. Esta postura possibilitou encontrar alternativas para seus problemas, eles progrediram e a obra começou aparecer.

O grupo que não trouxe o material, auxiliado pelos colegas, conseguiu agilizar seu trabalho e os problemas foram se modificando a cada momento da elaboração da atividade, até o último impasse, que foi quem levaria o trabalho para casa e o traria na aula seguinte.

Várias justificativas foram dadas para não se levar o trabalho para casa: o fato de um morar longe e vir de ônibus, a bandeira ser grande e poderia amassar. A falta do envolvimento do grupo com a produção desse trabalho foi um sério entrave para a realização da atividade.

Essa forma de organização da prática pedagógica reforça a permanência da dicotomia teoria e prática. Para que houvesse melhor inserção dos alunos na atividade, penso que seria necessário uma metodologia que proporcionasse unidade teórico-prática, que os contextualizasse sobre o que fazer, por que fazer, para quê, para quem, como fazer.

[...] a concepção de Prática de Ensino não se restringe ao **fazer**, ela busca se constituir numa atividade de reflexão que procura na teoria o suporte para suas ações. Desse modo, a Prática de Ensino passa a ter o caráter teórico-prático, comportando a investigação, interpretação, intervenção e reflexão da realidade escolar (MORAES, 2000, p. 119).

Para fazer, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis. Uma das formas de conhecer é fazer igual, imitar, copiar, experimentar (no sentido de adquirir experiência), praticar. Essa foi a experiência vivida por aqueles alunos. No entanto, esse procedimento docente deixa perpassar a ideia de que formar é treinar o aluno para que ele se engaje em uma sociedade definitivamente organizada, e, conseqüentemente, executar um fazer artístico que não se altera e mantém uma única técnica de execução. Vejo, então, aqui, um conceito equivocado de “prática”, que induz a um conceito também equivocado de “teoria”, por esta se reduzir a um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados e aplicáveis a qualquer contexto.

Contrariamente a isso, a teoria deveria ser formulada e utilizada a partir das necessidades concretas da realidade social. A atividade teórico-prática possibilitaria capacitar os alunos para compreenderem a complexidade da realidade social e cultural, por isso a professora deveria levá-los a conhecer e a refletir sobre o contexto histórico, social e cultural que gerou a Mostra. Experiências como essa foram criticadas por Barbosa (2008), e elucida que as artes visuais vão em direção a uma tradição positivista e utilizada sobretudo em datas comemorativas.

O trabalho de produção artística para a Mostra Cultural se constituiu em um fazer mecânico na confecção das bandeiras para comemorar a data e servir como avaliação do

desempenho técnico dos alunos na disciplina. Segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 16) a prática da disciplina vem sendo desenvolvida de forma incompleta quando não incorreta nas escolas brasileiras, os professores em suas aulas acabam: “Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico”.



Esse procedimento docente tem características reconhecíveis, na história do ensino de arte no Brasil, com a abordagem tradicional que, do ponto de vista metodológico, encaminha os conteúdos por meio de atividades fixadas pela repetição e com a finalidade de exercitar a motricidade e a visão, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional centra-se no produto do trabalho escolar.

Na relação professor-aluno, compete ao professor informar e conduzir os alunos em direção a objetivos que lhes são externos, escolhidos pela escola e não pelos sujeitos do processo de aprendizagem (FUSARI; FERRAZ, 1993). O auge da pedagogia tradicional no Brasil foi certamente as primeiras décadas do século XX. A atividade proposta pela professora Tarsila também traz aspectos da abordagem tecnicista do ensino de arte no

Brasil, uma vez que se reduziu aos aspectos técnicos, com ausência de base teórica e descompromisso com o conhecimento de linguagens artísticas.

Apesar de os especialistas do ensino de arte no Brasil estarem à frente nas elaborações dos documentos em nível nacional e estadual, a aplicabilidade prática dos documentos na disciplina não foi utilizada como primam os documentos, isto é, um fazer que possa levar os alunos também para a crítica e a história. A prática fica no fazer, sem uma contextualização crítica daquilo que está sendo feito em sala de aula.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997), deve-se pretender nas aulas uma interação do aluno com o campo da arte, com aprendizagens que envolvam distintos âmbitos para abarcar o conhecimento artístico. Este pressupõe experiências com formas artísticas que incluam os recursos pessoais, as habilidades, a pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte.

Experiências de fruir formas artísticas em que os alunos se utilizam de informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer contato com formas significativas de sua experiência, à medida que investiga sobre a arte como objeto de conhecimento social, cultural, seus elementos constitutivos e os princípios formais, bem como a história da arte.

Tais princípios estiveram presentes nesta prática pedagógica? As experiências em sala de aula foram no sentido de uma mera reprodução das orientações do modelo de trabalho a ser executado, isto é, as bandeiras definidas em cores e tamanhos padronizados. Assim, aos alunos restava a execução da repetição do modelo do trabalho para integrar a Mostra Cultural. A execução das formas artísticas foi feita sem a inclusão dos recursos pessoais de habilidades imaginativas, que levariam os alunos a aprender a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida (IAVELBERG, 2003).

Nas Diretrizes Curriculares do ensino de arte do Estado do Paraná, o conhecimento em arte constitui uma unidade na abordagem dos conteúdos estruturantes (teorizar, sentir e perceber e o trabalho artístico), seguido de um encaminhamento metodológico orgânico: o *teorizar* se fundamenta na possibilidade do aluno perceber e se apropriar da obra artística,

bem como desenvolver um trabalho artístico para formar conceitos artísticos; o *sentir e perceber* como formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte e o *trabalho artístico* como a prática criativa, isto é, o exercício com os elementos que compõem uma obra de arte. Ao trabalho em sala poderia ter iniciado por qualquer um desses momentos, ou pelos três simultaneamente, e, ao final das atividades, em uma ou várias aulas, o aluno tenha vivenciado cada um deles.

No discurso dos PCNs federal e DCEs, há diferenças teórico-metodológicas (referenciais de um e de outro) significativas em particular de cunho político. Mas, para além dos atritos políticos e ideológicos, ambos defendem a necessidade da pesquisa da história como um importante instrumento de auto-identificação para os professores de arte estarem habilitados a fazer as leituras dos documentos. Sem uma auto-identificação, há uma ignorância com relação à própria história e: “[...] torna os povos facilmente manipuláveis (BARBOSA, 1986, p. 10).

Os PCNs explicitam o estímulo aos professores a desenvolver processos de ensino e aprendizagem de arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) no sentido da humanização, da formação de cidadãos inteligentes, sensíveis e criativos. Através de experiências educativas que levem a análise, a reflexão e a compreensão dos diferentes processos produtivos e manifestações socioculturais e históricas.

Entretanto a professora Tarsila não levou os alunos a refletirem sobre a atividade prática proposta. Desse contexto, a própria professora reproduz os modelos da escola tradicional, isto é, as aulas se constituem em um fazer, um fazer sem uma reflexão, voltado para a tarefa de decorar a escola para o evento. Em programas de desenho do natural e do desenho decorativo.

Aprender a pensar sobre o mundo nas aulas de Arte significa: construir interpretações sobre as produções artísticas, elaborar sentidos que se transformam no tempo e no espaço e permitem ao executor tornar-se contemporâneo de si mesmo. A aprendizagem significativa em arte é constituída da própria arte como objeto de conhecimento, em que o aprendiz maneja a gramática da linguagem artística de forma que ela adquira corporalidade por

meio dos diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares (MARTINS 1998).



Nos dias 16, 23, 30/ 05/2008, a professora continuou com o trabalho das bandeiras. Importante lembrar que eu só assistia às aulas uma vez por semana às sexta-feiras, dessa forma, havia oito aulas que os alunos estavam executando essa tarefa. O participante de um grupo que elaborava a bandeira do Japão, K, começou a cortar o papel crepon para fazer a bandeira, mas acabou desistindo, e acompanhou os colegas em colar os papéis dobrados. O grupo colava o papel branco no fundo branco, como não tinha muita cor a atividade parecia enfadonha, pois eles tinham necessidade de ver as formas e as cores da produção, isto daria sentido ao que eles estavam fazendo. Muitas vezes o trabalho emperrava, pelas dificuldades dos alunos, por ficarem muito atrás dos outros, por acharem que não tinham mais tempo e, enfim... a atividade se arrastava. Quando dois primeiros grupos finalizaram suas bandeiras, foram surpreendidos pela novidade de que o grupo que fosse terminando, deveria começar outra, quatro vezes maior, para presentear o diretor. Os demais grupos, conforme o término da primeira atividade inseririam-se nessa nova tarefa.

Em 06/08/2008, iniciei a observação na 2ª série com a professora Anita. Nesse período, consegui acompanhar as aulas duas vezes por semana. Ela apresentou o filme *Ela dança eu danço*, (Step up), da diretora Anne Fletcher, 2006. Que conta a história de Tyler Gage (Channing Tatum), um esperto delinquente juvenil que consegue problemas após destruir, ao lado de sua gangue, um auditório pertencente a uma escola de artes. E acaba condenado a prestar serviços públicos na escola que depredou. Ele tenta ao máximo se afastar dos estudantes, mas acaba se envolvendo com o mundo das artes e descobre a dança.

Como a aula é de cinquenta minutos, foram usadas três aulas para assisti-lo. A segunda aula (08/08) transcorreu normalmente, os alunos continuaram assistindo ao filme. Já na terceira aula (12/08), a professora ausentou-se da sala de aula e os alunos não pareciam tão envolvidos com o filme, alguns comentaram que já haviam assistido aquelas cenas. Porém, só depois de vinte minutos, reclamaram. Quando a professora retornou novamente os alunos reclamaram, mesmo assim terminaram de assistir ao filme. Ao final, Anita pergunta-lhes se gostaram, eles responderam que sim, já se movimentando para deixar a sala.

Qual seria o objetivo da professora Anita ao projetar o filme em sala de aula. Seria pela exigência do cinema como conteúdo curricular? Seria só uma forma de ocupar o tempo? Minhas dúvidas justificam-se porque o cinema pode ser um elemento fundamental na educação e no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos.

A linguagem cinematográfica na sala de aula

O mundo moderno exige pessoas preparadas para enfrentar e absorver as novas formas de mensagens que chegam a cada dia, e o cinema é capaz de contribuir com essa aprendizagem ao cruzar sua linguagem com o discurso escolarizado, integrando-se, a fim de valorizar e enriquecer o processo educacional. O cinema se constitui: “numa linguagem na qual todos os gêneros podem se exprimir” (FUZELLIER, 1964, apud SILVA, 2000, p. 83).

Ainda que, no cinema contemporâneo, haja uma articulação em sua estrutura com códigos verbais e sonoros, ele se liga fortemente à imagem (SILVA, 2000).

Digamos que o cinema é a arte do visível, a que foi dada a capacidade do relato, graças ao movimento. E, também, sem dúvida, muitas outras capacidades, várias delas ainda desconhecidas. Ninguém disse que o cinema é somente um artefato para se contar histórias. Quiçá, pudesse-se dizer que, no cinema, do que se trata é do olhar, da educação do olhar. De precisá-lo e de ajustá-lo, de ampliá-lo e de multiplicá-lo, de inquietá-lo. O cinema abre-nos os olhos, os coloca na justa distância e os põe em movimento (TEIXEIRA, et al 2006, p. 12).

Nos PCNs (BRASIL, 2000), a disciplina Arte compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias também no ensino médio, visto a Arte ser considerada especificamente pelos aspectos estéticos³⁷ e comunicacionais. Por ser um conhecimento articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte são manifestados significados sensíveis aos modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura em âmbito regional, nacional e internacional. O cinema para o ensino médio tem como ênfase o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes com as artes audiovisuais.

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, áudio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. Podemos assim falar em linguagens que se confrontam nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas (BRASIL, 2000, p. 6).

Já as DCEs não tratam a arte como linguagem, destacam o valor dos audiovisuais como produto artístico, cuja autoria é de um indivíduo, um ser social historicamente datado, e por isso mesmo, sua posição ideológica exerce um certo papel na criação artística.

A arte desempenha também, uma função ideológica e pode se tornar elemento de imposição de modos de ser, pensar e agir hegemônicos, pois pela mídia em geral (TVs, jornais, rádios, grandes editoras, empresas de *marketing* e produtoras e distribuidoras de filmes, vídeos, etc.) alcança

³⁷ A palavra estética, derivada do grego com o significado “sentir”, envolve um conjunto, uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos. As experiências estéticas humanas estendem-se a vários âmbitos de seu existir, de seu saber, de sua identidade, de seu humanizar-se em processos de produzir e apreciar artísticos, em múltiplas linguagens, enraizadas em contextos socioculturais, onde as pessoas experimentam suas criações e percepções estéticas de maneira subjetiva e diferenciada (BRASIL, 2000).

quase toda população do país. Por isso, é fundamental levar ao conhecimento dos alunos as três principais formas de como a arte é produzida e disseminada na sociedade contemporânea [...] a primeira é a arte erudita [...] a segunda a arte popular [...] e a terceira a indústria cultural (PARANÁ, 2008, p. 59).

Nas DCEs, a arte como um campo de conhecimento científico objetiva levar os alunos a adquirir conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística no sentido de expandir a capacidade de criação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Desse ponto de vista, a professora Anita perdeu grande oportunidade de explorar os aspectos teóricos da linguagem cinematográfica, assim como explorar a história contada para discutir aspectos sociais, culturais e artísticos e também, como sugere as DCEs, aspectos políticos e ideológicos da produção em questão.

Em 14/08, o tema é Teatro, o conteúdo jogo dramático. A professora Anita inicia a aula com os alunos em movimento individual pela sala de aula, depois, todos exploram o espaço de mãos dadas, como se fossem um grande cordão que se cruza, intercepta, sobe, desce, produz ângulos, até os alunos formarem uma bola humana no centro da sala. Os alunos se divertem, o som que ouço é de risadas, assobios, alegria, descontração. Em seguida, todos voltam aos seus lugares e, motivados por Anita, falam das sensações de explorar o ambiente espacial com o corpo e do contato com outros corpos. Nesse momento, as opiniões divergem, uns afirmam gostar, outros não gostariam de repetir a experiência e outros fazem piadinhas, talvez até para não opinar.

Em 19/08, a atividade de representação é a imitação, os alunos formam equipes e preparam suas apresentações durante o tempo da aula. Uns permanecem na sala de aula outros vão ao pátio ou outros lugares para planejarem e ensaiarem. No dia 21/08, iniciam-se as apresentações, o primeiro aluno imita a professora com criatividade e aproximação com a personalidade, jeitos, trejeitos, tonalidade de voz. Das apresentações do dia, esta foi a que mais me encantou pela sua facilidade de expressão. No dia 26/08, as equipes ainda apresentam suas imitações, quando, de repente, a professora encontra um aluno copiando matéria de outra disciplina e o leva até a coordenação. Antes de sair, pede que a equipe cesse a apresentação e que todos façam a leitura do texto sobre Teatro no livro didático Arte. Na sua volta, as apresentações são concluídas, mas sem o mesmo entusiasmo.

Artes Cênicas na sala de aula

Desde que o homem compreendeu e explicou o mundo real, foi capaz de representá-lo. Como todas as outras linguagens da Arte, esta também é área de conhecimento e, portanto, o ensinar/aprender teatro na sala de aula deve garantir aos alunos momentos de produção cênica, do conhecimento histórico da dramaturgia e de apreciação estética da obra teatral.

O Teatro na escola possibilita aos estudantes, além do conhecimento específico dessa linguagem, um verdadeiro trabalho em grupo e, com isso, melhor capacidade de socialização, de entender o outro, de compartilhar ideias, tempo e espaço, de dialogar, argumentar, negociar, tolerar, respeitar, observar regras, solidarizar-se, comprometer-se, conviver com semelhanças e diferenças.

Na representação cênica, o aluno vivencia uma realidade diferente daquela sua, do dia a dia, “emprestando” seu corpo para que algo ou alguém tenha vida através dele, utilizando-se do pensamento “como se”. Assim, seu modo de andar, de gesticular, de falar, de agir, será sempre como se fosse de outro, daquele (ou daquilo) que se representa com seus gestos, movimentos, expressões fisionômicas e corporais. Todos os alunos produzem sentidos para as atividades cênicas. Contudo, para alguns alunos, expor-se publicamente, pode ser um ato de violência.

Para amenizar o possível constrangimento dos alunos Reverbel (2003) sugere que aos poucos, por meio dos jogos, exercícios, improvisações e muito incentivo do professor, cada um, dentro de suas possibilidades, participe nas atividades. A autora denomina essas atividades como Jogos teatrais.

Anita não elabora com os alunos propriamente uma encenação teatral, mas seu trabalho é na perspectiva dos jogos teatrais, isto é, atividades de expressão inspiradas na natureza e estrutura do teatro. Os jogos dramáticos foram utilizados por Anita como um meio dos alunos exteriorizarem pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos e suas observações pessoais como uma forma deles ampliarem suas possibilidades de expressão.

Os alunos, segundo Reverbel (2003), que inicialmente, sentirem-se desconfortáveis na apresentação cênica, poderão criar cenários, trilhas sonoras, coreografias, sonoplastia, iluminação, figurinos, maquiagem. Além de receberem do professor incumbências no que diz respeito à apreciação. E, se assim desejarem, representar. Todos devem ter oportunidades de representarem os papéis que estão na peça teatral.

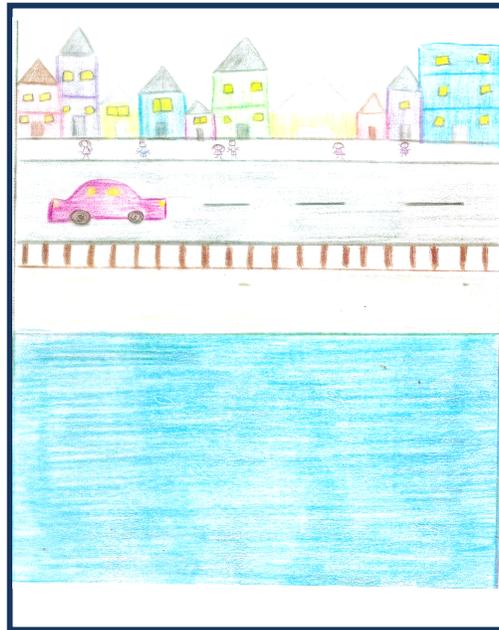
O trabalho da professora Anita alcançou os objetivos propostos e sua prática pedagógica correspondeu ao desenvolvimento dessa linguagem em sala de aula, diferentemente do que ocorreu com a linguagem cinematográfica.

Segundo as DCEs o teatro na escola é um espaço que viabiliza o pensar simbólico por meio da dramatização individual e/ou coletiva, na medida em que oportuniza aos alunos uma análise investigativa da composição de seus personagens, dos enredos e espaços de cena, e nesse sentido permite uma interação crítica com suas realidades e outras realidades socioculturais, é uma abordagem bastante dinâmica e interativa para os alunos.

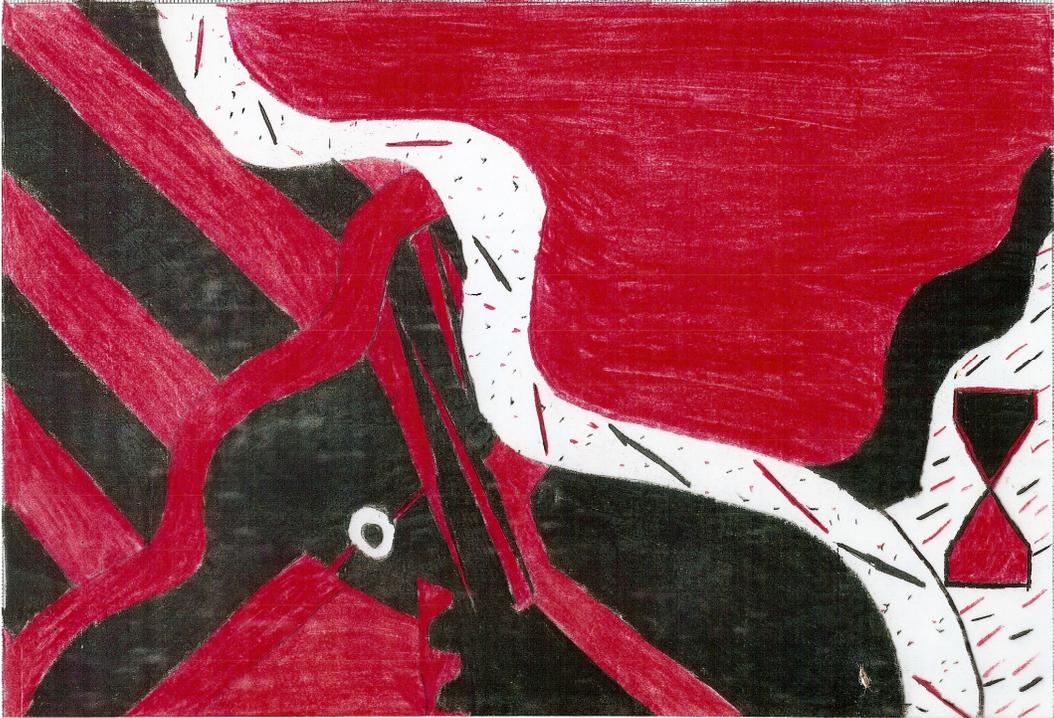
Já o cinema foi tratado de forma estanque nas DCEs, sem uma exploração crítica dos conteúdos audiovisuais. Acredito que a linguagem dramática foi mais explorada pela professora Anita talvez porque no documento paranaense a presença das artes cênicas seja mais forte do que a arte cinematográfica e, também porque as artes plásticas, música e teatro estiveram incluídas na formação de Educação Artística, formação esta que recebeu a professora, tendo em vista que a polivalência esteve atrelada como parte da formação acadêmica, conforme citei anteriormente.

A criatividade e a imaginação dos alunos escapam do *Diário de Bordo*

No dia 28/08, Anita trouxe o filme *Desafiando Gigantes* (KENDRICK, 2006), enquanto os alunos assistiam ao filme, ela recolheu os cadernos de desenho, chamado por ela de *Diário de Bordo*, para avaliá-los, vale três pontos a mais na média bimestral dos alunos. Nesse dia, senti a sobrecarga do magistério. A professora tinha uma pasta com provas para corrigir e os cadernos para avaliar. Foi assim que consegui ver o caderno de M com casinhas em perspectiva.



O caderno de R com plumas na capa, e na entrada do caderno, um sol com boca e nariz, e do qual a professora não gostou. Eu gostei, parecia surrealista. Seu desenho com linhas e formas carregadas de expressão emocional lembrou-me Van Gogh ou Munch. Ah! Foi maravilhoso! O menino era irrequieto nas aulas e tinha paciência para expressar-se utilizando elementos formais da composição. Soube, então, que Anita havia dado uma aula sobre Van Gogh, mas não reconheceu no *Diário de Bordo* de R esses conhecimentos adquiridos por ele, chego a essa conclusão pela avaliação quantitativa dada. Registrei também o caderno prata *Drop Dead* de P que trabalhou o abstrato branco, preto e vermelho com um ponto em forma de olho. Ah! Como gostaria de interferir e dar um acabamento nestas produções criativas e, com isso, incentivá-los a criar, imaginar, romper com o real.



Vivemos em um mundo de imagens que constantemente, estamos produzindo, lendo e decodificando. É possível dizer que a história do ser humano tem alicerces na ousadia da busca e atribuição de sentidos a tudo que nos cerca. Desde as significações mais amplas e mais complexas como a própria vida, até as mais corriqueiras do dia a dia, significações essas reveladas por formas simbólicas que configuram a multiplicidade de formas e signos artísticos, que permitem ao homem construir sua poética pessoal, seu modo singular de tornar visível seu olhar sobre o mundo (MARTINS, 1998).

Os *Diários de Bordo* dos alunos da professora Anita mostraram-me que seus autores possuem conhecimento que lhes possibilita a construção de sentido em suas obras, já que a criação nada mais do que a percepção em três dimensões: altura, largura, profundidade mais o tempo. Os elementos formais estão relacionados aos recursos, são matéria-prima para a produção artística e o conhecimento em arte. Tais elementos são usados para organizar todas as áreas artísticas e são diferentes em cada uma delas. Nas artes visuais os elementos formais são: ponto, linha, superfície, textura, volume, luz e cor (PARANÁ, 2008).

Visibilizei a compatibilidade do produto artístico dos alunos R e P com os PCNs que explicitam as práticas sociais como espaço de produção de sentidos, isto é, se arte é linguagem, a arte se estrutura em normas e códigos, são partilhadas e negociadas nas mais diferenciadas trocas culturais entre seus interlocutores (BRASIL, 2000). Assim, é possível compreender a utilização das linhas, o uso de cores, na construção dos *Diários de Bordo* dos alunos em suas produções criativas como linguagens partilhadas de suas vidas nesse contexto histórico.

No processo de construção artística há o impulso criativo e a forma desejada (subjetividade do ser e a objetividade da forma) e é resultado do pensamento e sentimento do artista em uma ação intencional que certamente definirá seu trabalho. Assim o artista desvela o mundo através de seus sentidos, intuição, imaginação, intelecto e sensações (MARTINS, 1998).

O que é construção de sentido para os observadores da obra artística?

O observador, isto é o público, faz leitura da obra por meio de construção de sentido. Por exemplo: a cor vermelha da produção de P abre multiplicidades de leituras. Podemos apreciar sua composição por meio de sua estrutura codificada que por mais que seja intencional ao artista, é sempre um código aberto para quem aprecia a obra artística. Ao apreciá-la, significamos de acordo com nossa sensibilidade atual, e ela está sempre atrelada a nossas referências pessoais e culturais.

Martins nos lembra que “embora a obra de arte seja aberta é ela que em última instância dirige essa leitura. Na experiência da fruição estética é necessário deixar a obra ser, presença única, realidade sensível carregada de significado espiritual e de valor artístico” (MARTINS, 1998, p. 75-76).

Lamento não ter participado de uma aula com esses elementos ministrados por Anita, ficame a pergunta: teria ela mediado os conhecimentos que seus alunos demonstraram ter? Difícil responder tal questão, uma vez que não foi possível vê-la trabalhando com elementos formativos (invenção, intenção, imaginação, criação e composição).

História da arte na sala de aula

Em 05/09/2008, iniciei a observação na 2ª série na turma da professora Lygia, cujo conteúdo era “Movimentos artísticos do século XX” por meio de exposição oral e recurso audiovisual (televisão laranja). A professora Lygia citou os principais movimentos: expressionismo, fauvismo, cubismo, abstracionismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo, *op art*, *pop art* e o construtivismo.

Tentou mostrar aos alunos os princípios de cada movimento, exemplificando com imagens. Contudo, os alunos estavam dispersos, faziam interrupções na tentativa de escaparem do conteúdo da aula. Um aluno exclamou: “– Como você é legal professora!” Aproveitando o ensejo, uma aluna perguntou como seria prova da disciplina. Lygia respondeu: “ - Vai ser algo inesquecível para você. Faz um sacrifício e olha para essa professora feia só uns minutos”.

A professora insiste em explicar os principais movimentos artísticos. Fala da Bienal que está em circuito em vários países. “ – O que é Bienal?” Pergunta uma aluna. “- Vocês não assistiram à série na Globo que mostrou a 1ª. Bienal de São Paulo na década de 20, de lá para cá sempre tem”. Fica-lhe difícil organizar o pensamento, uma menina se olhava no espelhinho, o que a incomodou, tirando a atenção de alguns alunos, então remete-se aos versos de Caetano Veloso “- É que Narciso acha feio o que não é espelho”. Um aluno, rindo, diz a ela que está filosofando. A aula expositiva não surtia muito efeito, a professora tentava seguir com seu conteúdo, mas estava difícil. Já no final do tempo da aula, Lygia demonstrou cansaço, desligou a televisão e fez a chamada. A aula estava encerrada.

Na próxima vez que voltei observar a aula da professora Lygia (11/09), o ponto de partida foram as obras de Vincent van Gogh, cujas paisagens e autorretratos expressam questões sociais, explica ela. A característica do artista que a professora privilegiou foi o uso de cores que muitas vezes não correspondiam com a realidade. Apresenta muitas telas desse pintor, então detém-se na reprodução da tela *O Quarto de Arles*, 1889.



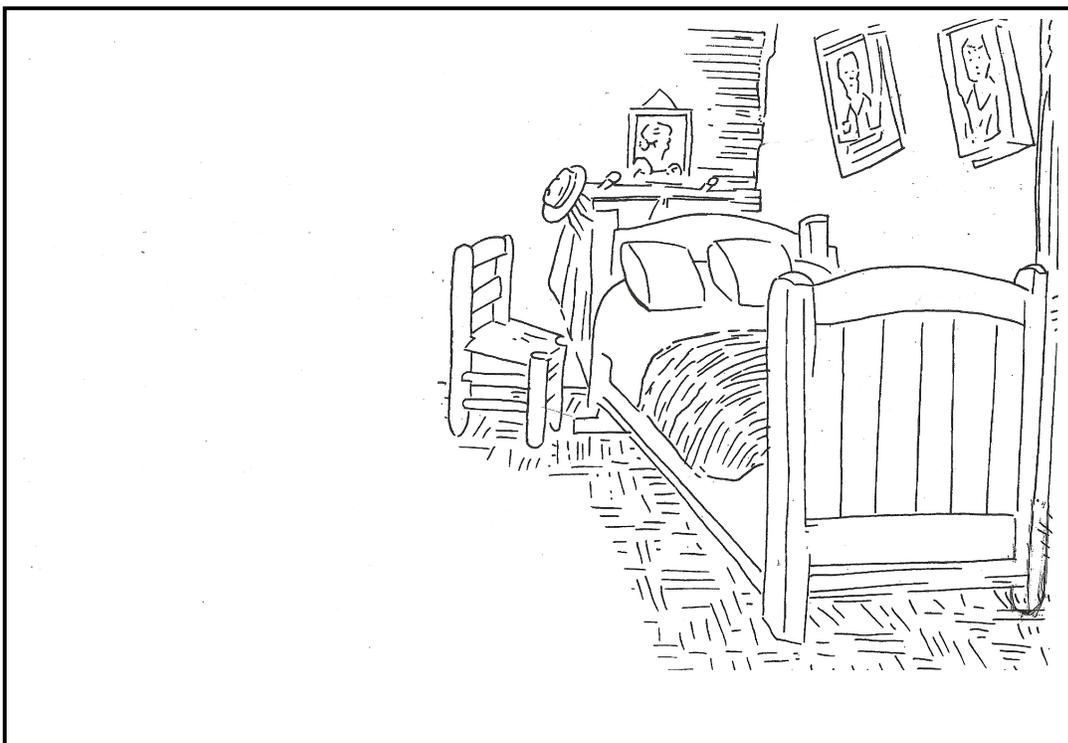
A professora iniciou com um pedido aos alunos antes de explicar o que fariam: “– Hoje preciso da participação de vocês. Iremos analisar esta obra e precisamos de um objetivo a partir das categorias que estamos estudando”. E as enumerou: “- Cores: harmonia cromática, círculo das cores, cores opostas, cores neutras, volume, luminosidade/tonalidade e cromáticos: modelada, chapas e modulada; espacialidade, tridimensionalidade e perspectiva linear e sobreposição”. Em seguida, perguntou: “– O que o pintor representou na obra? Os alunos respondem em uníssono “– Um Quarto”. Ela faz outra pergunta “– O que leva uma pessoa a representar um quarto”? Vozes individuais respondem “– Porque é lá que ele dorme”. Complementa a professora: “– É no quarto que a gente faz coisas íntimas, bagunça, tem liberdade, estuda, mexe no computador, joga no videogame, chora, fica de castigo, dança. – Tem gente que divide o quarto”!

A professora volta a perguntar “– O que vocês sentem que este quarto está representando?” Ela mesma responde: “- Solidão, angústia, simplicidade, modo de vida, pobreza, estaticidade (parado), tempo, como se o mundo parasse aí, organização, privacidade,

impressão de espaço conseguido por perspectiva, diminuição e sobreposição”. Mas os alunos começam a conversar e a falarem alto. Então a professora fala: “– Pessoal, vou conseguir um megafone para conversar com vocês! Aqui tem um texto que está contando uma história. Como no texto escrito, temos um texto imagético. Um quarto muito simples. É um quarto para alguém sozinho? A professora responde: – Tem dois travesseiros. Um aluno pergunta: “– Ele é um homem professora? E Lygia responde: “– Pode ser um quarto a espera de alguém”! E os alunos: “ – Pode ser um quarto arrumado para esperar alguém, respondem alguns alunos”.

No sentido de dar sequência a aula a professora Lygia fala “– Vamos desenhar o quarto?” Mas antes complementa. “ – Vamos falar das cores. Cores frias e cores neutras. Se eu tampar o vermelho da cama, que dá vida ao quarto, dá oposição, contraste com as outras cores. Temos, então, cores opostas e complementares (pares de cores, a primária é a cor que não foi usada para fazer a secundária). Vermelho, amarelo, laranja são as secundárias.

Após explorar a tela, ela apresenta a atividade que eles irão realizar. E por fim explica: “– Eu trouxe este quadro para justamente vocês treinarem, tudo o que aprendemos”. Lygia distribui *O Quarto de Arles* de Vincent de van Gogh (com uma metade da tela desenhada e a outra metade em branco para os alunos desenharem).





E assim a professora complementa – “Direito e esquerdo, são diferentes, e se referem a um mesmo contexto”. Alerta a professora. Os alunos se agitam, pois querem escolher um dos desenhos propostos. “– Professora dá o desenho que tem a cama eu não sei desenhar a cama”. Lygia diz que cada um ficará com o lado que ela entregou. “– A ideia não é dar para vocês o que querem”. Um menino foi tentar trocar com o colega o desenho dele que não tinha a cama. O colega analisou os dois desenhos, depois trocaram.

A Professora comenta acerca da perspectiva linear e a diminuição do desenho. Ela quer que eles participem com entusiasmo e criatividade e, então pergunta: “Quais as análises históricas é possível fazer desse quarto? O que é possível fruir dessa pintura? Aqui temos a produção em sala de aula, a fruição e análise? Assim quando existe somente a produção, está se reproduzindo o modelo capitalista”.

Os alunos conversam entre si, sem prestar atenção no que a professora diz. Uns já iniciam com a pintura da parte pronta do desenho. Outros se preocupam com o tempo da atividade

e perguntam: “– E se não der tempo para terminar?” Lygia explica que ocuparão tantas aulas quantas forem necessárias.

Quando retornei, no dia 19/09, os alunos estavam envolvidos com o desenho e a pintura com o croqui que receberam na aula anterior. A professora, enquanto os alunos trabalhavam, explicou que Arles era a cidade onde van Gogh morava ao pintar o quadro. Era uma fase em que estava mais feliz, ficava ao sol, comia muito pouco, trabalhava muito, tinha uma vida muito desregrada. Possuía o sonho de formar uma comunidade só de artistas, quando um artista veio visitá-lo, ele achou que isso se concretizaria. Essas informações, ela lia de um livro trazido por um aluno.

Mas os alunos não paravam de falar e Lygia ficou irritada porque não tinha a atenção de todos. Ameaçou-os, dizendo que a atividade valeria nota. Acrescenta que o quer todo pintado, e ainda haverá prova com este conteúdo, irá marcar em breve. O trabalho de linha valia dois, ainda fariam outro trabalho prático que também valeria dois, a prova valeria 3 três, o caderno também valeria três, e a participação um. O conteúdo da prova é o conteúdo: pontos, linhas e história da arte e pré-história.

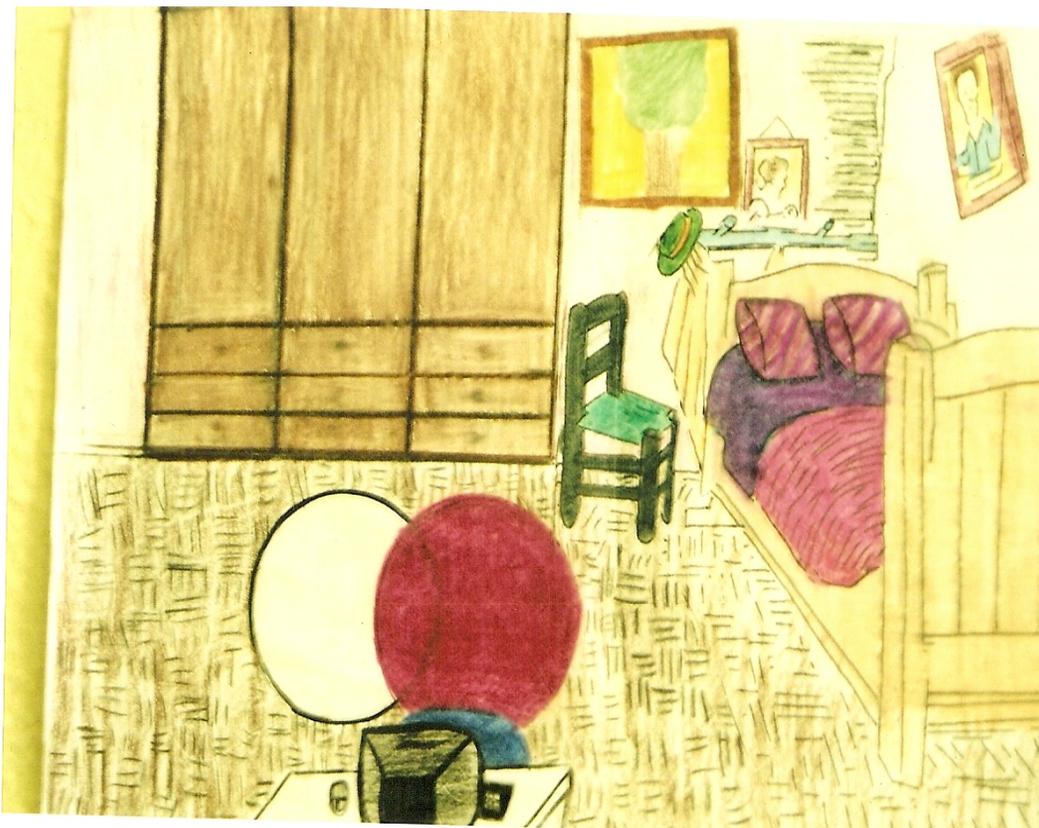
O clima ficou pesado e a professora animava a turma: “– Pessoal eu quero que vocês dêem asas à imaginação e às cores”. O aluno L que está do meu lado, já se apropriou do conhecimento de proporção, fez as linhas auxiliares usadas por Lygia para fazer o guarda-roupa.

A professora Lygia na entrevista afirma seguir as DCEs, mas nas observações, foi-me possível visualizar também aproximações com os PCNs para o nível médio, por meio de sua sistematização pedagógica oportunizando aos alunos: pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que possam incluir-se no mundo social de maneira mais participativa. Na minha compreensão as atividades propostas pela professora Lygia mediam a percepção e a apropriação dos conhecimentos em arte de modo que os alunos possam interpretar as obras artísticas e, transcender ao mundo das aparências. Quando trouxe a obra de van Gogh apresenta sua visão de mundo em seu momento histórico e suas determinações sociais. Quando elabora com seus alunos essas relações, pauta-se também na história do ensino de arte no Brasil,

isto é, privilegia os princípios da arte-educação (a história da arte, o fazer artístico, e análise da obra de arte). estruturados por Ana Mae Barbosa.

Entendo que Lygia integra a história da arte com o fazer artístico e a leitura da obra de arte, pois é importante que elas sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la. Como a professora conseguiu isto? Suas aulas foram enriquecidas pela informação histórica e os elementos formais de composição. Essa característica está presente nesta atividade com a obra de van Gogh e na atividade seguinte com a arte rupestre.

Enfim, em 26/09, os trabalhos ficaram prontos. Fotografei-os. Os alunos sentiram-se artistas em noite de *premier*. No dia 03/10, trouxe as fotos sobre a tela de van Gogh para montar a exposição no pátio do colégio. Ficou maravilhosa! Diante do mural, Lygia complementa dizendo que a proposta de trabalho não foi uma releitura e sim um exercício.





A análise que me é possível fazer dessa prática pedagógica, é que, em momentos diferentes, a professora Lygia segue os referenciais teóricos que ela mesma afirma seguir. Fica evidente a ênfase que dá ao conteúdo à medida que discute sobre “Movimentos artísticos do século XX” e apresenta as imagens na televisão. Mesmo percebendo o desinteresse dos alunos, a necessidade de vencer o conteúdo impulsionava a professora a continuar, apesar do esforço, só lhe trazer cansaço. Também se amparava nas DCEs quando discutia as questões sócio-políticas-econômicas sugeridas pela tela e perguntava: Quais as análises históricas é possível fazer desse quarto? O que é possível fruir dessa pintura? Aqui temos a produção em sala de aula, a fruição e análise? Depois comentou: “– Assim quando existe somente a produção, está se reproduzindo o modelo capitalista”. Foi uma tentativa de contextualização de conteúdo no movimento das relações de produção e dominação que determinam as relações sociais.

Aproximou-se de Barbosa quando, na atividade descrita, preocupou-se com a criatividade da produção dos alunos e sua fruição, termos que também aparecem nos PCNs, mas com o mesmo princípio que Barbosa (2007) refere-se na Abordagem Triangular para o ensino de arte.

O domínio do mundo das imagens é cada vez mais corporificado na relação dialógica de apropriação e de permanência nas artes visuais. Um comentário ou crítica de uma imagem na história das artes plásticas tem a tendência de destruir o tempo cronológico entre a imagem e o espectador. Na medida em que há uma relação dialógica com uma imagem, a possibilidade da fruição artística leva ao agora, ao vivido: “Na história das artes plásticas, a tendência à destruição do tempo pela fruição criada por diferentes tempos é inexorável” (BARBOSA, 2007, p. 96).

A professora Lygia também se aproximou do conceito de releitura de Pillar (2006) ao se referir em sua aula sobre o *Quarto de Arles*, como um exercício das categorias trabalhadas no decorrer do ano letivo: cores, volume, espacialidade, tridimensionalidade, perspectiva linear e sobreposição. Diferentemente do conceito de releitura de uma obra, “[...] na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem”(PILLAR, 2006, p. 18).

No dia 09/10, Lygia passou na TV imagens pré-históricas, Vênus de Willendorf, visão, estatueta feminina, dólmen (serviam de sepultura/local de sacrifício), cerâmica/vaso, mulher, mulher com criança, pensador pré-histórico. Comentou sobre as pinturas, a pintura linear, o menires, os alunos relacionam a cemitério. As imagens passam muito rápido. Depois dos comentários sobre as imagens, a professora pediu que trouxessem, para a próxima aula, pedras de vários tamanhos e tipos para pintarem no estilo da pintura primitiva.

No dia 16/10, os alunos iniciaram essa atividade pintando as pedras com guache e para impermeabilizarem com verniz. As experiências com as pedras foram interessantes, os alunos estavam mais participativos. Havia uma expectativa no ar, talvez o resultado da exposição das fotos do trabalho anterior mostrou aos alunos que eles eram capazes de fazer arte. Um aluno passou muita tinta preta em volta de sua pedra, sem pressa, mesmo com o tempo da aula terminado.

No dia 23/10, professora e alunos montaram um museu relâmpago. Eu também participei, as pedras foram arranjadas como eles queriam, eles as juntaram no chão formando um

círculo. Havia música com som de passarinhos e vozes. A voz é o instrumento pré-histórico.



Os fósseis são desenhos (dançando), a sequência rítmica pode ter contribuído para a linguagem. Tirei muitas fotos para captar as obras e seus autores, suas expressões ao redor das pedras. Lygia comentou acerca da pintura, acerca do sentir, que nem sempre o sentir está relacionada à beleza estética.

A professora se aproxima da cultura visual em dois momentos: Quando estimula os alunos a utilizarem a imaginação para interferirem na tela de van Gogh e quando comenta, por ocasião da exposição de fotos da produção dos alunos, que “não se trata de uma releitura e sim de um exercício”.



O conteúdo da arte na pré-história, a teoria acompanhou a atividade prática enquanto os alunos desenvolviam seus trabalhos com livre imaginação, a professora subsidiava-os por meio do conteúdo “Arte Rupestre”, com espaço para as experiências pessoais dos alunos. Fruiu melhor do que a atividade anterior, uma vez que a primeira exigiu dos alunos mais conhecimento dos conteúdos formais.



Creio que consegui fechar minha estada de observação com a Lygia. Ganhei das crianças algumas pedras, a que mais gostei foi-me dada pela T, depois dessa, ganhei outra e mais outra. Essa experiência foi fenomenal para mim, conversei muito com Lygia, que me ajudou a definir parte do meu caminho.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A reforma educacional de 1971 (LDB 5692) estabeleceu a prática da polivalência para o ensino da arte, as artes plásticas, a música e as artes cênicas teatro e dança passam a ser ensinadas por um mesmo professor de primeira à oitava séries do primeiro grau. E os professores seriam formados no curso de graduação licenciatura plena ou curta em Educação Artística. O ensino de arte era por meio de atividades esporádicas com finalidade de decoração ou apresentações em datas comemorativas tanto na pré-escola, como no 1º e 2º graus.

A partir dos anos 1980, os educadores brasileiros começaram a discutir questões teórico-práticas da educação estética na escola e qual o papel específico da arte no currículo escolar. A luta objetivava que a arte se tornasse uma área de conhecimento com a mesma importância que as outras áreas de conhecimento que estruturam os currículos da educação básica. Foi a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) consolidou o desejo dos educadores e arte-educadores envolvidos na reestruturação do ensino de arte no Brasil.

Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), o ensino de arte aparece delineado em diversos níveis da educação básica. Especificamente para o Ensino Médio, *locus* de minha pesquisa, a LDB estabelece a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na educação infantil e no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, com aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

No currículo delineado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte torna-se disciplina obrigatória. Entretanto, segundo Barbosa (2008), os resultados são muito poucos. A pesquisadora comenta nunca ter sido defensora dos currículos nacionais. Cita a experiência do Canadá que nunca produziu currículo nacional e tem hoje um sistema de educação dos mais eficientes do mundo.

Nos PCNs (BRASIL, 2000) a disciplina Arte compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e é considerada, sobretudo, especificamente pelos aspectos estéticos e

comunicacionais. Por ser um conhecimento articulado no âmbito sensível-cognitivo, a arte é aprendida pelo produtor de arte ao longo de suas relações interpessoais, intergrupais e na diversidade sociocultural em que vive e mobiliza, por sua vez, sensorialidades e cognições de seus apreciadores (espectadores, fruidores, públicos) considerados, portanto, participantes da produção da arte e de sua história. É nas relações socioculturais – dentre elas as vividas na educação escolar – que praticamos e aprendemos esses saberes (BRASIL, 2000, p. 48).

Com essa preocupação, o documento objetiva estimular professores a desenvolver os processos de ensino e aprendizagem de arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) no sentido de humanização e formação de cidadãos inteligentes, sensíveis, criativos e responsáveis com a vida em grupos, com ética e respeito pela diversidade social, cultural e étnica, possibilitando a análise, a reflexão, a compreensão dos diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.

Dessa forma, os problemas avançam, não há como negar que os PCNs estão inseridos em um conjunto de medidas governamentais objetivando a adequação do sistema educacional brasileiro a um processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados. A capacitação contínua de professores não corresponde à sua ousadia e diversificação teórica. O Programa Parâmetros em Ação mostrou-se incapaz de consolidar, em serviço, a formação do professor de Arte. Nem toda experiência foi igual à organizada por Iavelberg. A maioria não proporcionou aos professores uma familiarização com a arte para que analisassem, criticassem, interpretassem e selecionassem o que fosse relevante para sua cultura, seu meio, sua ideologia, bem como para os educandos.

Nas entrevistas realizadas com as professoras afirmam utilizar as DCEs, entretanto não foi possível observar nas observações das professoras Tarsila e Anita uma contextualização histórica ou mesmo, alguns conceitos científicos que permeiam o documento. As práticas dessas professoras estão embasadas em suas experiências acadêmicas, fortemente integradas em seus fazeres.

O Estado do Paraná, por questões políticas, desconsidera os PCNs e traça suas próprias Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Básico – DCEs, configuradas com as teorias críticas de base materialista e com abordagem histórico-crítica. Nesse contexto, o trabalho do professor, segundo as DCEs (PARANÁ, 2008), é possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e apreender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social. Ao analisar uma obra, espera-se que o aluno perceba que, no processo de composição, o artista imprime sua visão de mundo, a ideologia com a qual se identifica, o seu momento histórico e outras determinações sociais.

A análise que faço é que, nos PCNs e nas DCEs do Paraná, apesar das divergências e aproximações teóricas, há semelhança nas práticas pedagógicas das duas propostas. Os Parâmetros em Ação privilegiava a didática normativa e as “sugestões” para a prática pedagógica contidas ao final do documento paranaense, assim como a publicação do livro didático *Arte* para o ensino médio (PARANÁ, 2006) assume o papel prescritivo para a prática docente.

Configura-se, assim, um emaranhado teórico e político: as tendências pedagógicas do século XIX, acrescidas pelo ideal escolanovista de 1930 e o tecnicismo da década de 1970, as teorias oriundas das pesquisas dos arte-educadores na década de 1980 e as políticas educacionais para o ensino de arte da década de 1990. E a minha pergunta cresce como massa de pão em dia quente de verão: Quais os subsídios teóricos que movem as práticas pedagógicas no ensino de arte das três professoras sujeitos dessa pesquisa? Seriam as tendências pedagógicas descritas até a década de 1970? Seriam as teorias surgidas das pesquisas dos arte-educadores na década de 1980? Seriam as teorias que dão suporte às políticas educacionais para o ensino de arte? Ou, ainda, seriam os pressupostos da cultura visual?

As três professoras afirmam seguirem os PCNs e as DCEs, mas acrescentam que complementam seus planejamentos com autores, como: Proença dos Santos (2002) Ostrower (2004) Buoro (1998, 2002), Martins (1998), Barbosa (1978, 1982, 1984, 1986, 1995, 1998, 2003, 2005, 2007, 2008), Hernández (2000) Franz (2001). Mas, também seguem o livro didático elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Com

esse quadro, é possível afirmar que as três professoras sentem-se aprisionadas pelo referencial único das diretrizes, estão presas nas malhas dos conteúdos curriculares, preocupam-se com o vestibular e reféns da concepção de que ensinar arte é ensinar história da arte.

Cada professora apresenta em suas práticas pedagógicas um determinado percentual referente às características acima e as observações me confirmaram que seus fazeres docentes perpassam metodologias tradicionais, como a aula expositiva, o uso de técnica única para executar o objeto artístico. Até o desenho livre, imaginativo, desenho de observação têm o objetivo de trabalhar elementos formais. Com pouca representatividade, só a professora Lygia mostrou-me durante as observações a preocupação com a função social da arte na escola, dessa forma como conhecimento de mundo segue orientações às vezes das DCEs e outras da abordagem de Barbosa, nem sempre em ziguezague, uma vez que os três elementos (fazer artístico, história da arte e Análise da obra de arte), leitura da obra de arte também surgiram isolados.

Em algumas práticas, observei que estavam pautadas em conhecimentos bem elaborados, em outras, pareceram-me que se estruturavam em experiências pessoais, resultantes de vivências estudantis. Em situações isoladas observei o esquecimento ou desconhecimento que o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos envolve múltiplos aspectos, do saber artístico.

A resposta que posso oferecer ao final deste texto é que as professoras experienciam em suas práticas um turbilhão teórico, um turbilhão teórico-político nem sempre compreendido ou consciente. As teorias pululam (tradicionais, escolanovistas, tecnicistas, construtivistas, histórico-críticas, histórico-culturais; todas trazidas pelas políticas educacionais e as que despontam no final do século XX, que são alternativas para elas, como a cultura visual³⁸).

Contudo nos cursos de capacitação contínua as teorias surgem como se fossem moda de uma estação, juntamente com suas cartilhas para aplicação prática, de forma que as professoras estão solitárias em sala de aula, já não mais conseguem desembaralhar as

³⁸ Ainda não acompanhada pelo modo de fazer.

linhas teóricas. Tentam domar o leão todos os dias. Mesmo assim, conseguem que seus alunos sejam capazes de produzir arte, mas daí a formá-los cidadãos, conscientes e críticos, ainda é sonho, sonhado por elas, por mim, por nós. E, como disse o poeta, o sonho que se sonha junto, não é sonho, pode tornar-se realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES BARBOSA, Elias. *Contexto e perspectiva da educação pública brasileira*. 1978. Disponível em:< www.ufpi.br/mesteduc/eventos/livencontro/GT14/contexto_perspectiva.pdf ->. Acessado em 20 ago. 2009

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. A formação do (a) professor (a) e o Ensino das Artes Visuais: um livro necessário. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Editora UFSM, 2005.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Estudos; 126/dirigida por J. Guinsburg).

_____. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *História da arte-educação: a experiência de Brasília*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. Museus como laboratórios. *Revista MUSEU – cultura levada a sério*. 2003. Disponível em: < http://www.revistameuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733>. Acesso em: 06 de maio 2008.

_____. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção educação contemporânea).

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARRETO, Carolina. 2006. Ensino de arte e educação profissional feminina: a criação da Escola Profissional Feminina de São Paulo. São Paulo: *Revista Digital Art&*, Ano IV, n. 5. Disponível em: [www<.carolinamarielli.com/curriculo.htm.>](http://www.carolinamarielli.com/curriculo.htm) Acessado em 03 de ago. 2009.

BATTISTONI FILHO, Duílio. *Pequena história das artes no Brasil*. Campinas: SP: Átomo; São Paulo: PNA, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Ponto Editora, 1999.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos).

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 15/1998. Disponível em:<[_BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%201.pdf](http://BRASIL.Plano%20decenal%20de%20educacao%20para%20todos.Brasilia:MEC,1993.<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%201.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2009

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Relatório do Parecer 15/1998 da Câmara de Educação Básica. Acesso em janeiro de 2009. Disponível em:
file:///H:/Parecer%20das%20diretrizes/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20DCN.htm#ceb498

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília, MEC, 1993. Acesso em: fevereiro de 2010. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%201.pdf> Acesso em: 23 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação*. Brasília, MEC/SEF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em jan. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais : arte*. Brasília, MEC/SEF, livro 6, Primeiro e Secundo Ciclos, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em 08 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Terceiro e Quarto Ciclos*. Brasília MEC/SEF, 1998. Acesso em janeiro de 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em 27 jan. 2009.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEF, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em 03 de jan. 2009.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In *Caminhos Investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 105-132.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

DESAFIANDO GIGANTES (Facing eht Giants). Produção Alex Kendrick. Estados Unidos da América: Sony Pictures. 2006. 1 DVD.

DUARTE PILLOTTO, Silvia Sell. As linguagens da arte no contexto da educação infantil. In: DUARTE PILLOTTO, Silvia Sell. (Org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville, SC: Univille, 2007. (p. 18-28)

ELA DANÇA EU DANÇO. (Step up). Produção Anne Fletcher. Unidos da América: Europa Vídeo, Local: produtora, 2006. 1 DVD.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. *LDB – Dez anos em ação*. Disponível em: <www.ipae.com.br/Idb/augustafagundes.doc>. Acesso em jan. 2009.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. (Coleção educação contemporânea).

MARINGÁ. *Histórico do município*. Disponível em: < <http://www.maringa.com/historia>>. Acesso em: 17 dez. 2008.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Alice F. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, TOURINHO, Irene. (Org.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. 1 ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 101-117.

MEIRA Marli. *Filosofia da criação – reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MENEGHETTI, Sylvia Bojunga. Contexto Nacional: as principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores. São Paulo: *Boletim Arte na Escola*, Fundação Iochpe, São Paulo, 20, mar. 1999. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=10>. Acesso em 13 ago. 2009.

MORAES, Silvia Pereira G. de. *A prática de ensino no curso de pedagogia: um olhar sobre a produção dos ENDIPES (1994 e 1996)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

NAZARIO, Luiz. Quadro histórico do pós-modernismo. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Stylus; 12). p. 391-422.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. *Qual é mesmo a função das artes (visuais, cênicas, musicais e da dança) no espaço escolar?* In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO POPULAR, 2009, Santa Maria. A vida dos educadores e a (re) invenção do sentido da escola. Santa Maria: Palotti, 2009, v. 1. p. 1-6.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 18ª. Edição, Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Universos da arte*. Rio de Janeiro, Campus, 1983.

PARANA. Secretaria de Educação do Estado do Paraná/Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares educação básica - Arte*. 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 23 out. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação do. Departamento de Ensino Médio. *LDP: Livro didático público de arte*. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006. (p. 9-21)

PILON, André Francisco. Construindo um mundo melhor: abordagem e ecossistêmica da qualidade de vida. In: *Revista Brasileira em Promoção a Saúde*, RBPS 2006, v. 19, n. 2, p. 100-112. Acesso: janeiro de 2010 - Disponível em: <www.unifor.br/notitia/file/860.pdf - *Similares*www.unifor.br/notitia/file/860.pdf >. Acesso em 23 jan. 2010.

PROENÇA DOS SANTOS, Maria das Graças Vieira. *História da arte*. São Paulo: Ática, 2002.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: organização escolar*. 2 ed. rev., São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SESTITO, Eloíza Amália Bergo Sestito. *Trajetórias partilhadas: as transformações dos conceitos de arte e cultura, que norteiam a prática pedagógica dos professores de arte:, do ensino médio, da Rede Estadual de Maringá*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20 ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Salette Therezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O Rei Leão. In: CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola: cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6).

STORI, Norberto; ANDRADE FILHO, Antonio Costa. *O ensino de arte no império*. Cadernos de pós-graduação em educação, arte e cultura – Mackenzie: Volume 5, nº. 1, 2005. Disponível em: www.mackenzie.br...Arte.../O_Ensino_de_Arte_no_Império_e_na_República_do_Brasil.pdf. Acesso 12 ago. 2009.

TEIXEIRA Inês A. de Castro. et al, Apresentação. In: TEIXEIRA, Inês A. de Castro; LARROSSA, Jorge; LOPES, José de Souza Miguel. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. p 11-25.

TEUBER, Mauren. *Reflexos e reflexões sobre a proposta triangular no ensino da arte nas escolas municipais de Curitiba de 5ª. A 8ª. Séries*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

TRIVINÕS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Parâmetros curriculares e avaliação nas perspectivas do Estado e da escola. Tese (Doutorado em,) – Universidade do Estado de São Paulo UNESP/Marília, São Paulo, b2002.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. (Org.). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

ANEXO

Entrevista semiestruturada aos professores (SESTITO, 2008).

Nome:
Ano de graduação:
Tempo de magistério:
Área de Pós-graduação:
1. Quais os subsídios utilizados na elaboração do planejamento da disciplina de Arte?
2. Qual a avaliação que você faz das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná?
3. Você utiliza outros pressupostos teóricos para além das diretrizes curriculares?
4. Você utiliza Livro Didático? Qual?
5. Qual a avaliação que você faz do Livro Didático de Arte do Estado do Paraná?
6. Além dos pressupostos que as Diretrizes curriculares apontam você segue outros autores?