

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

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

ELOIZA AMÁLIA BERGO SESTITO

MARINGÁ

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

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 apresentada por Eloiza Amália Bergo Sestito 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

2009

ELOIZA 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 de Maringá

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. PhD. Ayrton Dutra Correa – UFSM

Prof. Dr. Isaac Antonio Camargo – UEL

27/03/2009

Dedico este trabalho

Ao Robson, Larissa e Vinícius,
família, apoio, motivação, amor.

AGRADECIMENTOS

“Seja bendito o nome de Deus de eternidade a eternidade, porque Dele é a sabedoria e o poder; Ele dá sabedoria aos sábios e entendimento aos entendidos; Ele revela o profundo e o escondido; conhece o que está em trevas, e com Ele mora a luz; A Ti, ó Deus de meus pais, eu Te rendo graças e Te louvo” (DANIEL, cap. 2, versíc. 20-23).

Muitos foram imprescindíveis em minha jornada, para me indicar o caminho, para permanecer caminhando, para me esperar na chegada. Por isso agradeço:

Ao meu pai, por me proporcionar o início da jornada;

Ao tio Nico e à tia Cida, por me inserirem no caminho da Arte e pelo incentivo constante;

À professora Sonia Negrão, pela amizade, dedicação, carinho e atenção em todo o meu trajeto;

Ao Robson, pela motivação, incentivo e amor;

A Larissa e Vinícius, pela paciência e força;

À professora Regina e ao professor Issac, pela contribuição, amizade, carinho e por também escolher as lentes da Arte para a visualização de um mundo melhor;

Ao Professor Ayrton, pela valiosa contribuição na qualificação;

Aos Professores Fabiano, Terezinha, Gasparin, Lizete, Tereza e Analete, por transmitirem mais que conhecimentos, por apontarem caminhos;

Aos professores colaboradores, que contribuíram para a realização deste estudo;

A todos do Colégio Dr. Gastão Vidigal de Maringá, que direta e indiretamente compreenderam as ausências, as ansiedades e as minhas angústias;

A Viviane, por me mostrar que era possível;

A Jaci, pela amizade, trocas de ideias e incentivo;

E a todos os alunos que já passaram, estão passando e vão passar por mim, porque são o motivo de toda essa caminhada e o meu ponto de chegada.

"Não conheço melhor definição da palavra arte que esta:

A arte é o homem acrescentado à natureza; à natureza, à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta e aos

quais dá expressão, resgata, distingue, liberta, ilumina".

Vincent van Gogh

SESTITO, Eloiza Amália Bergo **TRAJETÓRIAS PARTILHADAS: As transformações dos conceitos de arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de Arte do Ensino Médio de Maringá** (104 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2009.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral verificar qual é o conceito de arte e cultura que fundamenta a educação estética na prática dos professores que atuam na disciplina de Arte no Ensino Médio das escolas da Rede Estadual no município de Maringá, PR. As questões que constituíram o problema central da proposta do trabalho foram: Qual o conceito de arte e cultura que fundamenta a prática docente dos professores que atuam na disciplina de Arte, no Ensino Médio das Escolas Públicas da Rede Estadual de Maringá? O que se transformou ou permanece na prática pedagógica dessa disciplina nas três últimas décadas? Com base na pesquisa qualitativa, por meio do método autobiográfico, este trabalho trata-se de um ensaio em que é realizada uma reflexão do histórico da disciplina de Arte no Brasil, abordando quais os conceitos fundamentaram sua prática nas últimas décadas, mediante pesquisa bibliográfica dos teóricos em Arte/Educação, nas análises críticas da pesquisa realizada junto aos professores colaboradores e na experiência pessoal. Foi possível verificar as mudanças e as permanências ocorridas nos conceitos e concepções de arte e cultura na prática docente bem como a necessidade de entender o ensino da Arte a partir do contexto cultural enquanto possibilidade de interpretação da realidade social

Palavras-chave: Conceitos – Concepções – Arte – Cultura – Ensino da Arte

SESTITO, Eloiza Amália Bergo. **TRAJECTORIES DIVIDED: The transformations of the art and culture concepts that guide the pedagogical practice of Public High School Arts teachers in the city of Maringá.** (104 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Sonia Maria Vieira Negão. Maringá, 2009.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the concept of arts and culture which underlies the aesthetic education, in the practice of the public High School teachers who work in the city of Maringá. The questions which constituted the main problem for this study were: What is the concept of art and culture which supports the teachers of Arts discipline in public High Schools in the city of Maringá? What has changed or remained in the pedagogical practice in this discipline during the last three decades? Basing on qualitative research using the autobiography method this study concerns itself with a pilot study about the history of Arts discipline in Brazil and which concepts have supported the practice in the last decades, based on bibliography research of different theories in Arts/Education, in critical analysis made with professors and in their personal experience. It was possible to see the changes and remains that occurred with the concepts of arts and culture in the docent practice and the need to understand the teaching of Arts through a cultural context as a possibility of interpretation of the social reality.

Key words: Concepts – Conception – Arts – Culture – The teaching of Arts

ANEXO

ANEXO – Entrevista semiestruturada para os professores.....	125
---	-----

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. A TRAJETÓRIA	12
3. MEMÓRIA E HISTÓRIA.....	22
4. CONCEITOS E CONCEPÇÕES: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO.....	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
6. REFERÊNCIAS.....	115

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma investigação realizada acerca dos conceitos de arte e cultura que norteiam as práticas dos professores de Arte do Ensino Médio de Maringá, PR.

As questões propostas para a realização deste trabalho que ora apresento tiveram como objetivo identificar em quais conceitos de arte e cultura estão pautadas as concepções de ensino de Arte dos professores colaboradores desta pesquisa.

O trabalho está estruturado em quatro partes: primeiramente exponho a justificativa relativa ao tema abordado, explicitando, assim, o foco de análise, sua importância como pesquisa em educação e suas contribuições para o ensino da Arte.

Na segunda parte, em História e Memória, utilizo como fio condutor a minha história de vida e minha experiência estética, da infância até as primeiras experiências como docente.

Na terceira parte, com o título Conceitos e Concepção: Arte, Cultura e Educação; utilizo um aporte teórico para conceituar arte e cultura, para posteriormente verificar os conceitos entre os professores colaboradores da pesquisa, bem como esses conceitos são articulados no âmbito da educação.

E finalmente na quarta parte, em Considerações Finais, apresento as considerações finais, e a resposta possível à questão inicial do trabalho.

2. A TRAJETÓRIA

O ponto de partida

A arte se constitui como resultado da relação direta do indivíduo com o meio físico, social e cultural, e o que deixa registrado caracteriza o homem como integrante desse meio. Nas palavras de Vigotsky, “a arte é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (1999, p. 329).

O ensino de arte no processo escolar brasileiro tem sofrido modificações à medida que novas necessidades emergem das relações que se estabelecem no âmbito da produção material da sociedade, como também os diferentes olhares que se constituem nas diferentes formas culturais de entender a realidade. A cada mudança de enfoque dada à educação pela sociedade brasileira a arte surge com uma nova abordagem para a visão de homem e de mundo. É possível, inclusive, constatar ser muito recente a sistematização curricular da disciplina de Artes, uma vez que até a década de 80 do século passado era considerada atividade de complementação curricular.

Dentre muitos fatores que têm norteado a formação de professores no Brasil, podem ser destacados: as políticas públicas embasadas em princípios neoliberais; a desvalorização da carreira; os baixos salários; o aligeiramento de cursos; a falta de programas de formação continuada; entre outros.

No caso do docente em Artes, esses problemas ganham mais alguns fatores, pois se trata de uma área do conhecimento que abrange quatro eixos temáticos: artes visuais; música; teatro; e dança; sendo poucos os cursos superiores que oferecem formação nessas quatro áreas, acarretando um problema, já que o professor é formado em uma dessas áreas, e quando assume a disciplina, é forçado a ministrar quatro áreas, o que obviamente resulta em uma formação deficitária a seus educandos. Aliada a isso está a agravante de que nessa disciplina encontram-se ainda muitos profissionais leigos, ou seja, professores de outras áreas que ministram Arte.

É possível constatar que a formação dos cursos superiores em Artes não objetiva especificamente o ensino da arte na escola, além observar, nas escolas, fatores como número de horas reduzido, condições físicas inadequadas e a falta de material para se trabalhar com essa disciplina. Outros aspectos ainda devem ser considerados, como a influência da indústria cultural na concepção de arte e cultura, tanto do professor quanto do educando.

A disciplina de Arte está presente na escola, e faz parte do universo cultural que se forma no seio dessa convivência, contribuindo para a formação da cultura escolar. A educação estética tem características peculiares, e pela sua própria constituição amplia o universo perceptivo, educando a sensibilidade humana pelas condensações que faz na apreensão do real.

Analisar somente os critérios gerais com que é trabalhada a disciplina escolar não é suficiente para um estudo mais profundo e verdadeiro de sua história cultural; é necessário identificar quais os conceitos que balizam as práticas, além das normas que lhe são determinadas pelo contexto social em que está contida. Identificar as concepções que se cristalizaram a partir de conceitos preconcebidos que se reproduziram no contexto escolar através do tempo, como receitas e soluções pedagógicas.

O papel do professor na contemporaneidade está cada vez mais presente nos debates no âmbito político e acadêmico. “O que” ensinar e “como” ensinar surgem nas escolas como fórmulas prontas, são decisões tomadas na maioria das vezes em gabinetes, que chegam à realidade escolar pautadas por questões e princípios ideológicos, os quais se materializam em conteúdos e práticas educacionais, e resultam na configuração da cultura escolar.

Apesar das conquistas e transformações já ocorridas, verifica-se a necessidade de se ter claro qual o conceito de arte e cultura que permeia a prática docente dos professores de Arte, como esses conceitos influenciam na prática para uma formação estética que reconheça as diferenças culturais, regionais e individuais, as quais são muito ricas no diálogo da convivência escolar por meio dos elementos estéticos, para a formação da subjetividade e do conhecimento do aluno como agente de sua própria história.

Conhecendo a limitação da abrangência que uma investigação desse teor acarreta, realizei esta pesquisa com vinte (20) professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, os quais atuam na disciplina de Arte no Ensino Médio no município de Maringá, PR, para refletir sobre em que base a educação estética, estruturada por esses professores, está configurada.

Problema

Ao refletir sobre minha prática docente, me posiciono como pesquisadora, o que não significa apenas pensar o que já foi, mas olhar o antes com os olhos de hoje, por meio do conhecimento de hoje. Esse conhecimento é fruto de reflexões, e a cada novo olhar ganha um sentido mais claro, mais lúcido, já que esse movimento é pautado na razão, que analisa e avalia as práticas e teorias. Descobri que é necessária uma tomada de consciência, ou seja, entender por que vejo as coisas dessa forma; e por que escolhi esse ou aquele conteúdo para ensinar. Ao me aprofundar nessas indagações, percebi ser preciso desvendar em quais conceitos estava fundamentada minha prática.

Muitas mudanças ocorreram nas últimas décadas no tocante à disciplina de Arte; novas metodologias surgem a cada momento para justificar e fundamentar o ensino da Arte na escola. Nós, professores, nos tornamos meros executores, já que na maioria das vezes os únicos momentos que temos para estudar e refletir sobre nossa ação docente são aqueles oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, que já vêm configurado nos moldes ideológicos de cada gestão administrativa, o que gera concepções e práticas estereotipadas e descontextualizadas. Nesse contexto e com o constante contato com meus colegas de área na troca de experiências, as angústias, as dúvidas e as buscas conduziram-me pelas vias das indagações que construíram o problema deste trabalho.

Quais o(s) conceito(s) e concepção(ões) de arte e cultura que têm permeado nossa prática pedagógica?

Objetivo

Identificar em quais conceitos de arte e cultura estão pautadas as concepções de ensino de Arte dos professores colaboradores desta pesquisa.

A teoria desvenda caminhos

Iniciei meu caminhar com o resgate histórico do ensino de Arte no Brasil, abordando as tendências pedagógicas que subsidiaram os vários períodos paralelamente as minhas experiências e com algumas experiências de meus colegas colaboradores. Para essa retomada, recorri a três pesquisadoras da Arte/Educação: Barbosa (1978; 1984; 1985; 2002; 2003; 2005), Ferraz e Fusari (1999; 2001).

Para analisar as bases em que foram fundamentados os conceitos de arte, que resultaram em concepções de ensino de arte, fiz um breve histórico das teorias filosóficas do conhecimento, as quais oferecem dois fundamentos para o homem apreender as coisas do mundo: o ideal e o material. Para as bases idealistas, tracei um breve histórico perpassando as ideias dos filósofos: Platão (428 - 347 a.C.) Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831). Recorri ora aos próprios autores, ora aos teóricos que refletem sobre a Filosofia e Teorias da Arte, como Nunes (2008), Almeida (2000) e Bosi (2006).

Para a análise das bases materiais que originaram as teorias críticas, as quais entendem que o mundo só pode ser apreendido por meio da matéria e da ação do homem sobre ela, considerando essas transformações a partir dos contextos históricos a que eu fizera parte, busquei as definições metodológicas em Triviños (1987), que define as várias tendências materialistas, até chegar aos conceitos de Marx (1818-1883) e Engles (1820-1895), que analisam como se dá a formação da subjetividade a partir dos modos de produção.

Busquei em Nunes (2008) e Silva (2000) as definições e conceitos de arte para as teorias críticas que procederam e conceituaram a arte a partir da cultura, passando pelos conceitos da Escola de Frankfurt até chegar aos Estudos Culturais, os quais originaram os estudos da Cultura Visual e o Multiculturalismo. Essas linhas teóricas inserem a arte na realidade cultural de cada comunidade,

fazendo a passagem do conceito singular de cultura para o plural. Para analisar o processo histórico do conceito de cultura, recorri a autores como Chauí (1986), Burke (1989) e Laraia (2003), entre outros.

Analisei as respostas dos professores pela perspectiva do Ensino de Arte; para a compreensão e interpretação da cultura visual, recorri a autores que se dedicam ao estudo da arte na escola em uma perspectiva de desenvolver a compreensão da cultura ou das culturas, por meio da Cultura Visual. Nessa perspectiva, a cultura é concebida como uma construção de significados, sendo que a arte faz parte dessa cultura.

Metodologia

Optei pela pesquisa qualitativa, e segundo Severino (1996), uma das características de um trabalho qualitativo é o seu caráter político, isto é, a escolha do tema de pesquisa e sua realização devem sempre objetivar a contribuição para a transformação de uma realidade, o que demonstra o nível de envolvimento do pesquisador com a problemática estudada. O presente trabalho ganha significado e relevância à medida que sinaliza o lugar em que os professores colaboradores (sujeitos envolvidos) e eu encontramos-nos em relação à realidade analisada. 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 (MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2001). Utilizo-me do método autobiográfico por ser essencialmente um método no qual o objeto de estudo é o indivíduo, sua singularidade e sua subjetividade. As reflexões pessoais ora são partilhadas, ora confrontadas com as respostas e opiniões dos docentes colaboradores. Neste sentido, minha trajetória e as experiências com a arte, que de início me fazem participante para posteriormente constituírem-me pesquisadora, são a linha mestra que busca entrelaçar os conceitos de arte e cultura que permearam o ensino e a história do ensino de arte no Brasil, assim como as práticas pedagógicas dos docentes colaboradores.

Utilizei como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) preconizam que as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia predominante para a coleta de dados:

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, 1994, p.134).

Mediante um contato direto e interativo com os professores colaboradores, a entrevista foi constituída de duas questões centrais; as demais foram complementares, de forma a possibilitar uma melhor análise interpretativa. Todas as questões se encontram anexas a este trabalho.

Categorias

As categorias surgiram à medida que analisei os depoimentos, destacando palavras, frases ou pensamentos, que conforme Bogdan e Biklen (1994) constituem-se em “categorias de codificação”. Observei então as categorias que agrupavam os professores em conceitos ou pareceres comuns quanto às duas questões centrais do problema: O que é arte? O que é Cultura? Nesse contexto, para a análise da primeira questão surgiram categorias como: **Arte como Expressão; Arte como Conhecimento Formal ou Técnica; Conhecimento da Arte por meio da História; Arte como processo de ação cultural.**

E na outra questão sobre conceito de cultura surgiram as seguintes categorias: **cultura como erudição; cultura como herança; cultura como construção fruto das relações pessoais em sociedade no seu cotidiano.**

As entrevistas foram realizadas em encontros previamente agendados com cada professor, na maioria das vezes em horários disponíveis na escola, ou em eventos fora do contexto escolar. Todas as entrevistas foram gravadas, para

maior liberdade de expressão dos professores, e posteriormente transcritas. As questões da entrevista semiestruturada encontram-se anexas a esta pesquisa.

No decorrer deste trabalho, os professores são referidos por números para proteger suas identidades. Após agrupar as respostas das duas questões centrais por categorias, procurei interpretá-las à luz do referencial teórico oriundo de meus estudos e a partir da questão complementar: Em sua opinião, qual o papel que o ensino da arte pode desempenhar na escola para a formação integral do educando? Realizei análise interpretativa por meio do cruzamento das informações obtidas.

O Contexto da Pesquisa

O município de Maringá, PR, é o cenário de atuação dos protagonistas desta pesquisa (sujeitos entrevistados). Além de ser o local onde atualmente resido e atuo como professora, é uma cidade bonita, famosa por sua urbanização planejada e arborizada. Sua afinidade com a arte já começa pelo nome “Cidade Canção”, inspirada em uma canção de autoria do compositor Joubert de Carvalho, narrando a frustrada história de amor do sertanejo pela cabocla Maringá (Maria do Ingá), uma vez que ela partiu para outras paragens.

Maringá foi fundada¹ 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), Praças, ruas, avenidas foram demarcadas, considerando ao máximo as características topográficas da área escolhida, com a preocupação da proteção de áreas verdes e vegetação nativa.

Está situada no Noroeste do estado do Paraná, a 434 km da capital do estado. É uma cidade polo de uma região que compreende vinte e nove Unidades Administrativas Autônomas e aproximadamente vinte Distritos Administrativos; possui um território físico de 6.565,174 km², sendo que a área que corresponde ao centro urbano é de 489,8 km².

¹ <http://www.maringa.com/historia/historia.php> acessado em 12/07/2008.

Movida pelo desenvolvimento da cafeicultura, 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 Maringá 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 IDH de 0,84 (6º maior do estado e 67º nacional), as atividades econômicas em Maringá hoje consistem em uma diversificada produção agrícola, composta de soja, algodão, milho, cana-de-açúcar, trigo, sendo grande produtora do bicho-da-seda. Os setores industriais de mais destaque são: alimentação, confecção, agroindústria, metal-mecânico, entre outros. Grande parte do aumento populacional ocorrido da década de 70 do século passado para cá se deve ao processo migratório do campo para a cidade e de outras regiões do país, pessoas atraídas pelas atividades econômicas urbanas que respondem pela quase totalidade da geração da riqueza.

Outro setor que atrai a população jovem ao município de Maringá é a Educação, uma vez que o município possui oito (8) instituições de Ensino Superior. No âmbito da Educação Básica, apresenta quarenta e três (43) escolas da Rede Municipal, trinta e quatro (34) da Rede Estadual, vinte e oito (28) da Rede Particular e oitenta e sete (87) Escolas de Educação Infantil. Das instituições de ensino superior, uma da rede particular oferta o curso de graduação em Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) e uma da rede estadual oferece o curso de graduação em Música (Licenciatura e Bacharelado). Em nível de Especialização nenhuma instituição oferece, atualmente, cursos na área de Arte ou Arte/Educação.

Os colaboradores

Uma vez que optei por pesquisar professores que atuam no Ensino de Arte no Ensino Médio da Rede Estadual, das trinta e quatro (34) escolas selecionei vinte (20) professores, já que se trata do Ensino Médio, com o requisito de estes serem habilitados e concursados na disciplina de Artes. Ressalto que houve uma queda do número de professores pelo total de escolas, porque ainda é expressivo o número de professores que não são concursados, ou não possuem a habilitação na área.

Foi praticamente um professor por escola, de modo que a amostragem abrangeu quase que a totalidade da realidade das escolas estaduais de Maringá. Foi uma experiência muito enriquecedora o contato com os colegas de área do Ensino de Artes com esse município. Durante as entrevistas, percebi uma grande receptividade dos colaboradores, que prontamente se propuseram a participar.

As entrevistas, como já mencionei, aconteceram em encontros agendados, em horários disponíveis na escola ou fora das atividades escolares. Percebi um grande entusiasmo desses docentes em ministrar as aulas de Arte. Quando questionados acerca de por que escolheram essa área, foram unânimes em responder que foi uma opção pessoal, por afinidade, e por gostar de ensinar arte; nenhum respondeu que fez Arte por falta de oportunidade em fazer outra coisa.

Dos vinte professores entrevistados, seis (6) possuem entre 0 a 6 anos de tempo de serviço, três (3) entre 6 a 10 anos, quatro (4) entre 11 a 15 anos, dois (2) entre 16 a 20 anos, e cinco (5) com mais de 20 anos de magistério na rede de ensino do Estado do Paraná.

Quanto à graduação, todos são habilitados em Arte, sendo três (3) com formação específica em Música, um (1) em Dança e os demais em Arte Visuais ou Artes Plásticas. Duas (2) professoras possuem outras graduações, uma (1) em Letras e outra em Pedagogia, sendo que a graduação em Artes foi feita após a conclusão das mesmas, sinal que optaram mesmo pela área de Artes. Os professores com mais de cinco (5) anos de magistério possuem pós-graduação, sendo que oito (8) são na área de Educação, principalmente os com mais de vinte (20) anos, uma vez que a oferta de cursos de pós-graduação em Arte é muito recente. Um (1) professor com habilitação específica em Música possui mestrado

em Filosofia, e os restantes fizeram pós-graduação em Arte, Arte-Educação, Arte-Terapia.

Foi uma experiência muito gratificante a realização das entrevistas junto aos meus colegas professores, e me possibilitou constatar que comungamos de muitas angústias e incertezas, bem como de esperanças e sonhos.

3. MEMÓRIA E HISTÓRIA

Os momentos bons
E as horas más
Que a memória cõa...

(CHICO BUARQUE, 1993).

Um cantinho existe
Numa casa de muita paz
Onde histórias são contadas
E muita recordação nos traz...
(ANTÔNIO SESTITO).

Sou professora de Arte há mais de vinte anos, gosto muito de lecionar, mas este “ser professora” implicou um processo de constituição, construção e um fazer-se professora. Ao refletir e pensar sobre minha prática, percebo que não sou professora de Arte somente porque estudei essa área e agora a apresento aos alunos. A arte fez parte da minha vida, da minha formação para além dos bancos escolares, e seu conceito foi sendo construído a cada nova experiência, novo olhar, novo sentir. Olhar para o passado com os olhos de hoje me faz mergulhar em uma pesquisa cuidadosa de como o conceito de arte foi elaborado em meu fazer pedagógico. Todavia não é uma construção solitária, é um viver partilhado, a minha história se confunde com a da minha geração, e hoje a necessidade de pensar sobre qual concepção de arte e cultura pautamos nossa prática se torna relevante para a efetivação do ensino da Arte como disciplina, que venha a propiciar sua democratização no contexto escolar, articulando dialeticamente as dimensões estética, histórica, cultural, criativa e cognitiva.

Desse modo, nesta primeira parte apresento como se deu minha relação com a arte desde minha infância até minhas experiências com a Arte na escola, com o objetivo de, juntamente com essas lembranças, resgatar em forma de pesquisa a história do Ensino da Arte na realidade escolar brasileira, desse período histórico por mim vivido. Com o aporte de alguns depoimentos dos professores entrevistados.

A arte se apresentou a mim desde muito cedo, de uma maneira lúdica e mágica; o gosto pela música recebi de meu pai, toda a festa tinha que ser com

muita música: bolero, música regional, samba, enfim, músicas de seu tempo. Além disso, meu pai era um artesão nato, muito habilidoso, não se contentava em adquirir algo pronto, tudo tinha que ter a sua marca. Nossa casa estava repleta de suas criações, banquinhos rústicos feitos de toras de madeira, abajures de tronco de árvore com a cúpula feita de filetes de bambu trançados com fios de cobre. Sua maneira de viver era assim, de pura expressão e emoção, e ele a revelava dessa maneira cotidianamente.

Juntamente com meus pais, convivíamos muito com meus tios, o Tio Nico, irmão de meu pai, e a Tia Cida, sua esposa. Meu tio esteve muito presente nos momentos mais importantes de minha formação. Vivemos períodos em que moramos na mesma cidade, e períodos de distância, mas isso não o impediu de participar e de me orientar em muitos aspectos. O mundo fantástico das histórias infantis era transmitido por ele, e eu, mesmo com pouca idade, pois ainda não havia entrado na escola, ficava ansiosa pela “hora da historinha”, que tinha lugar e hora marcada: depois do jantar, em um cantinho da cozinha, o qual ele carinhosamente chamava de “nosso cantinho”. Minha irmã e eu nos colocávamos a postos quase todos os dias para essa hora mágica. Contava-nos histórias, mas não simplesmente as narrava, dramatizava-as, modificando as vozes e fazendo gestos, a imaginação ganhava asas, podíamos visualizar mentalmente lugares distantes, castelos, florestas, reis, rainhas, princesas, bichos, que despertavam sentimentos de suspense, medo, alegria, ansiedade, expectativa. Era possível ficar horas nesse mundo de faz de conta, no qual as histórias e seus personagens ganhavam, em nossa imaginação, vida, cores e formas. Depois de ouvi-las, recriava-as em minhas próprias histórias.

Nessa época, morávamos no interior do Paraná. A cidade era pequena, o tempo passava lento no cotidiano, e o passeio mais divertido era ir à pracinha central. Em meio a esse cenário, histórias fantásticas e “causos” não faltavam para enriquecer o faz de conta, que se concretizava nas brincadeiras protagonizadas em amplos quintais. Mais tarde, já com idade de fazer a pré-escola, meus pais se mudaram para o interior de São Paulo, assim como o tio Nico e a tia Cida, que foram para São Paulo, capital.

Em meados do primeiro ano do primário, minha irmã e eu tivemos que nos mudar para São Paulo: fomos morar com o tio Nico. O cenário mudou, a tranquilidade da pacata cidade dava lugar aos perigos da cidade grande, em que os quintais passaram a existir somente na saudade ou ilustrando as histórias da imaginação. Entretanto, tio Nico não se fez de rogado, aproveitou o lado bom que a cidade sem quintais, sem cozinhas grandes oferecia e me apresentou outro mundo de histórias fantásticas, do qual me apaixonei perdidamente: o teatro. Ir ao teatro infantil se transformou em ritual dominical, logo pela manhã buscávamos as peças que se encontravam em cartaz nos teatros da cidade. Eu achava fascinante o poder que o teatro tinha não só de contar as histórias, mas também de me permitir visualizar os cenários, os adereços, as personagens, as cores, as músicas, os sons, os gestos. Já não existiam somente na imaginação: eram reais, tinham faces, corpos, vozes, tamanhos, espaços. As personagens recriadas por atores e atrizes podiam até, por vezes, sair das histórias e interagir conosco, em um diálogo divertido em cenas que aconteciam ali do meu lado, na plateia.

Lembro-me de um momento especial em minha vida: vivia a tristeza da saudade de meus pais, que moravam no interior do estado, mas ao mesmo tempo o contato com esse mundo tão rico de conhecimentos que a vida em uma cidade grande proporcionava, por meio do cuidado de meus tios, era como um bálsamo que me fazia esquecer por instantes toda a saudade sentida.

O mesmo ocorreu com as visitas aos museus, as idas ao circo, aos shows, aos espetáculos, aos parques, entre outros. Todos na casa de meus tios estavam envolvidos com os estudos, pois meu tio Nico aproveitou a oportunidade de estar em São Paulo e ingressou na universidade, fato que fora adiado por falta de oportunidade. Minha tia também retornara aos estudos, minha prima, bem como minha irmã e eu, estávamos na escola regular.

Nessa ocasião, o País passava por momentos delicados com o regime de ditadura militar, a censura aos meios de comunicação, as perseguições políticas, entre outros fatores, estavam na ordem do dia, e morar na maior capital nacional, nessa época, implicava em assistir a tudo muito próximo, uma vez que ali era o principal local dos acontecimentos. Eu tinha apenas sete anos de idade, e não podia me dar conta desses fatos e nem entender os acontecimentos, mas me

lembro das músicas ouvidas no carro durante nossos passeios, canções que somente mais tarde pude entender e conhecer melhor cada uma delas; porém naquele momento só sabia que eram as músicas que meus tios gostavam. Era Taiguara, Chico Buarque, entre outros. É para mim ainda muito presente a imagem que eu fazia de minha cidadezinha do interior quando ouvia a música Gente Humilde, de Chico Buarque, Vinícius de Moraes e Garoto, na voz de Taiguara, “[...] São casas simples com cadeiras na calçada [...]” (TAIGUARA, 1970). Eu não possuía maturidade suficiente para entender o significado real da poesia que falava do jeito simples de viver no subúrbio, referindo-se às diferenças de classes geradas no espaço físico das grandes cidades. No entanto, podia visualizar a vida tranquila e pacata da minha cidade do interior, onde as crianças brincavam na rua até tarde da noite, sob os olhos cuidadosos dos adultos sentados à frente das casas, o que era impossível fazer naquele momento em São Paulo.

Morávamos em apartamento, em um bairro do centro, e a menina que vivia rodeada de quintais sentia muita falta de espaço. A música naquele momento funcionava como as histórias contadas que se recriavam em minha imaginação. Outras músicas de Taiguara guardo na memória, e só mais tarde vim a compreender seu verdadeiro significado. Como a canção Hoje, composição dele próprio em que cada verso sinalizava para um tempo de protestos políticos “[...] Hoje, trago em meu corpo as marcas do meu tempo .Meu desespero, a vida num momento. A fossa, a fome, a flor, o fim do mundo” (TAIGUARA 1970) . Essas canções expressavam também um tempo que clamava as reflexões relativas à mudança de conceitos e valores sociais em meio às contradições geradas pelo desenvolvimento tecnológico e científico e as situações dicotômicas da sociedade de classes. A música (arte) foi a voz desse pensar, sendo necessário camuflar em meio a versos que tratavam de um amor que pudesse amenizar o grito de socorro dessa sociedade tolhida de seu direito de expressão:

Hoje. Homens sem medo aportam no futuro
Eu tenho medo acordo e te procuro.
Meu quarto escuro é inerte como a morte.
Hoje. Homens de aço esperam da ciência.
Eu desespero e abraço a tua ausência.

Que é o que me resta, vivo em minha sorte.
Sorte. Eu não queria a juventude assim perdida.
Eu não queria andar morrendo pela vida.
Eu não queria amar assim como eu te amei.
(TAIGURA, 1970).

Para mim, restavam somente os significados, os quais implicavam o meu momento, a minha vida. A arte se fez assim como a magia não só de contar histórias, mas de vivê-las. As vivências artísticas sempre me transportavam a outro mundo, reelaborado, como a fantasia do impossível que se torna possível, como a visualização imaginária do mundo que eu gostaria que fosse real. Não entendia a arte como arte, nem sabia que era arte. Somente experimentava, apreciava, imaginava. A arte possibilitava recriar, reinventar o meu próprio mundo, criando assim o meu faz de conta pessoal. Hoje percebo que foram experiências formadoras, as quais desenvolveram minha sensibilidade, minha imaginação e minha criatividade, proporcionando elementos para enriquecer minha leitura de mundo. Meu tio Nico gostava também de declamar poemas, e os declamava muito bem, desde sua adolescência. Fiquei sabendo mais tarde que fora por influência de minha avó, que também gostava de declamar. Muitas vezes meu tio incentivava-nos a declamar versos, em forma de apresentações domésticas. Outro divertimento comum naquele momento, para compensar a falta de quintais, era o desenho e o recorte-colagem, mais uma forma de inventar histórias.

Nesse período, já estava cursando a segunda série do primário. Embora a arte me chamasse especial atenção fora da escola, não me recordo de nenhuma experiência significativa de arte na escola até o final do primário. É como se essas vivências acontecessem em paralelo, como se não fizessem parte da escola. Na escola, muitas vezes, me senti inibida e até excluída de alguma maneira. Toda a expressão do teatro ainda não havia ajudado a me expor, a vencer as barreiras do sentimento de incapacidade e inferioridade, uma vez que meu desempenho na escola era medido matematicamente pela quantidade de conhecimento adquirido, fator que só pude entender bem mais tarde: as razões históricas que acarretaram ao ensino da arte conceitos que se arrastam através dos anos.

Desde o início o ensino de arte fora cercado do conceito que o caracterizava como elitista e supérfluo. Até pouco tempo, a Arte detinha uma conotação aristocrática enquanto exercício de lazer, que era privilégio de uma elite que podia “desfrutar do ócio elegante”, razão pela qual já foi considerada matéria, disciplina, atividade, porém sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como nobre. Sua origem histórica contribuiu de modo notável para esclarecer o lugar inferior – em qualidade e quantidade – reservado à educação artística das crianças.

A prioridade era o ensino superior, já desde o início do século XIX, e tal preocupação era justificada com o argumento de que o ensino superior era a fonte de formação e renovação do sistema de ensino como um todo. Durante o Reinado e o Império, a maior necessidade era de se formar uma elite que defendesse a Colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte. Para essa finalidade foi aqui trazida por D. João VI, em 1816, a Missão Artística Francesa. Foi criada então a Academia Imperial de Belas Artes, que mais tarde, após a proclamação da República, passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes, uma das iniciativas da Coroa para a formação da elite intelectual nacional.

A Academia de Belas Artes tornou-se um símbolo do Império, uma vez que estava a seu serviço; no entanto na França seus artistas estiveram a serviço de Napoleão, figura não muito grata entre os intelectuais daqui. Outro aspecto que colaborou para a formação do conceito da arte que ecoa até nossos tempos foi de ordem estética, causado pelo estilo neoclássico em voga na Europa. Tal estilo tronou-se a marca da aristocracia, a Arte adquiriu uma conotação de luxo, ao alcance apenas de uma elite privilegiada que desvalorizava as manifestações artísticas que não seguiam seus padrões. No Brasil a Arte se confrontaria com o estilo barroco, consagrado como uma arte genuinamente brasileira e ligada ao povo. O trabalho artesanal era concebido como coisa de escravo, a arte literária era mais valorizada, um reflexo da educação jesuítica. O estilo neoclássico que na Europa estava ligado às tendências revolucionárias chegou ao Brasil como um estilo ligado ao adorno da aristocracia, o que resultou em uma elitização da Arte: a Arte como adorno e luxo. Convém lembrar que esse ensino não objetivava

formar professores de Arte e sim artistas; por conseguinte, tratava-se da formação do artista. Não obstante, influenciou mais tarde na formação do docente em Arte.

A contribuição da Missão Francesa foi a da laicização da Arte, contudo não promovera a sua democratização, porque baseada no culto à beleza, na crença no dom nato e em exercícios de cópia, tornou a Arte acessível somente a alguns privilegiados por natureza. Tal conceito pode ainda ser encontrado nas escolas atualmente. Conforme Fusari e Ferraz (2001), essa concepção idealista do ensino de Arte foi articulada a partir dos princípios metodológicos da Pedagogia Tradicional, segundo a qual o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto por meio de elaborações intelectuais e com base nos modelos pré-estabelecidos, e que na prática resultam em um ensino mecanizado, desvinculado dos elementos do cotidiano, com ênfase excusivamente no professor.

Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional, está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligadas às cópias do natural e com a apresentação de modelos para os alunos imitarem. Esta atitude estética implica na adoção de um padrão de beleza que consiste, sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, como os fenômenos de seu mundo ambiente. Podem se apresentar como cópias do ambiente circundante (produções mais realistas) ou como gostariam que ele fosse (produções artísticas mais idealistas) (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 27).

Ainda de acordo com os autores, essa concepção de arte em consonância com a pedagogia tradicional “teve suas raízes no século XIX e percorreu todo o século XX, manifestando-se até os dias de hoje” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 26).

Dessa forma, compreendo que o ensino de arte no início de minha escolaridade esteve pautado nessa tendência pedagógica. Entretanto, é visível também em minha formação inicial a valorização do desenho, prática que estivera vinculada às concepções do ensino da Arte e a justificava como forma de desenvolver o raciocínio e preparar para escrita. Essa concepção de ensino da Arte ganha corpo principalmente no período histórico da República, em que as

décadas de 1870 e 1880 são marcadas com as lutas pela queda da Monarquia, intensificação do comércio e início de produção manufatureira (primeiros sinais de uma indústria ainda rudimentar). O desenvolvimento tecnológico e científico passa a ser valorizado. Nesse período, a Arte passa a ser justificada pelo desenho, o qual deveria proporcionar o desenvolvimento motor para facilitar a alfabetização. Todos faziam o mesmo desenho e o objetivo maior era a coordenação motora, a precisão, as técnicas, a limpeza e a ordem

O que me surpreende é que essas práticas que se estenderam pelo século passado chegam até os dias de hoje. Entendo então que o ensino da Arte não pode ser visualizado em uma sequência linear de concepções e práticas, porque elas ocorreram e ainda ocorrem nos âmbitos de cada realidade escolar.

No início da terceira série primária, retornei da capital para o interior de São Paulo, de volta à casa de meus pais, juntamente com meus irmãos. A magia do teatro continuou me acompanhando e virou brincadeira. O quintal voltou a ser o meu habitat e embora as oportunidades de assistir a peças e espetáculos se fizessem raras, organizávamos sempre peças infantis no quintal da nossa casa e dramatizávamos aquelas histórias narradas pelo querido tio Nico. Éramos a princípio quatro irmãos, quase um elenco completo, sem contar com as primas e primos; mais tarde, ousamos até criar algumas peças.

O teatro era uma brincadeira utilizada sempre que comemorávamos alguma coisa. Ainda não podia entendê-lo como arte, mas já o via como forma de expressão, de alegria, de tristeza, de lição de moral, de liturgia, de celebração. Nesse período perdi minha mãe, e em meio a tanta tristeza tínhamos a necessidade de encorajarmos uns aos outros. Lembro-me da necessidade que tínhamos de deixar meu pai feliz, e sempre que tínhamos oportunidade fazíamos “teatrinhos” ou organizávamos apresentações: um escrevia o texto, outro lia, outro tocava a música de fundo para homenageá-lo. A arte surgia como presente, como dádiva, como gesto, como atitude, expressão de sentimentos que ficaria difícil somente por meio das palavras. Estava construindo para mim um conceito de arte como parte da vida, como vivência, pois eu agia por meio dela. A expressão se misturava ao brincar, brincadeiras que reelaboravam o mundo a minha volta, e ao reinventá-lo, organizava-o. Tudo isso ajudava a me descobrir, a me conhecer, a

crescer enquanto pessoa, enfrentando os conflitos por meio do lúdico, da arte, do faz de conta.

A arte estudada na época em que eu estudava na escola mesclava-se com trabalhos manuais, desenhos e pinturas em exercícios prontos, mimeografados, juntamente com um pouco de música religiosa, visto que estudei em um colégio Franciscano até o final do antigo ginásio. A experiência do teatro apareceu algumas vezes na escola, mas nunca com a intensidade que eu experimentava fora dela. Os desenhos e os trabalhos escolares em Arte não me levavam a fazer conexões com as experiências vividas. Até aquele momento não consegui descobrir a Arte como uma área do conhecimento humano, uma vez que a Arte na escola se resumia ora em atividades de desenho ora em atividades de prendas domésticas e preparação para o trabalho. Onde estavam as histórias? Não eram atividades que me faziam imaginar e criar outros mundos. Onde estavam as cores dos adereços e das personagens? A Arte se tornou tarefa, tinha o objetivo de ser avaliada como atividade feita ou não. Nunca sabia por que as fazia. Não tinha sentido, não havia relação com a minha vida e com as outras disciplinas que estava aprendendo. Quase que não servia para nada! Porém eu desenhava, porque gostava de traçar, pintava porque gostava das cores, cantava porque gostava de música, expressava-me porque tinha a necessidade de fazê-lo. Os conteúdos de Arte que eu estava estudando na escola eram realmente Arte? Essas atividades eram conteúdos de Arte?

As repostas só viriam mais tarde, devendo-se ao fato de que essas antigas concepções sobre a arte e seu ensino marcaram o cotidiano escolar, resultando em aulas que se resumiam em atividades práticas, fragmentadas e pouco significativas para os alunos, ou apenas produção de artesanato e objetos decorativos, ou ainda atividades centradas somente na percepção ou livre expressão.

Nesse contexto, o ensino de Arte mediado pela Pedagogia Tradicional, com ênfase no ensino do desenho e atividades artesanais que objetivava a preparação para o trabalho, esteve presente em minha formação em Arte até o final do ginásio. Em consonância com Fusari e Ferraz (2001), a aula de desenho na escola tradicional era “[...] encaminhada através de exercícios, como

reproduções de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre seu aprimoramento e destreza motora” (2001, p. 29) Ainda citando as autoras, essa acepção estava alicerçada nos princípios propostos por João Amós Comenius, expostos em seu livro *Didática Magna* (1627); como também as concepções de educação de Rosseau, que enfatizavam a importância dos sentidos na educação infantil. Antes de Rousseau, a criança era considerada um pequeno adulto, foi ele um dos primeiros a considerar que a criança apreende o mundo em primeira instância por meio dos sentidos. Ou seja, a primeira leitura a ser proporcionada à criança deve ser a leitura do mundo, a qual deverá ser feita pelos sentidos.

Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é a razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não é ensinar a raciocinar, é nos ensinar a nos servir da razão alheia; é nos ensinar a crer muito e nunca saber nada (ROUSSEAU, 1999, p. 141).

Tais entendimentos, aliados às ideias liberais e positivistas fundamentaram as propostas de ensino no final do século XIX, a qual pretendia responder às necessidades da criação de uma escola para todos que fosse laica, pública e gratuita. As ideias que buscavam a democratização do ensino foram engendradas a partir da dualidade na formação do cidadão e do trabalhador. Um para responder à consolidação dos sistemas políticos democráticos e o outro para formação de mão de obra para a indústria emergente. A formação do primeiro implicava na ênfase do desenvolvimento individual, e do outro a constituição do cidadão voltado aos interesses sociais. Essa dualidade contraditória vai fundamentar também a concepção de arte e seu ensino no final do século XIX. O ensino de arte entra na escola pública sob forte influência das ideias positivistas e liberais.

Segundo Barbosa (1985) o final do século XIX marcado pelos movimentos de queda da Monarquia configurou-se também em uma maior aproximação de

interesses entre o Brasil e os Estados Unidos. Os políticos da época, muito influenciados pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês, levaram à criação de novas leis educacionais após a República e à inclusão do desenho geométrico no currículo, com o objetivo de desenvolver a racionalidade. Barbosa (1978) afirma que Rui Barbosa foi um grande defensor do ensino do desenho geométrico nessa época, postulando que a redenção econômica do país estaria estreitamente ligada à capacitação profissional de seus cidadãos.

Sua teoria política liberal se dirigia para função prática de enriquecer economicamente o país. Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento (BARBOSA, 1978, p. 44).

Barbosa (1978) evidencia os pareceres de Rui Barbosa sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e sobre a Reforma do Ensino Primário (1883) de Leôncio de Carvalho, os quais constituíam os projetos para a educação no Brasil. Em tais pareceres, Rui Barbosa destacava o desenho e suas ideias foram influenciadas por pensadores norte-americanos, dentre eles Walter Smith, diretor de Arte-Educação em Massachusetts, por sua identificação com a formação profissional que enfatizava o ensino de desenho. A inclusão do desenho geométrico no currículo escolar tinha o objetivo de desenvolver a racionalidade e, juntamente com a cópia, foram os elementos da linguagem artística que permaneceram na educação das crianças entre 1890 e 1920.

O Positivismo foi outra grande influência nas reformas educacionais que se sucederam no País após a proclamação da República, as quais, objetivando consolidar o novo regime, buscavam mudanças radicais na educação dentre as instituições. Benjamin Constant foi o primeiro Ministro da Instrução, Correio e Telégrafo, elaborando a primeira reforma educacional republicana denominada Reforma Benjamin Constant, aprovada em 22/11/1890 pelo Decreto-Lei nº 1075. De acordo com Barbosa (1978), os positivistas não concordavam com a Academia e propunham uma reorganização completa do ensino da Arte, consideravam que o governo devia difundi-lo nas escolas públicas de todos os

níveis. A Arte seria fundamental para o desenvolvimento do raciocínio, desde que seguisse o método positivo aliando a arte à ciência.

Os positivistas, dominados pelo sentido de ordem expresso no lema (ordem e progresso) e na própria forma caracterizada pela superposição de figuras geométricas da Bandeira por eles criada para simbolizar o Brasil Republicano, imprimiram ao ensino da Arte um excessivo rigorismo, baseado na idéia de que o individual, enquanto elemento de expressão e composição, passa a ser insignificante para o próprio indivíduo (BARBOSA, 1978, p. 74).

No primeiro momento, o ensino de desenho fora adotado no ensino primário e secundário e também na formação de professores. Era pautado na valorização do resultado e dirigido de forma autoritária, centrada sempre na autoridade absoluta do professor. Na avaliação de Barbosa, “[...] nada mais natural para os brasileiros que vencer o preconceito contra o ensino da arte, reduzindo-o ao ensino do desenho e procurando valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever” (2001, p. 34).

A partir dessa análise histórica, pude identificar as aulas de Arte na minha infância, que também tiveram o caráter de preparação para o trabalho, doméstico ou industrial, por meio das artes industriais ou trabalhos manuais nos quais às meninas eram ensinadas atividades como tricô, crochê ou bordados, além de pintura em tecidos, cabendo aos meninos as artes industriais, como marcenaria, ou artesanato. Frequentemente ouvia algo como ‘isso não é trabalho para menino!’, referindo-se à pintura, por exemplo. Naquele contexto, as atividades estavam centradas no fazer.

Essa concepção do ensino de Arte só veio a ser questionada mais tarde, com a Semana de Arte Moderna, uma vez que esta vai provocar mudanças no campo estético e expandir-se por várias regiões do país. Sinaliza-se, assim, a primeira grande renovação metodológica no ensino de Arte; o interesse pelas teorias expressionistas e a teoria psicanalítica de Freud, além da valorização da expressão artística de comunidades primitivas, levaram a uma valorização da arte infantil. Não obstante, como foi possível verificar ao longo de minha formação e

mais tarde como educadora, as antigas concepções da Arte como cópia ou prática do desenho não foram inteiramente abolidas da prática docente. Dessa forma, como abordarei no decorrer deste trabalho, o significado da Arte na escola movia-se entre três concepções: o fazer, o conhecer e o expressar.

A concepção do ensino de Arte que se pautava no expressar e no fazer fez parte da tendência pedagógica da Escola Nova que já estava presente na Europa e Estados Unidos desde o final do século XIX, sendo influenciado pelas ideias de Dewey, as quais influenciaram o ensino no País, no início do século XX, por meio de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Fusari e Ferraz (2001) pontuam que ao ser introduzido no Brasil, esse movimento deparou-se com uma situação de crise do momento agrário exportador dependente, em contraposição com um industrialismo emergente. Esse novo modelo de ensino da Arte, pautado na valorização da criança e sua expressividade, sofreu forte influência de autores estrangeiros como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939) nos Estados Unidos e Herbert Read (1943) na Inglaterra.

Esses autores tiveram grande importância no ensino de Arte no Brasil, inicialmente fora do âmbito escolar, nas escolinhas de arte, destinadas à formação de artistas. A relevância dos autores supracitados se deve ao fato de, aliados aos ideais modernistas de criação, romperam com a cópia e com a valorização de modelos. Essa tendência pedagógica estava centrada no aluno, o papel do professor era o de dar oportunidades. As aulas de Arte eram voltadas para a livre expressão e para a valorização da criatividade, sendo caracterizadas, corroborando Fusari e Ferraz (2001), por proporcionar condições metodológicas para que o aluno pudesse se exprimir de forma subjetiva e individual. Assim sendo, sua ênfase recai na expressão do aluno, o qual deveria aprender fazendo.

E necessário deixar claro que a concepção de Arte que surgiu com o movimento modernista (final do século XIX até começo do século XX) foi fundamental para a mudança de paradigma na formação do artista, em que se configurou a livre expressão para ler e representar a realidade. No entanto, no âmbito escolar essa concepção resultou apenas em algumas experiências em escolas particulares, onde as condições e a realidade eram diferentes das da escola pública.

Neste sentido, as atividades de cópia e de desenho continuaram a ser mais viáveis no contexto escolar da rede pública. Embora os elementos formais da composição artística (linha, cor, forma, som, movimento etc.) fossem ensinados, seja por meio da cópia ou da livre expressão, não havia contextualização histórica ou cultural. Dessa forma, não se podia identificá-los como conhecimento em Arte, uma vez que eram visualizados em partes, mediante atividades desconexas. A história e o conhecimento das transformações culturais ao longo do tempo seriam as minhas maiores descobertas.

Ainda na escola em que cursei o antigo ginásio, essa área do conhecimento me foi apresentada de forma mágica pela professora Vera, uma grande contadora da História²: não nos falava somente das transformações políticas, sociais e econômicas, mas nos oportunizava o contato com a produção artística dos vários períodos trabalhados. A professora Vera utilizava-se de recursos como: projeção de slides, livros e cartazes e reprodução de telas. A História contada me fazia lembrar as histórias do tio Nico e de nossas atuações teatrais. Nunca pude esquecer sua narrativa sobre o cruel morticínio que ocorreu durante a Revolução Francesa, era quase possível visualizar a cena. Vera nos fazia imaginar, criava nos alunos a curiosidade de conhecer mais. Essa disciplina começou a fazer conexões com a minha vida, começou a ganhar sentido. Foi com essa professora que fiquei sabendo que o teatro existia desde a Grécia Antiga, e que os homens pré-históricos já desenhavam. Lembro-me quando, na oitava série, tive que expor um tema, sentia-me dramatizando, representando como no teatro, o que foi muito gratificante. A professora Vera promovia constantemente apresentações de seminários, debates e júri simulados a respeito de várias temáticas históricas. Nesse contexto, a História ganhava também cores e formas.

Ingressei então, no antigo colegial, era o final da década de 70 do século passado. Nas aulas de Arte comecei a aprender técnicas de composição, por

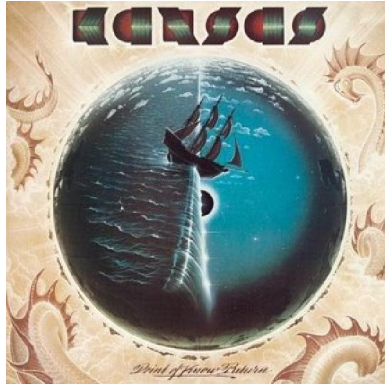
² Atualmente, a professora Vera faz parte do grupo Pirlimpimpim - Contadores de Histórias, criado no ano de 1996 com o objetivo de divulgar os contos que tanto são do agrado das crianças, jovens e adultos pelos seus aspectos lúdicos, fantasiosos, educativos e formadores. Segundo sua identificação no site do grupo, “educadora de histórias que até hoje, impelida pelo desejo de continuar contando histórias reais, encontrou no Grupo Pirlimpimpim a forma de satisfazer sua tendência de fantasiar o imaginário”. <http://contadorespirlimpimpim.com/vera.html>

intermédio dos elementos visuais ponto, linha e cor organizados na composição. Por coincidência, meu professor chamava-se “Ninico”, e pela primeira vez comecei a elaborar sentido na composição visual mediante conteúdos como harmonias cromáticas, cores quentes, cores frias, cores opostas; equilíbrio, movimento, harmonia, simetria. O professor os associava aos elementos contemporâneos muito próximos de minha vida, e assim eu pude perceber a arte existente no *outdoor*, nas matérias publicitárias em revistas e jornais, além de perceber a arte nas telas, em suas mais variadas técnicas de elaboração.

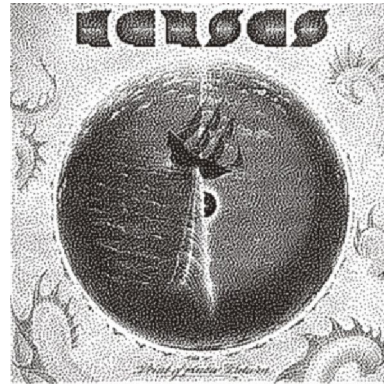
Os trabalhos eram associados às técnicas e professor Ninico os elaborava com temas de nosso cotidiano. Lembro-me que a partir das capas de disco, elementos tão presentes em nossas vidas adolescentes, ele propôs a reprodução de composições com hachuras, cores quentes, cores frias, pontilhismo, e realizamos uma releitura³, ou seja, fizemos uma nova capa para a música-tema do disco. Para desenvolver essa atividade, minha amiga Telma e eu escolhemos o disco de uma banda de rock progressivo intitulada *Kansas* que fazia muito sucesso na ocasião e que acabara de lançar seu novo LP com a música “carro-chefe” *Point of know return* (De volta ao ponto de partida). Recordo-me que pesquisamos e traduzimos a letra da música e refizemos a capa em oito fases, contorno, positivo/negativo, pontilhismo, hachuras, monocromia de cor quente, monocromia de cor fria, policromia.

Reconstituí agora, para ilustrar, as fases, feitas em computação gráfica, uma vez que o trabalho ficou com meu querido professor e já não posso encontrá-lo:

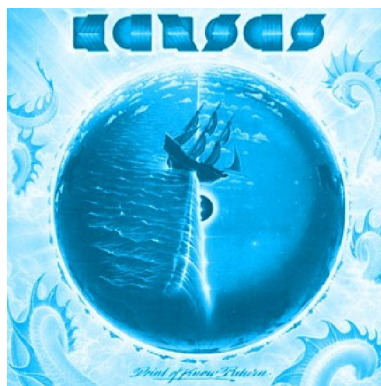
³.O conceito de releitura na análise de Buoro (2002, p. 23) deve ser entendido como “a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto. Não significa copiar, mas sim, fazer uma citação do texto imagético lido”.



Capa Original ⁴



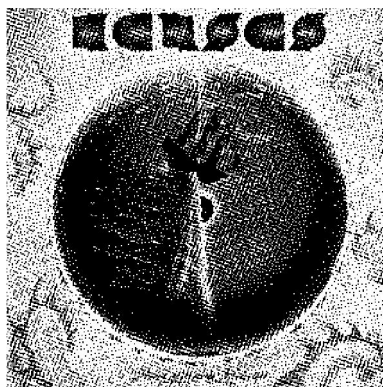
Pontilhismo



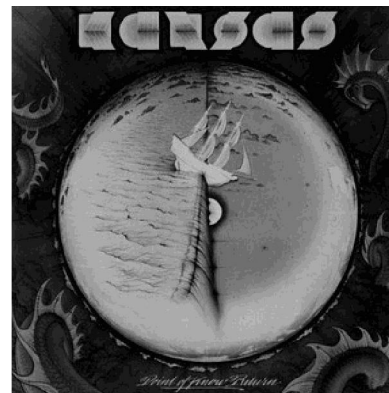
Monocromia de cor fria



Monocromia de cor quente



Hachuras



Negativo/positivo

⁴ Imagem disponível em domínio público http://en.wikipedia.org/wiki/Point_of_Know_Return acessado em 10/08/2008



Contorno



Releitura

A imagem que a capa do disco trazia contava a história a que a música se referia: um marujo que havia se lançado ao mar em uma viagem de aventura e desbravamento de novos caminhos. Levava com ele somente a esperança de tudo o que ouvira falar sobre os perigos que cercavam o mar, fossem realmente lendas e que houvesse a possibilidade de retornar ao ponto de partida, confirmando assim a teoria de que o mundo era redondo.

Nossa tarefa era contar a mesma história por meio de outra imagem. Recriamos uma capa que trazia uma mão segurando o barco, a qual representava a esperança de que o marujo retornaria ao ponto de partida. A relação que fiz do trabalho em arte com o contexto histórico do final da Idade Média e começo do Renascimento, no qual predominava o desenvolvimento do conhecimento científico, me levou a entender que a História acontece paulatinamente no cotidiano; os fatos não são estanques e imediatos. Lembro-me que fiquei imaginando o que se passou no pensamento dos primeiros marujos que se lançaram ao mar, contrariando todas as teorias e lendas que permeavam as visões de mundo de seu tempo. Compreendi que entender a História não é somente conhecer as datas e os fatos, as causas e as consequências, mas interpretar os papéis das personagens que fizeram a História, valorizando de forma igualitária os protagonistas, os coadjuvantes e os figurantes. Foi muito interessante essa experiência; os trabalhos foram expostos nas vitrines do comércio local, fiquei tão encantada com o resultado que pela primeira vez tive vontade de estudar Arte.

Entretanto, ao analisar esse período de minha formação com o histórico do ensino da Arte já detalhado por tantos autores, entre eles Barbosa (1978) e Fusari e Ferraz (2001), verifiquei que o ensino da Arte nesse período ainda sofria a influência da Pedagogia Tradicional e Renovada. Ademais, surgia no cenário educacional uma nova tendência pedagógica, a Tecnicista, no momento em que a sociedade brasileira necessitava de profissionais habilitados tanto em nível médio quanto em nível superior, para atender o desenvolvimento tecnológico crescente. De acordo com Fusari e Ferraz (2001), a pedagogia pautada nessa tendência trabalha de maneira interligada os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação. No entanto, o que deve estar em evidência é a organização racional desses elementos, que são projetados em planos de cursos e aulas; a ênfase dessa pedagogia estava nos elementos formais, no ensino de técnicas e no uso de materiais, sendo concebida apenas como atividade educativa, sendo que as técnicas trabalhadas eram desvinculadas da reflexão estética, vistas de forma fragmentada e presas a normas e padrões sem contextualização histórica.

Hoje, olho para o passado já como pesquisadora, uma vez que tento responder indagações que se configuraram desde o início do exercício de minha profissão. O ensino da arte não pode ser visualizado em uma sequência linear de concepções e práticas, pois elas ocorreram e ainda ocorrem nos âmbitos de cada realidade escolar. Este fato foi possível verificar nas respostas de meus colegas colaboradores. Quando questionados o que mudou no ensino da arte desde suas primeiras experiências com a disciplina, sejam no período escolar ou no tempo de exercício, alguns se reportaram às experiências enquanto alunos, as quais não ocorreram na mesma época, uma vez que as idades dos entrevistados variam.

[...] Eu nunca tive um professor de arte, sempre era um professor de outra disciplina que dava arte, somente uma me apresentou os artistas, mas sempre era desenho geométrico (Prof.17) .

[...] na minha época no começo, na 5ª série eu tive até um ensino bom, tinha grupo de teatro, música, agente ia à escola de final de semana, MS da 7ª série em diante foi só desenho geométrico o tempo todo (Prof.11).

[...] Quando eu estudava a arte era só reproduzir... (Prof.18).

[...] Eu não tive uma professora de arte, ela era professora de inglês, no 2º grau ela chegava na sala passava o trabalho e mandava os alunos pedirem ajuda para mim. Eu acho assim minha formação na escola deixou muito a desejar, história da arte eu nem sabia que existia (Prof.19).

[...] Qualquer um podia dar aula de arte, era uma tristeza quando chegava alguém para dar aulas de arte e você sabia que a professora não estava nem um pouco preocupada com o que ela ia passar para o aluno, era entrar em sala de aula mesmo e dar qualquer coisa (Prof. 04).

Os depoimentos desses professores colaboradores refletem que a expressão e a técnica permearam o ensino da arte e continuam orientando. No meu colegial (atual Ensino Médio), por exemplo, o ensino da arte priorizava as técnicas, embora muito bem conduzido por meu querido professor Ninico, as técnicas, não nos levava ao pensamento crítico e a reflexão das linguagens visuais. Não associávamos os conteúdos vistos na escola com a multiplicidade de expressões artísticas que ocorriam a nossa volta. A mídia veiculava as novidades, recebíamos, porém não tínhamos elementos conceituais para analisá-las e questioná-las. A total ausência de contradições tão cultivada pelos longos anos da ditadura militar ficara impressa na escola, como explica Fusari e Ferraz (2001, p. 41):

Os conteúdos escolares e os métodos de ensino, muitos dos quais utilizados também na pedagogia tradicional ou novista, são submetidos aos objetivos comportamentais previstos no todo da organização do processo ensino-aprendizagem tecnicista.

Ao mesmo tempo, ainda no ginásio (atual Ensino Fundamental) outra professora, também chamada Vera, nos revelava as transformações históricas por meio da Literatura, e a narração da vida como em outro mundo, o da poesia e dos romances, foi apaixonante. Devo muito às Veras e aos Nicos o meu amor pelas artes.

Destarte, minha vida já havia mudado muito. Já uma adolescente, convivendo em grupo onde o fantasma da rejeição ocupava os sentimentos mais recônditos, surgiram os complexos, as comparações, as insatisfações, os dramas de uma trama muito bem conhecida de todos que já a vivemos. Porém, trazidos da infância, a imaginação e o gosto pelas histórias me acompanharam. E eu buscava, sem a ajuda da narração de meu tio, a magia das histórias no universo das artes literárias, e também, como a maioria dos jovens de minha geração, na música. Ouvia as músicas norte-americanas, o *rock* em suas mais diversas vertentes: progressivo, *heavy metal*, balada, *dancing*, romântico, além de *blues*, *country*, entre outros. Mas a música popular brasileira também estava muito presente; recordo-me de tardes inteiras em que eu e minha amiga inseparável, Telma, passávamos interpretando as poesias das músicas de Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil, Zé Ramalho, Fagner, e muitos outros. Não era raro ler um romance de Alexandre Dumas, por exemplo, encenado na França do século XVII ouvindo um rock do Rush, banda canadense de rock progressivo. Depois, ao ouvir a música, me recordava da história. Eu era uma mistura do sentimento nacionalista do grito de protesto com o pop.

Minha geração sofreu a influência das ideias dos movimentos que precederam a avalanche de músicas estrangeiras no país, como o movimento hippie, o movimento contracultura e o tropicalismo no Brasil. O *Woodstock* ainda ecoava nos shows de *rock* e nos encontros de jovens. Não tínhamos o discernimento da influência mercadológica que regia a divulgação e o comércio de discos, que se configurou com maior nitidez nas décadas de 80 e 90 do século passado. Eram os últimos anos do regime militar, o país enfrentava uma recessão econômica com índices inflacionários alarmantes, a liberdade de expressão era limitada, a censura fazia parte de nossa cultura. Quem não esperou com ansiedade os dezoito anos para poder ir ao cinema sem ser barrado? Entretanto, havia uma produção alternativa que se configurou uma estética da contracultura, como forma de resistência à institucionalização da cultura promovida pelo Estado por meio do jornalismo, da literatura, da música e outras formas de arte. E claro que nem todas elas estavam ao nosso alcance, no interior do estado de São

Paulo. Vale lembrar que foi a época em que se deu a expansão dos meios de comunicação e da cultura de massa.

As formas de arte nesse momento eram uma maneira de pensar o mundo e refletir sobre os conflitos. Já não bastava mais recriá-lo em minha imaginação; era preciso elaborar soluções, inventar caminhos alternativos, que buscassem um mundo mais justo, mais alegre, mais livre. A música era uma das principais formas de expressão desse meu sentimento. Reproduzo a seguir o trecho de uma delas, que me marcou muito:

Quando entrar setembro e a boa nova andar nos campos. Quero ver brotar o perdão onde a gente plantou juntos outra vez. Já sonhamos juntos semeando as canções no vento. Quero ver crescer nossa voz no que falta sonhar. Já choramos muito, muitos se perderam no caminho. Mesmo assim não custa inventar uma nova canção que venha nos trazer. Sol de primavera abre as janelas do meu peito a lição sabemos de corsó nos resta aprender (BETO GUEDES, 1980).

Quando ingressei no colegial, o teatro ficou um tanto esquecido, mas não o meu encanto por ele. Sempre que podia, ia a São Paulo, e meu tio levava-me para assistir a alguma peça. O cinema era passeio semanal, todos os domingos, após a missa. Uma vez meu tio, ainda residindo em São Paulo, por ocasião de meu aniversário me presenteou com ingressos para o espetáculo de balet do bailarino russo Mikhail Barishnikov. Foi maravilhosa a ideia de vê-lo ao vivo; porém eu tinha muito medo de viajar sozinha, então convidei meu irmão dois anos mais novo que eu para ir comigo. Ele aceitou, mas com muita reclamação, pois aquele tipo de espetáculo não fazia parte de seu mundo. Todavia a magia da arte é implacável, não escolhe idade nem época, e o talento falou alto naquela noite. Nunca havia visto algo tão lindo e emocionante. Ao final do espetáculo, deparei-me com meu irmão em pé, aplaudindo emocionado: é o efeito da arte, único e inesquecível.

Ao prestar o vestibular de Educação Artística, confesso que não tinha muita noção do que ia estudar, contudo ao analisar a grade curricular do curso, duas disciplinas me chamaram a atenção: Teatro e História da Arte. A possibilidade de fazer uma disciplina relativa ao teatro me enchia de expectativas. Além de o curso

possuir também a disciplina que poderia me contar a História da Arte. O que antes fora contado e ilustrado com a Arte agora teria sua própria história. Ainda assim tive dificuldades, uma vez que se tratavam de conceitos novos, que não fizeram parte de minha formação até então. Na ocasião, prestei também o Vestibular de Ciências Sociais, levada pela motivação da história da humanidade, optei por mais esse curso essencialmente das ciências humanas. Não poderia imaginar que seria tão gratificante.

Fiz minha graduação em Educação Artística pela Universidade de Marília – Unimar, então Associação de Ensino de Marília e ao mesmo tempo concluí a graduação de Ciências Sociais, licenciatura, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília, SP, frequentando concomitantemente um curso diurno (Ciências Sociais) e outro noturno (Educação Artística). As diferenças entre os dois cursos eram patentes, a estrutura curricular, as cargas horárias e o aprofundamento dos temas diferiam em muito um do outro. Um curso diurno com professores altamente capacitados, muitos voltavam do exterior por ocasião da anistia política. O outro, noturno, com carga horária mínima, duração de dois anos para habilitação de Licenciatura Curta, e três anos com Licenciatura Plena, além de enfatizar a prática e técnicas, somente alguns professores com formação acadêmica em Artes, muitos tinham somente a habilidade prática das disciplinas. Ingressei ainda adolescente e fiz os dois cursos ao mesmo tempo, o que para mim foi um privilégio, pois mesmo sem me dar conta na época, por imaturidade intelectual, o Curso de Ciências Sociais me proporcionou o conhecimento de outro elemento muito ligado à Arte: a cultura. Nunca havia entendido a cultura como um conjunto de ações e valores cultivados no cotidiano das relações humanas. Entendia a cultura como algo distante, resultado de muito conhecimento e erudição. Logicamente que tudo isso foi muito elucidativo, uma vez que o conhecimento em Arte poderia ser compreendido por meio do enredo cultural de cada época, de cada período. A partir daí, ficou claro que a Arte esteve presente em meu ambiente cultural, que tive oportunidades que nem todos tiveram e que meu interesse pelo teatro, pela música, pela pintura e pelos feitos artísticos da humanidade estava diretamente relacionado com tudo o que tinha vivido.

Encantei-me com os dois cursos, a cada dia me maravilhava com as perspectivas e visão de mundo que as disciplinas cursadas em ambos me apresentavam. A dimensão estética como possibilidade de conhecimento e comunicação em linguagens variadas e a dimensão sociológica na compreensão das relações sociais me abriam um universo muito distinto do que já havia visto até aquele momento. Compreender a sociedade a partir das relações de produção material, ou das relações de sobrevivência me apontava um entendimento diferente da história factual que a escola me havia contado no decorrer de minha formação básica.

Os conflitos foram inevitáveis. Minha formação foi determinada pelo materialismo histórico no curso de Ciências Sociais, justamente o quesito em que o curso de Educação Artística apresentava maiores fragilidades. As razões de esse curso ser assim formatado também são históricas. Fusari e Ferraz (2001) explicam que ao mesmo tempo em que a pedagogia tecnicista era implantada no início dos anos 70 do século XX, fora assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar. Essa Lei, segundo as autoras, desde sua implantação trata a disciplina de Educação Artística de modo indefinido, o que fica claro no Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 43).

"Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do processo de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados" (FUSARI; FERRAZ, 2001 p. 42).

As autoras acrescentam que dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, estão aqueles que se referem aos conhecimentos básicos de Arte e sua metodologia. É necessário destacar que, como já enunciei,

essa lei foi implantada em pleno Regime de Ditadura Militar, que embora aparentasse um interesse humanístico, não tinha outro objetivo se não seguir as tendências dos demais países industriais emergentes: preparação de mão de obra. A esse respeito Oliveira (1998) se manifesta:

“[...] Se a arte era um universo fora do universo valorizado (o das ciências exatas e biológicas), não poderia, de fato, ocupar um lugar de honra nos quadros curriculares. Restou-lhe um canto escuro e desprestigiado. O regime sabia que, o campo artístico não estaria abandonado: as redes de televisão desenvolveriam as artes. O país precisava assumir seu lugar num mundo industrializado. À iniciativa privada caberia desenvolver, sob bênçãos do Estado, a florescente indústria cultural” (p. 40).

Reconheço essa situação em minha própria experiência enquanto aluna, em minhas aulas de Arte no ensino regular, conforme já relatei, e posteriormente como acadêmica de formação docente. Os cursos superiores de Educação Artística que foram implantados para atender à demanda de profissionais para as aulas instituídas pela lei, com carga horária mínima e com a pretensão de abranger as quatro áreas do conhecimento artístico, concentraram-se mais em atividades artísticas enfatizando suas técnicas, ou no uso de materiais, ou ainda na livre expressão, sem maiores compromisso com o conhecimento em Arte.

Como expõem Fusari e Ferraz:

Assim, as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber *construir* artístico, ora um saber *expressar-se*, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos (2001, p. 43. Grifo das autoras).

Como deixar de contextualizar a expressão? A compreensão de que toda a ação do homem é historicamente construída levou-me a entender a Arte como atividade humana socialmente construída e, portanto uma área do conhecimento. Até a década de 80 do século passado a Arte ensinada nas escolas passou por várias concepções, ora eram atividades de lazer para aliviar os alunos das disciplinas mais difíceis, ora como um preparo para as atividades manuais, com

vistas à formação para o trabalho. Entre as décadas 70 e 80 do século XX, os professores de Educação Artística, como todos os outros, estiveram sujeitos às políticas educacionais ou às propostas pedagógicas, as quais reforçaram o caráter do professor executor de tarefas, e não como um sujeito que cria e constrói juntamente com os alunos o conhecimento.

[...] eu diria que a má preparação de professores está fazendo a arte - educação no Brasil caminhar lentamente do espontaneísmo inconsequente para a histeria improdutiva, isto é, para a defesa acrítica dos postos de direção, dos empregos, e dos projetos que financiam tudo isto. Não se discutem idéias, conceitos nem práxis pedagógica, nem valores estéticos (BARBOSA, 1984, p. 20).

Todos esses problemas de formação se tornaram maiores à medida que se depararam com realidades específicas, isto é, cursei as graduações em cidade do interior, onde a atividade rural ainda sobrepunha a industrial e urbana, e o acesso às produções artísticas e culturais, como materiais impressos para visualização, livros, catálogos, entre outros, era difícil; assim, o que era preconizado como um modelo uniforme não poderia ser norma de aplicação a todos. Quero dizer que restava aos professores seguir modelos, preparar as aulas a partir de livros didáticos, com conteúdos fragmentados, e utilizarem-se ao máximo do desenho, uma vez que o que tínhamos a nosso alcance eram somente o caderno, o lápis e a borracha.

Despreparados e inseguros, professores de Arte passam apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela indústria cultural desde o final da década de 70. Uma pesquisa realizada por Maria Heloísa Ferraz e Idméia S. Siqueira (1987) mostra que a maioria dos professores de Educação Artística entrevistados, atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas os utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes até copiando o sumário). Além disso, conhecem poucas obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem de arte. Seus planos de curso e suas práticas de aula evidenciam isso. As autoras dessa pesquisa detectaram, como causas principais do problema, a falta de condições de trabalho, desses profissionais, que tinham uma formação universitária insuficiente, mostravam-se inseguros, incapazes e não dispunham de tempo

para aprofundar seus conhecimentos em arte, bem como para explicitar, discutir e praticar um planejamento de educação em arte mais consistente (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 42).

Minhas graduações ocorreram uma década depois do decreto da Lei 5692/71, momento em que já se formavam no país organizações de professores de Arte que surgiram com o objetivo de discutir e analisar os problemas, bem como resolvê-los, referentes à Arte e seu ensino. O modelo de formação de professores correspondia, nesse período histórico, aos interesses ideológicos que na época permeavam o cenário econômico e político da nação. Era urgente a necessidade de formar mão-de-obra que pudesse cobrir a demanda no setor urbano e industrial. Nesse âmbito, foram criados cursos de curta duração, com prioridade ao aspecto prático, em detrimento da formação científica.

Apresento o relato de um professor colaborador entrevistado que expressa suas experiências no início das atividades docentes, em que foi possível verificar esse caráter nos cursos de formação do docente em Educação Artística.

Comigo mudou assim, quando eu comecei, eu não tinha experiência, não tinha as diretrizes para me embasar, então eu comecei assim pegando de livros, esses livros das editoras, e eu seguia eles. Então com o passar do tempo eu também fui me aperfeiçoando, a minha visão de arte também se ampliou. Eu acho que de quando eu comecei até agora melhorou muito porque agora nós damos uma visão maior para o aluno das coisas que acontece ao redor do mundo, mostra o verdadeiro significado da arte, qual a função da arte na nossa vida. E lá no início não, era uma coisa mais mecânica, mais sintetizada, um tema aqui no outro dia já jogava outra coisa, agora não, agora você pega um tema e vai trabalhando com ele várias aulas, fazendo com que o aluno reflita sobre o assunto. Então naquela época era uma coisa mais mecânica mesmo, de você pegar desenhar, às vezes até o desenho geométrico era bem usado dentro da arte. Agora não agente tá mais pra apreciação e pra construção da obra de arte (Prof.14).

Barbosa (1984) faz uma crítica ao modelo de formação de professores em Arte referindo-se a um artigo escrito pelo crítico de arte Peter Fuller, no qual o autor realiza uma análise da arte-educação inglesa e critica o academicismo da

modernidade ou a ortodoxia do novo, conceito nos quais estaria pautado o ensino da Arte nos mais variados níveis.

A educação centrada na busca da originalidade, sem confrontação com cânones de valores estabelecidos e sem análise dos fenômenos de mudança desses cânones, tende a valorar no adulto o produto que se assemelha à criatividade infantil (BARBOSA, 1984, p.145).

Essa análise se refere à exacerbada ênfase na criatividade e liberdade de expressão que era dada aos cursos de formação de professores, em semelhança com a educação artística oferecida às crianças, deixando de lado a contextualização histórica das transformações estéticas

A dimensão da historicidade não pode ser esquecida na educação dos arte-educadores, sob pena de permanecermos no espaço limitado da ingenuidade construtiva. No caso do adulto, a busca da ingenuidade pode ser um caminho produtivo a ser percorrido a partir da introjeção da historicidade cultural. Picasso, Matisse, Miró, Klee, Apple fizeram essa viagem de volta a infância, carregando, entretanto a história na bagagem (BARBOSA, 1984, p.145).

A concepção metodológica dos paradigmas em arte-educação começava a se configurar no cenário de debates do ensino de Arte. Eu ouvia notícias de congressos e encontros de professores, bem como de artistas que se dedicavam ao ensino de Arte. Em 1984, a Universidade de São Paulo sediou o I Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, evento que passou a acontecer uma vez por ano: em 1985, foi na Pennsylvania State University, nos Estados Unidos; em 1986, novamente em São Paulo; em 1987, em Halifax, Canadá; em 1988, em Boumernouth, Inglaterra; em 1989, outra vez em São Paulo.

Ana Mae Barbosa foi a grande pioneira nessa luta e ainda é a precursora de estudos em Arte-Educação; foi uma das primeiras a publicar livros sobre os fundamentos dessa disciplina. Para Donald Soucy (2005), professor da

Universidade de New Brunswick – Canadá, nós, aqui no Brasil, somos líderes internacionais no assunto do ensino de Arte graças ao trabalho de pesquisadores do porte de Ana Mãe Barbosa, supracitada.

Ao concluir minhas graduações, saí com a certeza do compromisso de exercer o trabalho docente com o objetivo de conscientizar o indivíduo para a transformação da sociedade. Para isso, contava não só com o entendimento das relações sociais, mas principalmente com a linguagem libertadora e poética da Arte. No ano de 1985, iniciei minha carreira docente, cheia de sonhos e expectativas, queria mudar o mundo. A princípio atuei no Ensino Fundamental e Médio no Estado do Paraná, para onde me mudei logo após o término dos cursos. Em 1987, me tornei efetiva no cargo de professora de Educação Artística mediante aprovação em concurso público, no município de Cruzeiro do Oeste, no interior do Estado.

Acompanhei o progresso da luta dos educadores de Arte, no reconhecimento da disciplina e do profissional que atuava na disciplina, o que resultou no aumento do número de aulas e na reflexão e elaboração de uma metodologia para a área, que até então não estava bem definida. Nem os professores de Arte sabiam muito bem o porquê dessa disciplina, portanto, como argumentar acerca de sua importância diante da afirmação dos próprios colegas de que as disciplinas de Língua Portuguesa ou Matemática, por exemplo, eram mais importantes, por isso, muitas vezes cediam as aulas de Arte para alguma atividade das referidas disciplinas, além de assistir (e ainda assisto) professores de outras áreas sem formação em Arte atuando na disciplina.

Devido à distância e às dificuldades financeiras e familiares, pois agora já estava casada e com filhos, me via impedida de participar dos referidos eventos. Todavia acompanhava de longe, e ao ler a bibliografia produzida a partir dessas discussões, pude reconhecer que as razões da disciplina de Arte ser assim concebida na escola são históricas. Busquei então pesquisar o histórico do ensino da Arte a partir da bibliografia disponível, a fim de compreender as causas que deram esse status ao ensino da Arte.

O início de meu trabalho como professora de Arte foi decisivo para os rumos de minha carreira profissional. Logo que comecei a lecionar, já optei pela área de Arte. A primeira experiência com a disciplina foi muito gratificante, embora com insegurança, confesso que desde o início a relação com a sala de aula me conquistou e meu conhecimento em Ciências Sociais passou a me auxiliar na docência em Arte. Entendia a Arte como possibilidade de conscientização e formação de pensamento crítico do educando, uma área fundamental do conhecimento humano, na medida em que permitia a compreensão da visão de mundo e das relações sociais sintetizadas nas obras artísticas. Para que o indivíduo tenha consciência de seu papel de protagonista da história, é fundamental que identifique sua cultura e se reconheça nela.

No estado do Paraná, atuei por dez anos na escola pública, sempre na área de Arte, e pude perceber a riqueza da cotidianidade, ou seja, do dia a dia do aluno e da comunidade, com suas relações culturais, na formação da cultura escolar. Entretanto, logo entendi que essa vivência, para ser duradoura e significativa, deveria ser pensada, refletida, mas ainda não sabia como.

Nesse período, fiquei envolvida com a docência, e posso assinalar que foi essa prática que me trouxe até aqui. Embora tivesse conceito teórico previamente elaborado para a prática docente, ainda não havia convivido com os conflitos e contradições, tão particulares do universo escolar. Dificuldades que vão desde a infra-estrutura material de espaços físicos adequados, materiais de consumo como lápis de cor e caderno de desenho, até a precariedade de acesso aos bens culturais, considerando as peculiaridades de uma cidade pequena no interior do Paraná, além de questões como o grande número de alunos em sala de aula, a falta de professores habilitados e a tradição da desvalorização da disciplina no contexto escolar.

Durante muito tempo, estive ao meu alcance apenas as capacitações e os cursos oferecidos por políticas públicas que mudavam de direção a cada início de nova administração. Mesmo assim, mediante sugestões de bibliografias dos concursos que realizei e interesse individual pela disciplina de Arte em particular, sempre que possível adquiria livros e textos sobre o assunto. Dessa forma, passei a elaborar a concepção de ensino de Arte, não somente da Arte, uma vez que

estava envolvida com a novidade das relações ensino-aprendizagem e a cultura que se forma a partir da vivência e do cotidiano escolar.

O que é Arte dentro desse contexto? Qual o papel das atividades artísticas na constituição desse universo cultural do cotidiano escolar? Eram questões que passaram a dominar minha mente e instigar-me na busca e na pesquisa de soluções. Compreendi que ensinar Arte envolve duas dimensões, o conhecimento específico das linguagens artísticas e a contextualização desses elementos na história da humanidade e no viver no aluno. Não me permitia apenas propor atividades soltas aos alunos; eles precisavam ter claro o porquê de cada uma delas.

A questão da historicidade já me incomodava, não somente com relação à Arte, mas também no aspecto cultural das crianças e da escola. Por que uns aprendiam mais rápido do que outros? Ou melhor, por que uns tinham maior interesse em Arte do que outros? De que forma a escola poderia viabilizar o acesso ao conhecimento artístico e cultural acumulado na sociedade, uma vez que estes lhes eram negados no cotidiano ou em suas vidas? Que cultura poderia ser produzida nesse cotidiano sem a compreensão desses fatos? Qual identidade cultural estaria sendo formada? São questões que começaram a surgir a partir da prática e das contradições encontradas na realidade escolar.

E ainda, eu esbarrava com os velhos conceitos trabalhados na escola: Arte tem que ser bonita, tem que ser “certinha”, perfeita. Não me esqueço da experiência frustrante quando tive que organizar a primeira exposição de trabalhos dos alunos. Não entendia qual era o objetivo da escola quanto à exposição, porém tinha claro qual era o meu objetivo. Entendia que o importante era expor o que o aluno realizou para que ele pudesse fruir o seu trabalho bem como dos colegas. No entanto a direção e os professores não gostaram, esperavam trabalhos “bonitos”, a ideia de Arte como ornamentação era a concepção corrente no contexto escolar. A organização das festas na escola, como as comemorações de festas juninas, dia das mães, dia dos professores, dia do índio, era papel da professora de Arte, decorar a escola, enfeitar os murais, com frases e desenhos que deveriam ser feitos por ela, não pelos alunos. Foi

muito difícil aceitar, mas tive que me enquadrar, para que aos poucos pudesse elaborar melhor cada atividade e conquistar o lugar da Arte como parte integrante das disciplinas escolares.

No ano de 1990, tive a oportunidade de fazer minha primeira especialização, e não foi na área de Arte, até porque nessa época quase não havia especializações em Arte. Fiz Especialização em Pedagogia Religiosa, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, oferecida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Foram dois anos de curso e um saldo extremamente positivo: conheci novas teorias em Educação discutidas naquele momento e estudei Filosofia pela própria natureza do curso.

Esse curso foi muito valioso para mim, uma vez que aprofundou questões pedagógicas e educacionais; tive contato com as teorias progressistas em discussão nos meios acadêmicos, como as pedagogias: libertadora, libertária e histórica – crítica e crítico social de conteúdos, algumas delas eu já havia estudado nas disciplinas pedagógicas da graduação, como a libertadora proposta de Paulo Freire. Contudo, ressalto que os conceitos pedagógicos das teorias e métodos que norteiam nossa prática nunca haviam sido abordados com tamanha ênfase. Chamou-me especial atenção a sua efetivação no ensino de Arte, uma vez que essas teorias realçam principalmente as diferenças de aprendizagem entre os educandos no processo de ensino e aprendizagem e as analisa a partir das condições históricas de produção. Esses estudos foram relevantes para que eu pudesse entender que os conteúdos deveriam ser contextualizados historicamente bem como as condições de ensino e os métodos. Assim, meu interesse pela realidade educacional ou os conceitos sobre Educação ganharam maior dimensão em meu viver pedagógico.

Nas graduações tive conhecimento das teorias pedagógicas libertadora e libertária. A teoria libertadora, que tem como propositor o educador Paulo Freire, concebe a educação como objetivo de mudança de consciência dos oprimidos, a qual deveria levá-los ao esclarecimento da realidade e de sua condição de explorados. Nessa acepção, os fatos são debatidos por alunos e professores em condições de igualdades, e os temas são sugeridos por situações-problemas, que devem ser compreendidos e solucionados. A teoria libertária proposta por Michel

Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, MiguelGonzález Arroio, dentre outros, “resume-se na importância dada a experiências de auto – gestão, não – diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 45). Tais teorias denunciavam as desigualdades, mas negavam o trabalho escolar e enfatizavam os discursos políticos em detrimento dos conteúdos tradicionais.

Entretanto, em minha especialização tive conhecimento da teoria pedagógica proposta por Dermeval Saviani, a histórico-crítica, a qual propõe uma valorização dos conteúdos e do trabalho escolar inseridos no contexto histórico-social dos alunos como a única possibilidade de ascensão da classe oprimida:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa (SAVIANI, 1986, p. 59).

A partir dessa perspectiva se iniciou uma discussão em nível estadual para a elaboração dos conteúdos da disciplina de Arte, já que esses eram tratados como atividades, e as atividades tratadas como conteúdos. Uma disciplina que até então havia sido vislumbrada como atividade prática, sendo necessários muitos estudos e encontros para conceituar quais são seus conteúdos ou eixos de conhecimento. Lembro-me que participei de encontros em Curitiba para a discussão e elaboração do que viria a resultar, mais tarde, no Currículo Básico para a escola Pública do Estado do Paraná. A proposta inicial da elaboração desse documento era partir das discussões com os professores e então redigir o texto final. Seu referencial teórico era alicerçado na teoria histórico-crítica, como consta em sua redação:

O trabalho de Reestruturação do Currículo do 1º Grau da Rede Estadual de Ensino, na área da Educação Artística, tem a pretensão de analisar o espaço da arte na escola, a partir de uma perspectiva histórica. Para isso, precisamos explicitar as relações da prática artística com a base econômica. Isto significa que o modo de composição, como também o modo de percepção, são conseqüências do modo de produção da arte e variam com ela, sendo que em última instância, as relações sociais de produção determinam as representações, sistemas de idéias e imagens geradas na mesma sociedade (PARANÁ, 1992, p.126).

Neste sentido, a partir de uma abordagem histórica, o ensino da Arte deve estar pautado no conceito de que a atividade artística, mesmo estando sujeita à materialidade, ao belo e à relação do homem com a natureza, só possuirá valor estético à medida que adquirir uma significação social, humana, ou seja, quando é humanizada.

Isto torna claro que, a criatividade, a imaginação, a emoção e os sentidos humanos são frutos do desenvolvimento histórico-social do homem e são resultado de toda a história. Assim, somente o ouvido musical e o olho capaz de captar a beleza podem extrair de um objeto toda a sua riqueza humana, ou seja, apenas para os sentidos humanos o objeto tem uma significação humana e se converte em objeto social-humano (PARANÁ, 1992, p.130).

Tive acesso a esse documento, e por meio dessas discussões e análises comecei a desenvolver uma nova forma de planejar minhas aulas. Meu planejamento não consistia mais de uma relação de atividades desconexas vinculadas às datas comemorativas; passei a relacionar os conteúdos às atividades e também a contextos históricos que poderiam ser vinculados a elas.

Por motivos familiares, precisei pleitear permuta dos dois períodos de trabalho com uma professora do Estado de Mato Grosso do Sul, e em meados do ano de 1994 fixei residência no município de Amambaí, MS, onde passei a atuar na escola pública do referido estado, ministrando a disciplina de Educação Artística. Encantei-me logo que cheguei, a topografia plana, o pôr do sol, a natureza e principalmente as experiências profissionais que tive oportunidade de realizar naquele estado me levaram a admirar cada vez mais aquela região. O contato com a cultura e os costumes também me marcaram. Essas riquezas naturais e culturais contrastavam, porém, com a carência de recursos e acesso a outros bens culturais, pois as distâncias são as características mais marcantes daquela região.

Quando lá cheguei, tive conhecimento que também, concomitantemente ao Estado do Paraná, estavam sendo elaboradas as Diretrizes Curriculares do Estado; logo, tive acesso as diretrizes da disciplina de Arte e pude verificar que embora com concepções metodológicas diferentes, a preocupação era a mesma: a de estabelecer o ensino da Arte como disciplina, sendo abordada pelos

pressupostos preconizados pelo movimento de Arte e Educação. Esse documento, Diretrizes Curriculares/MS Educação Artística (1992), postula que a função essencial da Arte é a de elevar, transformar, superar. Tal concepção apoia-se na tríade: fazer, refletir e exprimir.

O momento político do País passava por reformas: a escolha do Presidente da República por meio do voto direto bem como dos demais representantes no Congresso estavam na ordem do dia. Acabávamos de passar por um impeachment no qual fora deposto o presidente que havia sido eleito por voto direto, após longos 29 anos de imposição presidencial. Foram grandes as dimensões dos estragos econômicos e políticos.

Em 1996, precisamente no dia 20 de dezembro, após anos de discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 foi sancionada, trazendo mudanças substanciais para o ensino de Arte. Revogadas as disposições em contrário, o Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disciplinas Gerais, Artigo 26, parágrafo 2º, determina que “o ensino de arte constituirá componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 17). A Arte passou então a ser considerada uma área do conhecimento humano, e não somente como um componente curricular ou atividade. Possui, portanto, conteúdos específicos a serem desenvolvidos, além de estender também o ensino de Arte aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, já que a antiga Lei nº5692/71 limitava-a apenas aos alunos da 5ª série em diante.

Minha mudança para o Estado de Mato Grosso do Sul se deu no início no mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e da tentativa de equilibrar a nação. Sendo assim, essas reformas educacionais representavam a ansiedade de se estabelecerem um consenso e autonomia às regiões segundo suas características e realidades culturais. Logo nos primeiros anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram elaborados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) com o objetivo de fixar critérios que unificassem as questões educacionais no contexto amplo da realidade brasileira. Os PCNs Arte foram elaborados a partir dos pressupostos da Proposta Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa, a qual postula que o ensino da Arte deve articular o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a História da Arte. Esses eixos aparecem nos

PCNs para a área de Arte, com a denominação produção, fruição e reflexão. Nessa perspectiva, a arte é uma área do conhecimento na qual devem ser articulados três campos conceituais: a criação/produção; a percepção/análise; e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, pressupondo então a necessidade do contato do aluno com a produção artístico-estética da humanidade.

Iavelberg (2003) discorre acerca dos principais questionamentos do grupo responsável pelo documento de Arte para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, do qual ela própria fazia parte:

Pela primeira vez tínhamos a oportunidade de redigir um parâmetro curricular de arte a ser distribuído para os professores de todo o território nacional. Perguntávamo-nos: como gerar a mobilização desejável para fazer progredir uma educação em arte, de caráter humanista, pela emancipação das camadas desfavorecidas da população – sem que, para isso tivéssemos que ser prescritivos? Como escrever um documento governamental crítico e atualizado, para um profissional de educação responsável para edificar seus projetos educativos e curriculares? (IAVELBERG, 2003, p. 33).

Os textos foram elaborados durante um longo processo de revisão, debates e críticas por professores de todo o país. Em conformidade com Iavelberg (2003), era previsto que apenas os Parâmetros não poderiam acarretar uma transformação na sala de aula. Seria necessário, além de material didático de qualidade e orientação nas políticas das Secretarias de Educação, um programa de formação contínua dos professores, “tarefa que começou a ser articulada pela SEF/MEC em 1999, com o projeto Parâmetros em Ação” (IAVELBERG, 2003, p. 34).

Foi nesse período que participei, em Amambaí, MS, de vários grupos de estudos cujo material de análise eram os Parâmetros Curriculares Nacionais, divididos em áreas de conhecimento, cujas propostas eram estudadas por nós. Foi nessa ocasião que tive conhecimento das tendências pedagógicas baseadas nas ideias de Vigotsky relativas à escola sócio-histórica, na qual os fatores culturais são preponderantes na aprendizagem. Chamou-me a atenção a importância do envolvimento ambiental no desenvolvimento da criança e no

processo de formação da mente. A metodologia vigotskyana não abria mão da relação teoria e prática.

Já havia tido acesso na graduação às ideias de Piaget, que se ocupou mais do desenvolvimento psíquico do indivíduo entendido pela via genética. As teorias de Vigotsky começaram a ser divulgadas a partir da década de 80 do século XX, e sua contribuição ao ensino de Arte foi de grande relevância, uma vez que a cultura se torna fator determinante no processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Lavelberg (2003, p. 350) assim propala:

A cultura passou a ser um fator determinante nas escolas nos anos 90, assim como a observação dos métodos de aprendizagem dos alunos e suas estratégias individuais nos contextos socioeducativos, a variação de formas de assimilação de conhecimento, segundo diferentes tipos de conteúdos (fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes) articulados entre si nas situações de aprendizagens.

Neste sentido, comecei a encontrar um caminho para solucionar meus antigos questionamentos: por que cada criança se interessa de forma diferente? É essa forma que vai ser a ponte para a experiência da criança, por isso é diferente para cada uma? Como tornar mais acessível o conhecimento artístico no contexto particular de cada aluno? Não basta somente ensinar os elementos formais, e a História da Arte precisava também fazer uma ponte com o viver de cada um, com sua história e singularidades, que é o terreno no qual se constroem também as subjetividades. Questões que pude verificar são partilhadas com alguns dos professores colaboradores

[...] Então eu acho que o aluno só pode fruir a arte quando o ensino da arte faz sentido para ele, não adianta você pegar uma pintura da Idade Média, você tem que contextualizar esse aluno o que isso tem a ver com a vida dele. Porque a arte sempre foi da elite, ela é tão boa que a elite se apropriou dela, e o povo fica com as migalhas, então esse vácuo que tem entre a classe popular e a arte, ele é imenso, então como que você vai fazer para ultrapassar essa distancia então a arte tem que fazer sentido, o aluno o pai do aluno tem que entender a arte não como uma coisa da elite, uma coisa que não tem nada a ver comigo, então a gente tem que arrumar um mecanismo para que a arte faça sentido. Porque uma coisa que você não compreende não vai fazer sentido para você, então é lá no chão da escola, é na sala de aula que o professor, embasado de teoria de argumentação e

conhecimento que ele vai fazer que a arte faça sentido. Por isso que o professor de arte não pode ficar só na arte, ele tem que ir beber na sociologia, na filosofia, não aprofundada mente, porque não tem como, mas para ele poder argumentar, para ele poder realmente trabalhar arte com esse aluno (Prof. 20).

[...] Ao aproximarmos os jovens da realidade, nós o levamos a entender que a arte é a expressão dessa realidade. A arte não acontece do acaso ela acontece das manifestações culturais. E que todos os artistas a maioria deles não nasceram em berço esplendido, e fizeram dessa habilidade um meio de sobrevivência e de reagir e de resistir (Prof. 12).

Em 1998, ingressei na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por permuta de um dos períodos, sendo aprovada na seleção de professores para a Área de Artes em caráter temporário, para atuar no curso Normal Superior na disciplina de Arte – Educação no ano de 2001.

Em meados de 2002 passei a trabalhar também no curso superior da rede particular em Amambaí, MS, nas Faculdades Integradas de Amambaí – FIAMA, lecionando no curso de Pedagogia, ministrando as disciplinas de Sociologia da Educação e Arte-Educação. Nesse período, participei de eventos na área da Educação na busca de capacitação e aperfeiçoamento. Foi gratificante trabalhar na formação de professores, pois eu podia perceber mais de perto a carência de fundamentação teórica nos cursos de formação de professores em Arte. Reitero o trabalho desenvolvido na disciplina Arte-Educação no curso de Pedagogia, destacando que na cidade só havia três professoras formadas em Educação Artística. O restante das aulas era ministrado, na maioria das vezes, por professoras pedagogas. Achei oportuno fundamentar minhas aulas em uma concepção histórica cultural, para poder subsidiá-las e alicerçá-las em uma prática coerente, ligando os saberes em Arte com a cultura que se produz no cotidiano.

Paralelamente, continuei trabalhando nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio. Esse período foi profícuo, fiz experiências com eixos temáticos, articulando as linguagens visuais, o teatro e a música. Foi o período em que meus filhos estavam estudando na escola em que eu trabalhava de 5ª a 8ª séries, e a experiência de mãe/professora me fez mudar a maneira de ver muitas coisas. Na relação escola/aluno, minha concepção ganhava outro tom, queria me aproximar mais do universo dos adolescentes, de sua faixa etária, de

seus gostos, suas preferências artísticas, musicais e cênicas. Queria que eles tivessem acesso a todo esse universo artístico, porém ficava difícil em uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. São anseios que estão presentes também nos depoimentos de meus colegas colaboradores, mesmo se tratando de um município como Maringá onde os espaços reservados à arte aparecem em maior número.

O aluno poderá fruir a arte e identificar sua própria cultura, eu penso que entrando em contato, se agente dá essa oportunidade deles entrarem em contato, exercitar, para eles poderem fazer experiência, é como experimentar a comida, fala que não gosta mas nunca comeu. Eu acho que a aula de arte dentro da escola pode fazer isso dele entrar em contato com as coisas que eles não fariam fora da escola, mesmo porque geralmente as famílias tem pouco conhecimento de arte. Embora existam exceções a maioria deles vão entrar em contato com a arte dentro da escola. Então esse contato poderá fazer com que a criança descubra coisas que de repente pode até desencadear um processo as vezes até profissional (Prof. 16.)

Sempre morei no interior, onde não se tem acesso a grandes museus, a mostras de artes, a teatros e a cinemas; assim, procurava utilizar os recursos disponíveis para transmitir a história da arte estadual, nacional e mundial. Recorria sempre a mostras de artesanato e à arte local para visitá-las com os alunos. Criei, juntamente com os alunos, a oficina de teatro na escola; elaboramos adaptações de peças infantis para que fossem apresentadas às crianças de 1ª a 4ª séries da escola. Organizei com outros professores o coral da escola, além de exposições dos trabalhos realizados em cada bimestre. Essa escola onde lecionei durante oito anos era de Ensino Fundamental da rede estadual, e ocupava o prédio da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), cujo espaço físico era privilegiado com a presença de uma ampla sala de biblioteca e um auditório. As crianças também eram de uma classe social privilegiada, em que as famílias estavam sempre em contato com a escola e a assistência em casa era constante, além de terem acesso a materiais informativos como revistas, TV, Internet, entre outros.

Reconheço que a aprendizagem e as vivências artísticas nessa escola aconteciam de uma forma peculiar. Entretanto, atuei também na rede municipal, na qual as condições não se apresentavam tão confortáveis, as crianças eram carentes,

vindas de outra realidade de comunidade, em que os acessos aos materiais escolares eram precários e os materiais extracurriculares inexistentes. Nesse contexto tive e tenho a experiência de vivenciar a produção de diferentes realidades escolares, porém direcionadas por uma mesma estrutura curricular, mas na maior parte das vezes o que funciona em uma é ineficaz em outra. As características culturais são distintas, mas a necessidade de apropriação do patrimônio cultural e artístico é a mesma.

Durante os anos de convivência no ambiente escolar estabeleci vínculos, os quais não ficaram restritos aos muros da escola. Na comunidade, minha imagem está constantemente associada à da comunidade escolar em que atuo. É a cultura escolar projetando-se na cultura social da comunidade. Isso leva ao questionamento acerca de qual é meu papel enquanto organizadora e agente da estrutura escolar, ou seja, como estou conduzindo esse aprender e esse viver? Como o fazer artístico e criativo que se transmite na escola pode levar meu aluno a uma interação e apropriação mais rica do patrimônio artístico e cultural da comunidade na qual está inserido?

Nesses vinte e dois anos de profissão, sempre na prática em sala de aula, procurei aprender com as frustrações, que forjaram as bases de meu estímulo em avançar. O Estado de Mato Grosso do Sul proporcionou crescimento e oportunidades que me levaram a admirar e a amar aquela terra, e o Estado do Paraná parece ser um porto no qual sempre me fundamento e que efetiva meu crescimento. Em contato com professores e alunos pude formular concepções teóricas e práticas referentes à convivência escolar, principalmente na área de artes.

Descobri que é no convívio social que se produz arte, o criar e o fazer artístico estão diretamente relacionados ao ser social. As vivências em sala de aula fizeram-me refletir que é cada vez mais urgente a necessidade da valorização da aprendizagem da Arte como conhecimento, pois do mesmo modo que a linguagem escrita e matemática possuem seus signos, a Arte também os possui, resultando na necessidade de sermos alfabetizados nessa área de conhecimento. O fazer criativo é deveras relevante na escola, assim como é fundamental fora dela, já que está presente em tudo.

No início de 2004, tive que retornar ao Paraná e ao contexto escolar, que se apresentava um tanto diferente do que eu deixara havia dez anos.

Em um primeiro momento, retornei à cidade de onde havia saído, permaneci ali um ano e depois pedi transferência para o município de Maringá, PR, onde meus filhos haviam passado no vestibular, e onde eu poderia continuar meus estudos, e assim prosseguir na busca de repostas às questões que ainda não haviam sido resolvidas. Comecei a me preparar para prestar o processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

O retorno ao Estado do Paraná foi produtivo e gratificante; conheci mais algumas realidades escolares, trabalhei em três escolas no retorno à minha cidade e em duas escolas em Maringá, PR. Entretanto, o que mais me impressionou foi a coincidência da retomada das discussões para a elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, parece que iria partir do ponto onde eu havia deixado; só que agora com outro enfoque, com algumas experiências acumuladas. Nesse âmbito, alguns projetos do Estado me interessaram: primeiramente o documento das Diretrizes Curriculares, que passava a ser o documento norteador na elaboração dos planejamentos das aulas, em todas as disciplinas. Elaboradas a partir das discussões realizadas junto com os professores, foram promovidos vários encontros para preparar os planejamentos e as discussões sobre sua implementação. As Diretrizes Curriculares de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio do Estado do Paraná (2008) fazem uma análise das concepções de Arte presentes no senso comum no cotidiano escolar. Concepções oriundas de raízes históricas vinculadas ao tipo de sociedade e de ser humano que se pretende formar; assim, estabelecem que sejam três os tipos de conceitos de Arte mais frequentes: a arte como expressão, a arte como mimesis, e a arte como técnica (formalismo), como pontua o documento: “[...] essas formas históricas de interpretar a arte especificam propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte” (PARANÁ, 2008, p. 13).

O documento assinala ainda que

Conhecer a teoria estética não é retirá-la da história e transformá-la numa definição absolutizada, mas sim, compreendê-la dentro do seu contexto histórico como uma referência que gera conhecimento e articula saberes de ordem cognitiva, sensível e sócio-histórica, numa dada época, para pensar a Arte e o seu ensino (PARANÁ, 2008, p.19).

Em uma perspectiva sócio-histórica o documento propõe uma concepção de arte que contemple a arte como ideologia, a arte como forma de conhecimento e a arte como trabalho criador, fundamentando-se nas teorias críticas que tomam o trabalho como categoria determinante. Enuncia que por meio do trabalho o homem transforma a natureza, produz objetos, recria o mundo a sua volta, transforma-o em cultura:

O homem transformou o mundo e a si próprio pelo trabalho e, por ele, tornou-se capaz de abstrair, simbolizar e criar arte. Assim, em todas as culturas, constata-se a presença de maneiras diferentes daquilo que hoje se denomina arte, tanto em objetos utilitários quanto nos ritualísticos, muitos dos quais vieram a ser considerados objetos artísticos (PARANÁ 2008, p. 22).

O conceito de cultura também é determinado pela categoria trabalho nas diretrizes, as quais definem a “cultura como toda produção humana resultante do processo de trabalho, que envolve as dimensões artística, filosófica e científica do fazer e do conhecer” (PARANÁ, 2008, p. 24). Assim, a Arte é considerada como fonte de humanização.

Nessa perspectiva, várias ações têm sido efetivadas por meio da Secretaria de Educação, tais como grupos de estudos como formação continuada, simpósios, além de festivais de arte, entre outros. Embora tenha me surpreendido com essas ações, pois nunca vira nenhuma iniciativa tão específica para o ensino de Arte, alguns aspectos me preocuparam quando participei, por exemplo, do FERA (Festival de Arte da Rede Estudantil). Muitas apresentações dos alunos ainda estão, em grande medida, vinculadas às concepções mercadológicas de música, dança ou mesmo de apresentações teatrais. Já houve um avanço significativo, porém, no afã de se promover algo principalmente com conotação de propaganda política, acabam comprometendo o principal objetivo, que é o de desenvolver no aluno o olhar crítico e o acesso democrático aos bens culturais e artísticos.

Outra iniciativa de certa forma positiva foi a publicação do livro didático de todas as disciplinas para o Ensino Médio, dentre as quais a de Arte. O lado negativo é que embora o processo de elaboração do livro tenha sido efetuado por

meio de projetos realizados pelos próprios professores da rede, o livro de Arte ainda tem alguns ajustes a serem feitos, quanto à impressão, sequência e abrangência de conteúdos, além de ser preocupante a limitação a esse tipo de material como sendo o único subsídio do professor.

O fato é que os professores de Arte passaram muito tempo sem nenhum subsídio para suas aulas, sem nenhum recurso material e principalmente visual, e qualquer iniciativa para sanar essas dificuldades acaba sendo louvável, contudo sem a clara fundamentação nos conceitos com os quais serão trabalhados todos os recursos serão em vão, e o professor continuará, assim, a ser mero executor.

A última iniciativa destinada a todas as disciplinas, e para a disciplina de Arte também positiva, foi a instalação de televisores nas salas de aula, com dispositivo USB para a conexão de *pendrives*, os quais, para a transmissão de imagens nas aulas de Artes trarão grandes benefícios, já que facilitam a projeção de imagens, projeção de pequenos vídeos, além de proporcionarem também a confecção de material audiovisuais pelo aluno, em um trabalho que já tem sido realizado, alcançando resultados positivos. Sendo assim, um dos mais antigos requisitos para o bom andamento e efetivação das aulas de Arte, os recursos materiais, é aos poucos minimizado.

Não obstante, o problema que a meu ver é muito evidente é a necessidade de se terem claros os conceitos com os quais devemos trabalhar. Acredito que são os conceitos fundamentais, dos quais derivam o que ensinar, por que ensinar e para que ensinar. Saliento que os documentos elaborados em âmbito nacional ou estadual são apenas instrumentos norteadores, além de seguirem interesses mercadológicos, nos quais a educação situa-se na “política social” de um Estado, o qual, por sua vez, possui sua “política econômica” a serviço da consolidação dos interesses da classe capitalista. Entendo que cabe a nós, enquanto agentes diretos da ação educativa, buscar uma fundamentação que nos permita criar estratégias para conduzir e “driblar” as dificuldades que surgem no processo do ensino de Arte em sala de aula. Os conceitos que devemos possuir para organizar nosso trabalho docente e que se tornam definidores da disciplina são: O que é arte? O que é cultura?

Até aqui minhas experiências estéticas, minha formação e minha prática docente foram determinantes na construção do meu conceito de arte e cultura, elas interligam-se e estão totalmente vinculadas a meu cotidiano. O conceito de arte e cultura que emerge do meu viver passa pela construção dos conceitos de sociedade, educação, história e de formação humana, que se constituíram à medida que eu as problematizava, intensificava meus estudos, e refletia a partir das concepções filosóficas. Faltava agora sistematizar tudo isso e organizar o meu conceito de arte e de educação, já que o meu objeto é o ensino da Arte, mais precisamente na escola, concebendo a Arte como conhecimento e como elemento formador do indivíduo. Por isso meu interesse pela educação e pela formação de professores em arte.

Assim, me inscrevi para a seleção do mestrado no final de 2005. Não fui aprovada na entrevista, principalmente em razão do projeto de pesquisa, primeiros sinais de fragilidade em meu conhecimento metodológico. Matriculei-me como aluna não-regular na disciplina de Instituições Medievais e Educação, ministrada pela professora Terezinha Oliveira. A partir daí, uma nova visão de mundo se abriu para mim. Ganhei uma nova perspectiva de educação como a formação do indivíduo e a contribuição para a construção de um processo civilizatório. Entendi que a Educação foi construída, ao longo do processo histórico, e que as ideias se formam no bojo das relações cotidianas. Ou seja, as teorias são formuladas a partir de um conceito de mundo e de necessidades vigentes em cada momento histórico, havendo sempre uma tendência de criar modelos de homem, natureza e sociedade, e ainda que o surgimento de novas teorias implica negar as teorias anteriores. Desta forma, entender o processo civilizatório é entender o processo de construção das ideias ao longo da história. Uma proposta pedagógica não significa criar um modelo, mas atingir o ser em sua essência.

Ainda no segundo semestre do mesmo ano (2005), cursei a disciplina de Estética, Mídia e Educação, ministrada pelo professor Luiz Fabiano, a qual foi bastante rica e me fez entender como a educação estética pode contribuir para o esclarecimento das relações da sociedade capitalista com a produção cultural e artística, bem como observar como essas relações são reificadas na dinâmica do

consumo da sociedade industrial em que tudo se transforma em mercadoria e o conhecimento passa a ser direcionado para a produção e a técnica. O ensino de Arte deve ser pensado na perspectiva de que a estética precede à ética, porque a educação estética desenvolve a dimensão de alteridade, possibilitando ao indivíduo a experiência de sair de si mesmo e olhar para o outro, desenvolvendo a possibilidade de viver o coletivo, a cidadania.

Dessa forma, a Arte sensibiliza para a realidade e leva o indivíduo a resgatar-se como sujeito, permitindo-lhe viabilizar a vida social de maneira que a compreensão da narrativa estética torna-se imprescindível na formação integral do educando.

Ao final do ano de 2006, me inscrevi para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEM-PR, na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, para a vaga da professora Sonia Maria Vieira Negrão, a qual abordava o tema Arte e Formação de Professores, temática que vinha ao encontro de minhas ansiedades e buscas. Fui aprovada, e depois de todas as comemorações e alegrias, começaram as preocupações, pois tinha consciência do longo caminho que ainda deveria ser percorrido.

Todo esse caminho trilhado me fez perceber que o processo de construção do conhecimento ocorre de forma dialógica com a realidade, o que provocou mudanças substanciais em minha prática docente. Constatto também que a realidade é dinâmica e, portanto, devo entender as realidades dentro de cada contexto histórico, verificando em qual visão de mundo os conceitos estão sendo elaborados, além de buscar as relações de poder que envolvem cada aspecto dessa realidade, ou seja, conhecer a cultura e o processo nos quais são formulados os conceitos de arte e as concepções de ensino de Arte que surgem desses conceitos. É o que me proponho a analisar a seguir.

4. CONCEITOS E CONCEPÇÕES: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Traduzir-se

(Ferreira Gullar)

Uma parte de mim é todo mundo
Outra parte é ninguém, fundo sem fundo
Uma parte de mim é multidão
Outra parte estranheza e solidão
Uma parte de mim pesa, pondera
Outra parte delira
Uma parte de mim almoça e janta
Outra parte se espanta
Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe repente
Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem
Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida ou morte
Será arte?

A trajetória histórica realizada no primeiro momento deste trabalho foi necessária para que eu pudesse me situar como objeto – pois minha formação escolar e acadêmica é resultante dos movimentos pedagógicos inerentes aos vários períodos históricos brasileiros – e como sujeito, porque o ensino da Arte faz parte de minha vida bem como da de meus colegas participantes desta pesquisa. Essa retomada significou um importante processo de reflexão e avaliação de minha prática docente, possibilitando-me reconhecer em qual base foi construído meu fazer pedagógico, e dessa forma definir em qual base desejo alicerçar uma educação estética que abra caminhos para o educando e permita a este escolher, reconhecer e identificar a Arte presente em sua e em outras culturas; ou seja, uma educação emancipatória.

Nesse segundo momento, pretendo refletir sobre os conceitos e concepções norteadoras da prática do ensino da arte nas escolas do ensino básico. Para isso, contei com a colaboração de colegas que, como eu, atuam nas escolas do município de Maringá, PR, e compartilharam comigo suas experiências, com as quais pude constatar que comungamos das mesmas dúvidas, incertezas,

erros e buscas para um ensino da Arte que leve ao aluno a possibilidade de desvendar e identificar a cultura na qual está inserido.

Diante das memórias e reflexões empreendidas até o agora, entendo que o significado da arte construído em minha trajetória se funde à concepção de ensinar arte, e posso afirmar que durante muito tempo se tornou mais relevante ensinar arte do que fazer arte, ou seja, abandonei completamente a pretensão, por mais remota que fosse, de ser artista.

Com o olhar de investigadora, percebo que todas as minhas atitudes como professora e pesquisadora passaram a ser postas em xeque, já que, conforme Severino, “[...] fazer ciência não é apenas transmiti-la, mas realizar um procedimento que proporcione o desvelamento dos sentidos da realidade” (2002, p. 70). Em paralelo, avalio: assim como não posso somente transmitir os conhecimentos dos elementos estéticos sem instigar em meus alunos a utilização da Arte como expressão e entendimento do mundo que os cerca, devo, como pesquisadora, utilizar conhecimentos e técnicas científicas para compreender a realidade pesquisada (o objeto) e interpretá-la, buscando sempre um sentido que me leve a uma ação de construção do conhecimento que humanize, e consequentemente melhore a minha prática pedagógica e a realidade escolar.

Nesse âmbito, a escola, os alunos, o cotidiano escolar passaram a ser mais do que meu trabalho, tornaram-se meu interesse, minha busca, meu objeto que converge em questões norteadoras que justificam esta pesquisa: O que é arte? O que é cultura? De que forma Arte, Cultura e Ensino de Arte combinam-se, distinguem e contaminam-se? Como se ensina a Arte?

Para responder a essas indagações, julgo necessário distinguir o que é conceito e o que significa concepção, uma vez que o primeiro está mais próximo de formulações teóricas e o segundo da prática. Entretanto, muitas vezes são entendidos como sinônimos. Conceito é “uma impressão mental, um pensamento, uma noção ou idéia baseada na abstração e que é utilizada na formulação de um juízo. Aquilo que proporciona à mente a possibilidade de distinguir uma realidade de outra” (GILES, 1993, p. 22). Concepção, segundo o dicionário Aurélio (2004), que além de referir-se ao ato de conceber ou gerar (no útero), é também “maneira

de conceber ou formular uma idéia original, um projeto, um plano, para posterior realização” (AURÉLIO, 2004, s/p). E ainda é definida como “modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento noção” (HOUAISS 2001, p. 784). Dessa forma, o conceito está ligado a definições e significados, e concepção está ligada a opiniões e práticas.

Para garimpar as memórias de minhas experiências em arte com o olhar de pesquisadora, não pude deixar de refletir sobre as transformações teóricas que estabelecem os paradigmas que fundamentam o ensino da Arte. A revisão histórica do Ensino de Arte no Brasil, que ocasionou a construção das práticas docentes contemporâneas, nas quais professores colaboradores da pesquisa e eu atuamos, possibilitou-me verificar e identificar em quais tendências pedagógicas estamos fundamentados.

Contudo, as teorias sobre o ensino da arte foram concebidas a partir de conceitos de arte, e tais conceitos foram desdobrados por múltiplas leituras e em concepções que formularam nossas práticas docentes. Assim, percebo ser ainda necessário me amparar nas teorias que buscam compreender a apreensão do mundo pelo homem, para situar os conceitos de arte e cultura e então identificar os conceitos de arte que fundamentam as várias concepções apresentadas pelos professores colaboradores.

A arte é um fenômeno demasiado diversificado para que possa ser encontrada uma essência comum a todas as suas manifestações. No entanto, através da história surgiram várias teorias que procuraram definir a arte ou responder à questão ‘o que é arte?’. As maneiras pelas quais a arte é compreendida no contexto escolar são provenientes de algumas formas de conceituar a arte que foram incorporadas pelo senso comum, e ao longo do tempo ficaram separadas do contexto histórico e social em que foram formuladas. Esses conceitos abrangem desde a definição de ‘arte como a representação do mundo real’; ‘arte como a expressão do artista’, até a concepção de ‘arte como o conhecimento das formas estruturais que compõem a obra’.

Todavia, antes de abordar os vários conceitos de arte, gostaria de situar o leitor filosoficamente. Traço breve histórico das contribuições filosóficas que se fundamentam nas bases idealistas e materialistas. Triviños (1987) postula que,

para o pensamento filosófico, todos os objetos e fenômenos que nos cercam ora são ideais ou espirituais, ora são materiais. O Ideal/Espiritual existe na consciência do homem e constitui a esfera de sua atividade psíquica (pensamentos, sentimentos, emoções) que estruturam a dimensão artística, fruto da relação do homem com o mundo e o conhecimento, que se materializa na obra de arte.

Dois filósofos foram fundamentais para essa compreensão: Kant (1724-1804) e Hegel (1770-1831). O ponto de partida desses filósofos foram as seguintes indagações: Como o homem conhece? Seria por meio da razão ou da sensibilidade? O conhecimento ou a percepção do mundo que nos cerca ocorre por dois caminhos por meio da razão (consciência) ou da nossa experiência empírica, a sensibilidade? Essas bases filosóficas foram relevantes para as formulações do conceito idealista de arte.

Kant (1958) expõe que o conhecimento se dá por duas fontes: a sensibilidade, com a qual intuímos os objetos por meio dos sentidos e os representamos no espaço e no tempo; e o entendimento, com o qual sintetizamos em conceitos o que percebemos pela sensibilidade. O pensamento é que sistematiza a experiência sensível. Por isso o conhecimento está condicionado pelas formas de sentir e pensar. O conhecimento do objeto é obtido *a priori* por meio da percepção, porém só nos é conhecido quando o sistematizamos por meio da razão.

Para Kant (1958), portanto, só há conhecimento daquilo que a razão aplica aos objetos; o mundo sensível é produto do pensamento – apesar de os objetos existirem de fato, não se tem contato direto com eles.

Quando em nosso juízo “a priori” queremos sair do conceito dado, encontramos algo que pode ser descoberto “a priori” na intuição correspondente e não no conceito, e que pode ser enlaçado sinteticamente a este conceito; mas juízos, que por esta razão só alcançam aos objetos dos sentidos e só valem para os da experiência (KANT 1958, p. 61).

A contribuição de Kant para as teorias da arte que surgiram posteriormente foi essa mediação da sensibilidade e da sistematização, além do conceito de

crítica que postulava que os questionamentos e as análises das condições que impedem um conhecimento autônomo e racional seriam privilegiados futuramente pelas Teorias Críticas.

Aos conceitos de Kant somam-se dois princípios relativos à produção de conhecimento, estabelecidos por Hegel: historicidade e dialética. O conhecimento é construído no contexto histórico. Por ser histórico o conhecimento é progressivo, ou seja, um conhecimento é sempre formulado a partir de um outro já existente. A cada nova proposição, surge uma tensão negando a antiga, e estabelecendo uma terceira, a qual, por sua vez, sintetiza os pontos positivos das anteriores e dá forma à dialética hegeliana, caracterizada pela tese, antítese e síntese.

A concepção de Hegel sobre a arte é que esta pertence à área da Religião e a Filosofia, nas quais o domínio do Espírito absoluto tem o mesmo conteúdo da verdade total, da Ideia e de Deus. O absoluto na Arte é apreendido pela intuição sensível, por meio do sentimento. A Beleza na Arte é produto do Espírito e constitui a manifestação sensível da Ideia. As representações materializadas na Arte constituem o Ideal, que é a Beleza Manifestada: “[...] o belo artístico é superior ao belo natural, por ser um produto do espírito que, superior à natureza, comunica esta superioridade aos seus produtos e, por conseguinte, à arte; por isso é o belo artístico superior ao natural (HEGEL, 1980, p. 79). A teoria de Hegel foi fundamental para as teorias idealistas da Arte provenientes do século XIX.

Definir o que seja arte não é nada fácil. Um caminho possível e muitas vezes traçado é a conceituação por meio da obra artística, possivelmente porque, para os materialistas – objeto de análise mais adiante – a produção artística seja a representação materializada da realidade, enquanto para os idealistas é a representação materializada do ideal. As teorias essencialistas da Arte buscam afirmar que existem características essenciais e comuns a toda obra de arte. Dentre essas teorias, Almeida (2000) destaca: **teoria da imitação, teoria da expressão e teoria formalista**. Bosi (2006) e Pareyson (1989) ainda caracterizam esses conceitos como **fazer, expressar e conhecer**.

Arte como imitação, ou representacionalismo, é o mais antigo conceito referente à natureza da arte: a arte busca representar algo. Platão (428-347 a.C.)

e Aristóteles (367-66 a.C.) concebiam a arte como imitação ou mimese⁵, ou seja, uma representação naturalista da realidade. Nessa forma de pensar, “a mimese da arte é uma ficção tão consumada que dá a impressão (‘falsa’, adverte a moral platônica) de realidade” (BOSI, 1991, p. 29).

Posteriormente, as ramificações dessas teorias convergiram como teoria representacional, a qual propala que a obra de arte não precisa ser uma cópia fiel do real, por pode ser uma representação simbólica do mesmo, como, por exemplo, as obras do movimento cubista, que não representavam as coisas tal como são, mas as simbolizavam.

Outra versão do representativismo é o neo-representacionalismo, para o qual não é mais exigido que a obra de arte represente algo, mas que possua um tema, um assunto, um significado, que diga algo sobre alguma coisa. Em outras palavras, toda obra de arte tem que nos dizer algo, deve ter um conteúdo semântico.

Para a teoria da **arte como expressão**, uma obra só é arte se expressa as emoções do artista. Filósofos e artistas românticos do final do século VIII e começo do século XIX, como Eugène Delacroix (1798-1863), nas artes plásticas, Beethoven (1770-1827) na música e Schelling (1775-1854) e Hegel (1770-1831) na filosofia, propuseram uma definição de arte que procurava libertar-se das limitações da teoria da arte como imitação, ao mesmo tempo em que deslocava para o artista, ou criador, a chave da compreensão da arte. Para os expressivistas, assim como a ciência tem como objeto o mundo exterior, ou eventos físicos, o objeto da arte será o mundo interior, as emoções humanas expressadas na obra. Esse movimento tende a centrar-se no indivíduo e aprofundar um olhar subjetivo sobre a realidade. A expressão é muito importante na criação do artista, para que ele possa expressar subjetivamente o mundo que o cerca, no entanto, essa teoria não diferencia a obra de arte de outros fenômenos que provocam emoções, como uma notícia de jornal, por exemplo.

⁵do Gr. *mímesis*, imitação. s. f., figura de retórica em que o orador imita a voz ou gestos de outrem; imitação verdadeira da natureza, como fundamento de toda a arte, segundo a estética de Aristóteles; imitação. Disponível em http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx
Acessado em 08/02/2009.

Na teoria da **arte como forma, ou formalismo**, o que caracteriza a obra de arte é a sua forma e não o seu caráter representativo. Os adeptos a essa teoria, dentre os quais o filósofo Clive Bell (1881-1964), citado por Almeida (2000), decidiu abandonar a ideia de que existe uma característica que possa ser diretamente encontrada em todas as obras de arte. Tal filósofo considera que:

não se deve começar por procurar aquilo que define uma obra de arte na própria obra, mas sim no sujeito que a aprecia. Isso não significa que não haja uma característica comum a todas as obras de arte, mas que podemos identificá-la apenas por intermédio de um tipo de emoção peculiar, a que [Clive Bell] chama *emoção estética*, que elas, e só elas, provocam em nós (ALMEIDA, 2000, p. 6).

As ideias expressas na obra são consideradas puramente artísticas; o artista não se detém, nem dá importância ao tema. O fundamental é como se apresenta, se estrutura e se organiza, e não o que a obra representa ou expressa. Insere-se nesse conceito de arte o sujeito observador, e a ele é delegado o acréscimo da caracterização da obra de arte, segundo a emoção que esta lhe provoca, fato que não ocorre nas teorias supracitadas.

Considero relevante destacar que essas três teorias da arte não são estanques, e ainda é possível identificá-las em várias concepções ou leituras, principalmente ligadas ao ensino da Arte, sobre as quais pretendo me deter mais adiante. No momento, para dar continuidade ao raciocínio e identificar as bases das quais relatei no início deste capítulo, entendo que tais teorias estão fundamentadas no idealismo e que tendem a analisar a arte somente por meio da representação, da expressão e de técnicas, não fazendo a ligação da arte com a realidade social e cultural.

A arte se constitui de cada uma das proposições apresentadas: ao representar a realidade, ao expressar a visão de mundo do artista e ao realizar a obra por meio da técnica. Contudo, o trabalho artístico ocorre no seio de uma realidade social, e todos os sujeitos envolvidos não podem ser tomados isoladamente de seu contexto histórico, social e cultural. Dessa forma passo a bordar o materialismo. O Fenômeno Material consiste em tudo o que existe objetivamente fora da consciência do homem e independe dele (os objetos e a

natureza). “O materialismo filosófico apóia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo” (TRIVIÑOS,1987, p. 21). Suas raízes encontram-se nos povos antigos do oriente, desdobram-se em várias correntes, como materialismo ingênuo, espontâneo, mecanicista, vulgar e dialético.

O materialismo ingênuo, segundo Triviños (1987), caracteriza-se como questionamento proveniente do cotidiano, que permanece no nível empírico, é acrítico e não possui visão científica. O materialismo espontâneo dá um passo a mais da visão anterior, no entanto sua fragilidade encontra-se na ausência de uma filosofia clara, reconhece-se a presença da matéria, porém pode resultar no empirismo ou positivismo. A visão do materialismo mecanicista reduz em sua essência todos os fenômenos naturais a processos mecânicos, ou seja, considera o movimento dos corpos como simples translação no espaço, devido a forças externas, e nega os fenômenos provenientes de força interior ou mudanças qualitativas. O materialismo vulgar reconhece a matéria como princípio, estabelecendo, todavia, uma relação entre a matéria e a ideia, isto é, dentro dessa lógica as condições materiais determinam a quantidade e a qualidade do pensar.

A perspectiva do materialismo dialético, em conformidade com Triviños (1987), reconhece como essência do mundo a matéria, a qual se transforma de acordo com as leis do movimento, é anterior à consciência e suas leis são cognoscíveis.

Os grandes precursores do materialismo dialético e histórico foram Marx (1818-1883) e Engles (1820-1895), e esse movimento se constituiu sistematicamente após a metade do século XIX.

Hegel influenciou sobremaneira o pensamento de Marx e Engels, autores que estruturaram o materialismo dialético. Sua teoria realiza uma crítica à sociedade capitalista que se instalou definitivamente como modo de produção no final do século XVIII. Para Marx (1985), a consciência individual está determinada por essas relações, que formam a trama da vida real e concreta. Não obstante, a consciência e o pensamento refletem o estado das relações de produção. A partir desse contexto, as consciências serão parciais, porque não podem medir o processo inteiro da vida social, uma vez que refletirão sempre os interesses das

classes em luta. Essas formas ideológicas a princípio descritas por Marx (1985) como sendo uma visão invertida da sociedade possuem imbricadas as relações de dominação de uma classe dominante.

Nunes (2008) assevera que o processo da vida real, que se configura no seio da atividade produtiva, gera duas contradições, uma decorrente da divisão de trabalho e os consequentes conflitos de interesses de cada grupo, e a outra decorre dos conflitos entre as novas forças produtivas e o regime de propriedade.

Nessa concepção, a superestrutura da sociedade (direito, religião, filosofia e também a arte) é determinada pelas relações de produção. Portanto as ideias, nas quais são gerados os juízos de valor, religiosos ou éticos, políticos ou estéticos serão sempre influenciadas pelos interesses da classe social dominante. Dessa forma, os valores expressos pelas ideologias não exprimem a totalidade da realidade social, uma vez que é parcial, expressam somente a visão de uma parte da sociedade.

Embora sejam escassas as passagens que tratam expressamente sobre a natureza e a função da arte, as obras marxistas tratam da concepção global da sociedade, da história e da cultura. Assim, a função da atividade artística está implícita no conjunto das relações humanas. Dois princípios são indicados pelo materialismo histórico no tocante ao fenômeno artístico: a arte deriva-se da atividade social e sua natureza prática constitui-se na sua função ideológica.

Neste sentido não se trata de imitar, expressar ou exercer uma técnica, o artista não somente faz a obra a partir de uma realidade social, ele devolve a essa realidade a sua visão social, política e cultural do mundo que o cerca. Nas bases materialistas de que o conhecimento tem a sua origem a partir das relações existentes entre as condições sociais, posicionadas historicamente, as teorias críticas se originaram.

Silva (2000) preconiza que geralmente entende-se por teoria crítica qualquer perspectiva teórica centrada no questionamento das formas de conhecimento que se apresentam como falsas ou distorcidas por sua vinculação com as classes dominantes. Dentre as vertentes das teorias críticas, ressaltam-se os intelectuais da escola de Frankfurt: Adorno (1903-1968) e Walter Benjamin (1892-1940), os quais tinham como objeto de estudo e crítica, a linguagem e a

imagem presentes nas inovações tecnológicas do século XX e sua função mercadológica. Para Adorno (1985), a arte está inserida no contexto social e cultural, portanto o objeto artístico está imbuído de intencionalidade, refletindo as relações de dominação e poder em que o trabalho se fragmenta em funções distintas e tudo se reifica ganhando natureza de mercadoria. Tal estrutura ideológica produz no indivíduo uma subjetividade reificada, orientada por uma razão instrumental. A cultura produzida nesse contexto também possui o caráter de mercadoria, tendendo a se massificar e homogeneizar. Nesse contexto, os valores culturais, que se constituem no âmbito das relações sociais, determinam os valores estéticos.

As teorias críticas realizaram uma análise a partir das obras artísticas que então se encontravam emolduradas pelas paredes dos museus e galerias, onde eram fruídas individualmente. Essa análise das experiências individuais tornou-se insuficiente para explicar os fenômenos de experiências coletivas causados pelas modificações tecnológicas que apresentavam a imagem em movimento e a maneira que tal experiência transformou aos poucos a percepção visual dos indivíduos. Começaram, então, a serem colocados em xeque os conceitos burgueses de 'cultura superior' e 'cultura inferior',⁶ ou ainda, de arte erudita ou arte popular.

A arte para esses autores é a expressão da realidade histórica, social e cultural. "O sentido da obra de arte, a aparência estética exige que ela seja aquilo em que se convertia, o novo e terrificante acontecer: a aparição do todo no particular" (ADORNO, 1985, p. 14). A obra de arte incorpora a materialidade histórica e transforma em materialidade estética. Na obra de arte está contida a expressão do todo no particular, a arte tem função em si mesma, não tem objetivos de resultados e de efeitos, expressa de modo condensado a realidade multifacetada de maneira única e singular, que Adorno considera como *mônada*.

⁶ Dwight MacDonald dividiu em três as manifestações culturais: 1. CULTURA SUPERIOR: composta por produtos canonizados pela crítica erudita. 2. CULTURA MÉDIA: também chamada de *midcult*, remete ao universo dos valores pequeno-burgueses. 3. CULTURA DE MASSA ou cultura inferior: também chamada de *masscult*. São todas as manifestações destinadas ao grande público.

À medida que as teorias críticas realizam uma análise detalhada dos mecanismos da sociedade capitalista em ampliar seu domínio cultural e ideológico, contribuem para a aproximação do conceito de arte e cultura. De um lado, revelam que a cultura vendida em forma de mercadoria proporciona uma visão parcial da sociedade, rotula, cria fetiches e impede o indivíduo de reconhecer os valores estéticos de sua própria cultura, aquela que se desenvolve no cotidiano. E de outro lado, reconhecem que o processo de distanciamento e elitização da arte em museus, galerias e teatros também contribuem para o processo de alienação do público com a arte.

Neste sentido, a cultura se torna um aspecto importante para o conceito de arte, já não dá mais para conceber a arte isolada de seu contexto cultural. É necessário ter claro que a cultura é constituída de indivíduos que estabelecem valores e sentidos a uma realidade em que a atividade artística está inserida. Dessa forma, outra questão emerge:

O que é cultura?

O conceito de cultura também está ligado às bases materiais e ideais; ora é concebida como expressão das ideias e sentimentos ou acervo do conhecimento acumulado pela humanidade, ora é entendida como construção social, na cotidianidade. Até o século XVIII, cultura significava o cuidado com o espírito e a verdade, e para isso seriam necessárias a preservação da memória e a transmissão de como deveria se processar esse cuidado, daí a ligação com a educação (CHAUÍ, 1986).

Burke (1989) enuncia que a partir do século XVIII há um deslocamento do termo cultura para civilização. Os românticos, como já citei, valorizavam a expressão e os sentimentos; a cultura estava ligada à interioridade espiritual, e civilização implicava em convenção e artificialidade. Nessa acepção, a cultura era uma categoria natural, inerente ao ser humano. No entanto, para os iluministas que valorizavam a razão, a articulação dos dois termos era positiva, pois significava o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento do ser humano, e nessa visão a cultura era a medida de uma civilização. Na definição de Chauí,

Específico da natureza humana, isto é, o desenvolvimento autônomo da razão na compreensão dos homens, da natureza e da sociedade para criar uma ordem superior (civilizada) contra a ignorância e a superstição (1986, p. 13).

Tais concepções demonstram o que mais tarde vai se configurar na distinção entre as concepções de cultura popular e erudita. Por volta do século XVIII – momento de definição dos estados nacionais –, ocorre na Europa um movimento de resgate das produções culturais do povo. Esse é também o momento da Revolução Industrial e de um forte impulso de urbanização da sociedade européia. A busca dessa unificação cultural para a consolidação dos estados nacionais produziu unidades, muitas vezes artificiais, ou provocou a união de grupos culturalmente distintos. Em contrapartida, houve uma valorização da cultura popular pelos intelectuais românticos da época, que nelas viam esteticamente uma insubordinação contra o artificial na arte, na culta e consequente valorização das formas simples. Já no âmbito intelectual a concebiam como uma postura hostil para com o iluminismo, enquanto pensamento valorizador da razão em detrimento do sentimento e das emoções (BURKE, 1989).

Para os iluministas, o povo representava a legitimação do governo civil nos ideais republicanos e dava corpo à democracia, e também representava resistência e ameaça à estabilidade política. Assim, começou a ser excluído do cenário político justamente por sua condição cultural, ou seja, pela falta dela, ou ainda foi considerado desprovido de capacidade de ação política do ponto de vista de uma ação racional. (BURKE, 1989).

É então histórica e cultural essa dicotomia que separou alguns produtos artísticos, considerados eruditos, e mais tarde entendidos como obras de arte. Todavia, a cultura popular era apreciada, fora de seu contexto social, histórico e cultural, e estabeleciam-lhes formas únicas de leituras e análises pelas disciplinas de Estética e História da Arte em lugares específicos, como museus, salas de concertos e teatros. Isso distanciou e dificultou o acesso e o interesse desses produtos pelas camadas populares. Foi ainda nesse momento que se criou a categoria das belas-artes, e com ela promoveu-se a separação dos prazeres ditos

“educados/refinados” e os ditos “vulgares” destinados às feiras e exposições informais. A arte popular passou, então, a ser entendida de forma romântica e descontextualizada, considerada ingênua, espontânea e primitiva, não poderia, portanto, ocupar o mesmo lugar das artes eruditas.

Com o desenvolvimento das ciências sociais, principalmente com a antropologia, foi possível constatar que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. É o herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite inovações e invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 2004).

Assim, a partir do início do século XX a ideia de civilização deixa de ser um processo para designar um estado já atingido pela sociedade ocidental, o qual deve ser almejado pelos não-civilizados, ou seja, até então, outras culturas que não a ocidental eram consideradas exóticas ou primitivas.

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.

Em sentido antropológico, não falamos em Cultura, no singular, mas em **culturas**, no plural, pois as leis, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social. Além disso, uma mesma sociedade, por ser temporal e histórica, passa por transformações culturais amplas e, sob esse aspecto, antropologia e História se completam, ainda que os

ritmos temporais das várias sociedades não sejam os mesmos, algumas mudando mais lentamente e outras mais rapidamente (CHAUÍ, 2000, p. 36).

Logo, a ampliação do conceito de cultura para culturas situa a arte no contexto cultural e a reconhece como produto da vida cultural, a qual não simboliza toda a cultura, mas apenas o aspecto daquela na qual está inserida. Nesse cenário surge o campo de análise interdisciplinar dos Estudos Culturais, que propõem a ampliação das fronteiras disciplinares e atribuem ao pensamento uma intenção não-dogmática. Estudam a diversidade dentro de cada cultura e entre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. Orientam-se também na pressuposição de que entre as relações sociais das diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser compreendidas ao estudar qualquer fenômeno social, dentre eles a arte.

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (SILVA, 2002, p. 134).

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 (HERNÁNDEZ, 2000).

A cultura visual realça as experiências diárias do visual e desloca a atenção das “ditas” culturas de elite para a visualização do cotidiano de sociedades, que se utilizam cada vez mais da imagem como texto e dele veiculam

uma centena de informações que precisam ser compreendidas por todos os sujeitos que transitam por espaços em que essas imagens se fazem presentes. Para essa concepção, os artefatos, as tecnologias e as instituições da representação visual é o lugar de produção e circulação de sentidos, que constituem eventos sociais e históricos e não simplesmente a reflexão deles. Consistem basicamente em duas correntes: a corrente americana, que tem à frente Mirzoeff (1998), o qual enfatiza as representações; e a corrente britânica, dos autores Evans e Hall (1997), que fazem uma análise sociológica das condições de produção de tais representações.

Após esse histórico relativo à construção de conceitos de arte e cultura, gostaria de concluir, retornando ao ponto de partida e reiterar que a arte é uma atividade essencialmente humana e, assim, não pode estar separada das ideias, nas quais reside a imaginação, a criatividade, os sonhos, e nem do material em que são travadas as relações sociais e culturais. O que torna a arte uma atividade tão especial e necessária na vida social é o poder de transitar nas ideias para a transformação que possibilita a constante recriação do mundo material.

Destarte, ao longo de minha experiência como professora e investigadora, percebi que as teorias são fundamentais à medida que esclarecem e interpretam os fenômenos sociais e conseqüentemente nos orientam na construção de nossos próprios conceitos. Baseei-me também nas formulações sobre o Ensino da Arte para a compreensão da cultura visual, a qual considera que a arte deve ser conceituada como uma representação de significados e que em sua apreciação não há olhares e nem verdades absolutas, se não aqueles que dependem do tempo, do lugar, e do contexto (HERNÁNDEZ, 2000).

A seguir, passo a apresentar meu conceito de arte, o qual se insere no contexto cultural, para que, juntamente com as acepções dos professores colaboradores, eu possa visualizar um panorama contemporâneo do ensino de arte nas escolas de Maringá.

Os valores estéticos que possuo estão relacionados com as experiências que vivenciei ao longo de minha trajetória de vida. Tais experiências ultrapassam a percepção e a análise das características formais, envolvendo o contexto social, histórico e cultural.

Assim sendo, a arte corresponde a um fenômeno social de partilha, envolvendo a existência de dois sujeitos, os quais na busca da totalidade revelam-se na manifestação estética de quem faz (o artista) e na compreensão e interpretação de quem a aprecia. O desvelamento ocorre na aproximação das duas realidades. **A arte, então, é a manifestação da experiência estética construída socialmente, não só do artista, mas também do observador. Atua como mediadora de significados que vão ser interpretados e compreendidos à luz dos contextos culturais dos sujeitos envolvidos.**

Toda obra artística traz consigo uma intenção, porém esta ocorre de forma complexa e harmoniza os acontecimentos, sentimentos, ideias ou objetos, dispondo-se às características da matéria que se articula segundo o imaginário. A arte revela-se na transfiguração da realidade, pensada, imaginada, abstraída. Vigotsky (1999) salienta que a arte não é o simples multiplicar de sensações do cotidiano,

Se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para arte. O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implicam algo que transforma que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKY, 1999, p. 307).

Nesse âmbito, a arte é desvelamento do mundo ao artista e ao apreciador quando estes se permitem pensar diferentemente do que pensam e perceber diferentemente do que veem. Dizendo de outra maneira, o olhar de cada um é constituído a partir do meio cultural em que está inserido, e a interpretação do trabalho artístico ocorre para além dos elementos formais ali expressos.

A arte não deixa de ser imitação, entretanto não só copia, mas transcende o real, recria-o. Também não deixa de ser expressão, pois é gerada na subjetividade, porém essa é construída com os elementos da realidade percebida e sentida. Tão pouco pode franquear as formas de representação, uma vez que é

por meio dela que se tornará real, porém seus elementos serão melhores articulados se encontrar ressonância na vida do expectador.

Diante dessa construção de meu conceito de arte, resultado desse período de reflexão e resgate do meu viver, busquei relacioná-lo diretamente com a cultura. Todavia, ressalto que como se trata de um processo de construção, está aberto a ressalvas e a novos olhares. Desejo, então, dialogar com meus colegas.

Ao realizar as entrevistas junto aos professores de Arte do Ensino Médio da rede estadual do Município de Maringá, três concepções de arte foram destacadas: a concepção de arte como expressão, a arte como conhecimento formal ou técnica, e o conhecimento da arte por meio da história, ou como processo de ação cultural que expressa as categorias de análise por mim designadas.

Esses conceitos estão presentes em minha formação, e, pude verificar, nas concepções dos professores entrevistados. São concepções que se mostram em processo de construção, já que a disciplina de Arte encontra-se atualmente no centro das propostas e nos debates das mudanças educacionais que visam à valorização da produção artística e cultural da realidade multicultural do Brasil. Essas novas concepções refletem um deslocamento no foco da função e importância do ensino de arte na escola brasileira, onde antes a prioridade era a arte como livre expressão e função psicologista, ou ainda adestramento de mão-de-obra. Hoje, já é possível verificar a arte como interpretação e compreensão da realidade cultural da sociedade.

O diálogo e a partilha com meus colegas colaboradores

As três primeiras questões da entrevista com os professores colaboradores desta pesquisa abordavam sobre quais as bibliografias utilizadas para a elaboração do planejamento. A maioria dos entrevistados afirmou utilizar as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, cuja elaboração citei na primeira parte deste trabalho. Mais precisamente, dezesseis dos vinte professores responderam utilizá-las, porém também relataram fazer uso de outros livros

didáticos e de materiais diversos disponíveis na escola, ou ainda pesquisados na Internet, bem como dos manuais de História da Arte.

Apenas três professores criticaram as diretrizes elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação, sendo que os outros a aprovaram. As Diretrizes Curriculares do Estado, segundo consta no documento oficial, “pautaram-se em um diálogo entre a realidade de sala de aula e o conhecimento no campo das teorias críticas de Arte e de educação” (PARANÁ, 2008). Quanto à utilização de livros didáticos, a maioria dos entrevistados, dezoito deles, revelou utilizar o livro didático do Estado. Dois teceram uma crítica contundente a esse livro, e o restante apenas fez algumas ressalvas, como: “é o primeiro que foi feito”; “ainda precisa de alguns ajustes”; “a Arte nunca teve nenhum livro e agora tem”; e “é melhor que nada”. De qualquer modo, consideraram positiva a iniciativa. Quanto à bibliografia para a didática ou textos mais científicos, apenas três professores afirmaram utilizar textos e autores relacionados a sua área de formação. Dentre a bibliografia citada, encontram-se autores como: Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower, Débora Barreto, Augusto Boal, Olga Reverbél, Karel Kosik, Isabel Marques.

Considere importante começar com bibliografia de apoio, porque por meio desta poderia ter uma noção sobre quais bases estão sustentados os conceitos de arte e cultura dos professores colaboradores. Contudo, deparei-me com o fato de que a maioria focaliza os estudos nos conteúdos de História da Arte visando ao vestibular; assim, utilizam-se mais de manuais e livros de didáticos, resultando em um ecletismo nos conceitos e concepções apresentados aos educandos.

Ficou claro que muitos dos conceitos aqui expressados são empíricos, fruto da experiência vivida ou estruturada conforme as orientações dos cursos de formação continuada sistematizada pelo Estado. Tal fato se deve às questões históricas que são de âmbito nacional, aqui já descritas, e que no decorrer das análises serão pontuadas.

Dos vinte professores colaboradores da pesquisa, oito professores elaboraram conceitos a partir dos aspectos da criatividade e expressão ao responderem à questão: O que é arte?

[...] É uma maneira de expressar e de visualizar aonde a gente vive e como a gente vive (Prof. 1).

[...] Eu acho que é tudo que se cria de novo, exemplo na arte do pensamento, uma nova idéia, na arte musical uma nova composição. A dança também, nas artes plásticas, uma nova idéia de representar, uso de novos materiais, tudo isso a arte faz parte de um todo (Prof. 03).

[...] Nossa! Arte para mim é tudo, arte não tem que combinar, ela tem que causar, expressar alguma coisa, mostrar o sentimento de quem fez, ou seja, é a própria expressão da pessoa (Prof. 07).

[...] Arte é o resultado da fina observação, primeiro a observação para depois o artista se expressar. É em cima disso que eu acho que é a obra de arte, então é observação. Muita observação e depois sensibilidade, para poder transmitir o que ele vê (Prof. 11.)

[...] Para mim, Arte é tudo o que move a questão da sensibilidade humana. Porque a arte é humana, só que a partir disso até você fazer com que o aluno se solte nas veredas da arte, ele tem dificuldades porque os alunos têm medo de se expressar só depois de mostrar as possibilidades é que eles podem se soltar, e sai trabalhos riquíssimos (Prof. 12).

[...] Arte é tudo o que o aluno cria, depende da criatividade do aluno, qualquer tema que você propõe a ele, ele sabendo se expressar, acho que, tudo isso faz parte da arte. Pode ser em qualquer das linguagens (Prof.13).

[...] arte na verdade além de ser um conhecimento é a expressão do próprio artista, então, ele está colocando seu interior pra fora, seus pensamentos, seus ideais, e aí envolve também toda a questão social, que ele pode estar colocando nas suas obras (Prof. 14).

[...] Para mim a arte é um meio de comunicação, uma forma que o ser humano tem de externar coisas que ele não faria de forma usual. E apreciar a arte também pode trazer uma comunicação entre os autores e a pessoa que aprecia, estar fazendo catarse, tendo essa mediação do que a pessoa já tem e aquela novidade que a obra traz, mas que talvez ela não tivesse se dado conta, senão aparecesse ali de uma forma tão sensibilizadora como só a arte consegue fazer. Então eu acho que é um meio de comunicação de pessoa para pessoa (Prof. 16).

Tais respostas estão bem definidas dentro dos aspectos da criatividade, expressão e sensibilidade; ou seja, enfatizam a subjetividade e não fazem nenhuma menção ao contexto sociocultural. A expressividade, como já descrevi, é a característica de uma das teorias da arte que é concebida no âmbito das ideias, estabelecendo a expressão como uma categoria essencial da obra de arte. De acordo com Hernández (2005), a tradição cartesiana projetada sobre a visão moderna do sujeito resultou em uma separação do intelectual e do emocional, o racional do corporal, o feminino do masculino. Nesse caso, o ensino da arte carente de significado no contexto escolar promoveu um distanciamento histórico entre a razão e a emoção. Muitas vezes esquecemos que todo ato educativo tem uma intencionalidade de formação, e ao interpretarmos a realidade por meio da expressão, identificamos significados que no âmbito escolar ocorrem coletivamente e são partilhados.

Com esse entendimento, a arte é vista como adorno, dispensável da vida das pessoas, e embora seus elementos de linguagem fossem difundidos como instrumentos de aprendizagem, disseminaram a ideia de que “a arte não deve ser ensinada, mas expressada” (BARBOSA, 1985, p. 45). Quando a expressão passou a permear o fazer artístico, o conhecimento foi negado e em seu lugar privilegiou-se a livre expressão, transformando a atividade artística desenvolvida na escola em atividade de lazer sem fundamento, ou com a função utilitarista de qualificação para o trabalho.

Reitero que a valorização da expressividade é fundamental no aprendizado em arte, aliás, é possível postular que a expressão e a criatividade constituem matérias-primas essenciais da atividade artística. Bosi (2006) enuncia que a arte é construção, conhecimento e expressão, os quais estão presentes na obra de arte e podem ocorrer simultaneamente. Para este autor, a arte é conhecimento à medida que a realidade ou o mundo sentido é identificado na obra concretizada. A ideia de expressão está relacionada à lógica que existe entre a força que se exprime e a forma de exprimir. Essa relação entre a força e a forma permite a construção do conhecimento.

Bosi (2006) relata que no século XX a arte busca abraçar os dois extremos: o máximo de verdade interior e o máximo de pesquisa formal ao retratar a realidade subjetiva por meio da objetividade de formas, cores e linhas. A

expressão da realidade ocorre em um contexto de imagens e sentidos contextualizados histórico, social e culturalmente. Assim compreendida, a expressão se constitui processo de conhecimento.

Hoje, a fusão, tantas vezes dissonante, de grito e maneira poderá levar a uma reconsideração do caráter plural do trabalho artístico, que passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; e pensa e recorda e sente e observa e escuta e fala e experimenta e não recusa nenhum momento essencial do processo poético (BOSI, 2006 p. 71).

Esse caráter plural da expressão do trabalho artístico pode ser vivido em seu processo de aprendizagem escolar; no entanto, a escola muitas vezes se limita a valorizar os aspectos expressivos como construção pessoal e emocional, o que conseqüentemente resulta em um fazer fragmentado e descontextualizado, sem a mediação que leva o aluno a refletir e a entender os significados da cultura visual que o rodeiam. Não considera, por exemplo, a influência das imagens veiculadas pela mídia nos trabalhos produzidos. Ou seja, não os leva à compreensão ou à reflexão crítica da totalidade; não há produção de conhecimento, apenas reprodução.

A expressividade é fundamental, acredito que não devemos desconsiderá-la em nossos objetivos educacionais em arte. No entanto, não podemos descartar a ideia de que a subjetividade é construída a partir de um contexto maior, como nas relações de poder, nos sistemas de representações de valores e das identidades, e ainda devemos levar em conta a projeção de tudo isso nos meios de comunicação.

A partir de uma mesma questão (a questão um), um dos professores entrevistados revela entender a arte inserida em outra categoria, pois percebe a arte como técnica. Essa concepção enfoca a arte pela arte, e na escola tem a conotação de desenvolver habilidades.

[...] Eu vejo a arte como, o desenvolver das habilidades e aptidões e a valorização do belo (Prof. 15).

Situo o conceito de arte desse professor no conceito formalista da arte, o qual também está entre as teorias idealistas da arte, enfatizando apenas os aspectos técnicos do trabalho artístico. Essa concepção, conforme já mencionei, também ganhou corpo no período da Pedagogia Tecnicista, em que os conteúdos transmitidos pelos professores se encontravam em manuais, e a transmissão e o ensino de técnicas, biografia dos artistas e a reprodução de obras configuraram-se como o método mais eficaz para atingir o maior número de alunos. Martins (2003) apregoa que nesse contexto o processo de ensino-aprendizagem fica restrito à proposta do professor, que sempre procura uma maneira diferente para trabalhar, e ao aluno cabe apenas obedecer e executar a solicitação do mestre. Daí resulta em uma metodologia que tem como objetivo o desenvolvimento técnico em um universo de aprendizagem simultânea no qual a ordem e a disciplina são mantidas, e a formação do indivíduo responde às necessidades da sociedade capitalista.

Tal pressuposto esteve presente em minha formação, como relato sobre meu trabalho de capa de disco no Colegial. As consequências desse tipo de ensino ainda estão presentes atualmente nas escolas, como corrobora Martins:

Ainda hoje, como antes, vemos trabalhos iguais, que não guardam qualquer individualidade, ou melhor dizendo, trabalhos que exercitam o contato com a linguagem plástica, mas não exercitam a expressão pessoal e única de sujeitos que têm algo a dizer (2003, p. 54).

A individualidade citada pela autora não é a mesma individualidade expressionista, que externa apenas o sentimento. Trata-se da reprodução tecnicista, que resulta em uma produção em série de trabalhos descontextualizados e sem a marca pessoal do sujeito crítico e autônomo.

Convém ressaltar que não foi possível categorizar as respostas de quatro professores entrevistados, pois essas respostas transitam em aspectos como criatividade, expressão da arte na natureza, no homem, no belo, no feio; e ao mesmo tempo sinalizam a compreensão de que a arte é proveniente do cotidiano, como podemos observar nos depoimentos apresentados a seguir:

[...] É uma atividade que o ser humano sempre procura alguma coisa melhor ou alguma coisa de belo.... Por aí... (Prof. 02).

[...] Arte para mim é minha paixão. Eu já tinha habilidade, no magistério par lidar com essas coisas, e eu fui me descobrindo, foi assim uma mudança radical na minha vida. Hoje eu tenho paixão em arte, sou apaixonada por aquilo que faço e tento de todas as formas incutir na cabeça dos alunos a importância da arte em nossas vidas, não é só na nossa vida, é no dia-a-dia, é o mundo, é uma leitura só. Então, eu sou muito apaixonada pela minha profissão (Prof. 04).

[...] Então eu sempre pergunto isso para meus alunos, inclusive a gente debate bastante. Eu falo para eles que arte está no nosso dia-a-dia. Arte não é só pintar uma tela, mas ter o necessário para entendê-la. Arte vem para nos ajudar. Já pensou o que seria de nós sem arte? Como que faríamos para analisar as coisas, achar o belo, o feio. Existem várias maneiras de analisar o belo e o feio. A arte está inserida no nosso dia-a-dia, na maneira de vestir até os acessórios que usamos. Sim, lógico que temos de estudar, não adianta acharmos algo bonito e não saber de onde veio, é necessário você ter um conhecimento sobre a arte (Prof. 09).

[...] Nossa, complicado, né? Arte... Acho que tem haver com tudo, né, quando a gente passa analisar o que é arte, tudo que passa ao redor da gente é arte, desde um bichinho de estimação, que isso aí, já é arte de Deus, a natureza. Eu acho que a arte é tudo (Prof. 19).

Essas afirmações, mesmo sinalizando para a presença da arte no cotidiano, ou para sua influência na vida diária, não se aprofundam e permanecem na expressão e na sensibilidade, na subjetividade. Quando assinalam que a arte está presente em tudo, não identificam de que forma ocorre a expressão artística. A natureza só se torna arte no momento em que é revelada pelo trabalho do artista, e este o fará por meio de seu olhar impregnado do meio social, cultural e histórico em que vive.

Sete (7) professores consideram a arte uma forma de expressão humana por meio da história, resultando em uma ação cultural. Esse fato aponta para uma mudança de concepção de arte como expressão para arte como ação transformadora e interpretação da realidade.

[...] A arte é forma de conhecimento, é você viajar através dos tempos, é você conhecer a história da humanidade, você poder ter contato com tudo o que aconteceu desde a pré-história até os dias atuais. É você perceber como a história do homem foi construída, então ela [a arte] tem a possibilidade de desenvolver esse lado humano, esse lado sensível, de transportar a gente por várias épocas e mostrar a construção humana mesmo, como foi construída a história humana. Então a arte é expressão sentimento, busca (Prof. 05).

[...] A arte é uma forma de agir no mundo, é uma forma de operar com as coisas do mundo, que se caracteriza diferentemente em cada cultura (Prof. 06).

[...] Eu acho que a arte é o próprio ser humano, a arte representa o ser humano em qualquer fase. Nós somos arte, nós vivemos a arte, para isso temos que ter conhecimento, não se trata de saber a biografia dos artistas, mas, o posicionamento social, filosófico, religioso de cada época (Prof. 08).

[...] A arte eu acho que é uma forma de descrição da cultura de todos os povos e é muito importante para todo o ser humano. Em qualquer nível e em qualquer cultura ela [a arte] deve fazer parte e faz parte também nas diversas linguagens artísticas e em todas as etnias. O ser humano precisa da arte, seja ela de qualquer forma (Prof. 10).

[...] Eu acho que arte acima de tudo é leitura de mundo é identificar uma realidade, exercitar a criatividade, a imaginação, as idéias e poder modificar uma determinada realidade, ou não. Eu acho que antes de tudo a grande palavra em arte é transformação. É transgressão, transformação. É a compreensão de uma sociedade e a transformação da mesma, através de um olhar artístico (Prof. 17).

[...] Expressão todo o tipo de expressão, avalio tudo o que meu aluno faz e lê. Até aquele que não faz nada, está se expressando. Ele não gosta, ele não faz. Então, pra mim a arte é toda manifestação de expressão historicamente entrelaçada (Prof. 18).

[...] Então, quando eu penso na arte eu penso sempre que ela é construída socialmente, ela é reflexo do trabalho humano, das condições sociais que homem está inserido (Prof. 20).

Nesses depoimentos, observamos que os sujeitos entrevistados revelam um entendimento da arte como construção histórico-social. As respostas indicam que os professores estabelecem o trabalho como categoria de transformação cultural. É possível verificar um ecletismo conceitual, pois ora os entrevistados enfatizam a história da arte, ora tendem para a expressividade, ou ainda definem a arte pela arte. Observo, então, que se os conceitos resultam em concepções, estas necessitam estar pautadas em caminhos que nos organizem e alicercem nossas práticas. Neste sentido concordo com Hernández (2005), o qual pontua que devemos compreender que as concepções atuam como lentes para ver a realidade e orientar nossas ações em situações que essa mesma realidade nos apresenta.

No universo de pesquisa constituído de vinte professores, quatorze têm suas concepções pautadas no expressionismo e no formalismo, ou permanecem no âmbito da subjetividade, caracterizando-se como um número bastante expressivo dentro dessa categoria. Inicialmente, localizei a partir das bases idealistas, e nessa perspectiva a ação educativa não promove reflexão e transformação, porque não se ampara na realidade, mantém a arte separada, envolta em uma aura de difícil acesso. Volto a frisar que a arte é expressão; sem ela não haveria o trabalho artístico, contudo, a arte entendida como expressão idealista e subjetiva permanece somente sob a visão individualizada de um espectador e não o insere no contexto histórico, político, social e cultural.

Entretanto, um aspecto positivo é que somente um professor entrevistado ainda entende a arte como desenvolvimento de habilidades, resultando em uma formação doutrinária e tecnicista. Essas tendências ainda permanecem nas teorias essencialistas da arte, a partir de uma concepção idealista, justificam também o uso e a dependência de manuais de ensino, e refletirá, como analiso posteriormente, no juízo dos professores acerca do papel da arte na formação do educando.

Merece minha atenção o fato que entre os vinte (20) entrevistados somente um professor parece possuir uma visão teórica definida, pautada no referencial teórico determinado pela Secretaria Estadual de Educação. Descobri, nesse trajeto reflexivo, que em meio às nossas angústias e dúvidas as bases teóricas

nos amparam na constituição de nossos objetivos enquanto educadores. Orientam-nos, traçando caminhos de onde estamos para onde queremos chegar, nos faz elencar prioridade, ou seja, aspectos da realidade que valoramos como significativos e importantes para a construção de uma sociedade melhor. Definir o que é arte não implica ficar apenas no âmbito filosófico ou teórico; precisamos reconhecê-la no aspecto prático, dentro do contexto escolar e em nossas vidas.

A arte está relacionada com a cultura, subordinada a ela. E a relação entre arte e cultura revela as mesmas contradições presentes na relação arte e educação, devido a seu caráter dinâmico e subversivo, ao contrário da cultura, que possui um caráter conservador. Essa contradição se mostra nas rupturas estilísticas e em seu confronto com a cultura vigente.

A esse respeito Nunes (2008) assim se manifesta:

[...] a Arte excede, de muito, os limites das avaliações estéticas. Modo de ação produtiva do homem, ela é o fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico e possui sua própria história, dirigida que é por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem, e às quais correspondem estilos e formas definidos. Foco de convergência de valores religiosos, éticos sociais, e políticos, a Arte vincula-se à religião, à moral e à sociedade como um todo, suscitando problemas de valor (axiológicos), tanto no âmbito da vida coletiva como no da existência individual, seja esta a do artista que cria a obra de arte, seja a do contemplador que sente seus efeitos (2008, p. 15).

Tanto o fazer artístico, ou a arte de maneira geral, também estão inseridos em uma realidade social, e é nessa realidade que se configuram, porém também agem como um instrumento de transformação. Assim, podem corroborar para a manutenção das idéias dominantes ou resistir a elas. Ao ser inserido nos moldes da escola, o ensino da arte se engessou em técnicas que legaram anos de reducionismo técnico, livre expressão ou práticas disciplinares.

Não obstante, tanto o cenário da arte quanto das reflexões sobre seu ensino está em processo de transformação, envolvendo vários aspectos, dentre os quais assinalo: o crescente desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e informação, que desencadeou uma via de mão dupla, de um lado a divulgação da pluralidade cultural das várias comunidades mundiais, filtradas

pela lente da indústria cultural movidas por intenções e interesses da classe dominante, e por outro lado a convivência local, com a realidade de várias culturas. A mudança na concepção de cultura para culturas. O aumento do interesse das artes tradicionais pela arte de muitas culturas. Maior engajamento das artes nas causas culturais e sociais. Todas essas mudanças caracterizam o que se chama de Pós-Modernidade (PARSONS, 1998). E o ensino da arte nessa perspectiva ganha o olhar cultural, daí a necessidade de entender como é concebida a cultura no contexto escolar.

Diante do exposto, passo à segunda questão proposta neste trabalho: Qual o conceito de cultura apresentado pelos professores entrevistados?

Observei, entre as respostas dos professores colaboradores, três categorias de conceitos de cultura: cultura como erudição, caracterizando o conhecimento acumulado pela humanidade; o conceito mais amplo, que se refere ao jeito de ser e viver da sociedade, que é transmitido como herança de geração em geração; e o conceito de cultura como uma construção, fruto das relações das pessoas em sociedade em seu cotidiano.

Os professores que entendem cultura como herança somam quatorze (14), sendo que seis, além de entenderem cultura como tradição, costumes que são transmitidos de geração em geração, fazem menção também à erudição e ao conhecimento acumulado.

Vejamos os depoimentos:

[...] É uma herança deixada, e através dessa herança a gente vai adquirindo conhecendo e vivendo. E, além disso, a gente vai criando. Porque os nossos filhos vão ter uma cultura que a gente vai deixar para eles, os nossos netos, também. É uma herança que a gente aprende de outras comunidades, como indígena e africana. É uma herança deixada. Além de que ler bons livros, a gente adquire cultura, porque estaremos nos informando (Prof. 01).

[...] É tudo aquilo que a gente tem, que adquirimos desde pequenos porque a cultura a gente sempre tem que estar buscando, sempre procurando alguma coisa de novo (Prof. 02).

[...] Então, segundo o que a gente aprendeu na escola, cultura é todo aquele conjunto de conhecimento que você conseguiu durante sua vivência, então, para mim, cultura também é você saber se expressar, você absorver coisas boas, não só o que

está pronto para você, mas você procurar mais, você buscar, querer aprender, não pode ser limitado, você nunca vai parar., Para mim não existe parar, enquanto houver vida tem que existir um conhecimento, um acontecimento, uma absorção de algo, então, para mim cultura é isso, não é só você falar bonito, conjugar bem os verbos, mas você viver, conhecer lugares, conhecer pessoas, respeitar os mais velhos, porque Eles tem a vivência.. Para mim o respeito está em tudo principalmente na questão da cultura, porque ela é um conjunto de coisas, dialeto de cada um, o folclore, não é só ir ao teatro, é tudo. Absorver tudo (Prof. 07).

[...] Cultura é sair da mesmice, existem vários tipos de culturas, tem a cultura erudita que é aquela mais chata, tem a cultura do dia-a-dia, tem aquela que se aprende em família, a cultura é tudo, tudo é cultura, até a maneira de falar é reflexo de uma cultura. Por ela podemos mudar também nossa maneira de ser e agir, é aprendizagem (Prof. 08).

[...] Cultura eu acho que a pessoa já nasce com ela. Por exemplo, na minha família eu tenho a descendência italiana e portuguesa, então nasci em duas famílias diferente, assim a pessoa já nasce inserida em culturas, maneiras de comer, costumes que vão passando de geração em geração. E, também a cultura que se adquire pelo conhecimento, como ir a um teatro ou dançar (Prof. 09).

[...] Cultura pode ser aquela que... Talvez a erudita que a gente aprende como acadêmico, ou pode ser aquela que nós temos como folclore que é passado de geração a geração. Essa cada família tem a sua, da região onde vive ou de cada país, e pode ser aquela que a gente aprende na escola também, que é muito importante. Mas acho que as duas estão ligadas, e nós como educadores de arte temos que inclusive preservar essa cultura. Essa que é passada de geração para geração, não deixar cair no esquecimento porque afinal de contas é dos nossos pais. Eu acho que hoje a cultura é muito importante em qualquer nível (Prof. 10).

[...] Agregação de valores social, acho que é mais isso (Prof. 11).

[...] Cultura é tudo que é perpetuado pela memória, nós temos aqui uma diversidade cultural muito grande. Aqui no Paraná temos uma dificuldade muito grande de falar de cultura com os alunos. Temos pouca bibliografia da cultura paranaense. Vimos pouca coisa sobre cultura, somente o que está mais relacionado a influência européia. Agora se vamos verificar a questão cultural do Brasil tem uma variedade muito grande . E a cultura não pode ficar perdida ela deve ser ensinada para que não se perca (Prof. 12).

[...] Cultura são os costumes de um povo de uma região, e tudo o que engloba a cultura a dança, a comida, a parte artística. Tudo isso é cultura (Prof.13.)

[...] Bem... Tem aquela cultura que você traz de sua casa de seu convívio, e aquela cultura que você adquirir com o meio. Então, a cultura é uma forma de conhecimento, que você tem que estar em contato com as coisas e vai formando seu ideal, de repente é uma tradição também, aquele povo tem aquela tradição aquele costume daquele local. Enfim é uma palavra bem abrangente a cultura (Prof. 14).

[...] O que cada povo traz como conhecimento, de cada um, e influencia uns aos outro (Prof. 15).

[...] Cultura é o saber de um povo e ela pode ser estruturada ou não, ela tanto pode ser uma cultura que nasce com a pessoa, já vem de família ou ela pode ser adquirida pelo conhecimento, a cultura institucionalizada (Prof. 18).

[...] Cultura eu já acho que é o que foi passado assim de geração p geração, e acho que é a história de um povo, cada povo tem sua cultura. Acho que é o que foi passado de geração em geração (Prof. 19).

[...] Então, a cultura também vai à mesma linha para mim, só que eu acho que a cultura, você pode pensar cultura enquanto manifestação de um povo, costumes, o folclore seria cultura, a comida de um povo, seria um bem cultural e também que cultura é o conhecimento que cada um adquire através do estudo. É quando você toma posse do bem cultural que foi acumulado pelo homem (Prof. 20).

Relaciono esses conceitos de cultura aos conceitos idealistas e românticos, que consideram a cultura uma categoria natural, inerente ao ser humano, como herança, não a reconhecendo como um processo que resulta da ação humana. Vistas assim separadas do contexto histórico-social, o indivíduo não é considerado como sujeito da cultura, ele só poderá adquiri-la. Isso significa reafirmar e dar continuidade à separação da cultura popular e erudita, uma vez que não se reconhece a cultura do cotidiano, também não é possível identificar as várias culturas das minorias, existentes a nossa volta. Se tomarmos a cultura como a “construção e participação dos indivíduos num sistema geral de formas simbólicas” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53), perceberemos que nosso cotidiano constrói a cultura. Devemos ter presente que a cultura é fruto da participação dos

indivíduos, não ocorre de forma separada, faz parte de nossa vida. E a arte é sempre produção cultural.

Um professor entrevistado encontra-se na categoria que entende cultura como erudição, ou como processo de aquisição do conhecimento acumulado da humanidade. Nessa visão, adquirir cultura é ter acesso ao conhecimento erudito que está disponível em apenas algumas instâncias da sociedade.

[...] Olha, a cultura, para mim, é aquilo que o meu aluno traz de conhecimento, e a gente conversa muito dentro de sala de aula porque cultura é a cultura do povo é a cultura popular, nós fomos educados de uma forma, temos um tipo de cultura, temos o privilégio de estar dentro, de um cinema, de um teatro, vendo peças, viajando indo para bienal, porque a gente faz isso, como professor, e essa cultura estética dos nossos alunos é muito falha, eles não valorizam ir a uma peça, eles não aceitam, [...] a gente percebe que isso é da educação. Para os alunos um real para ir ao Callil é muito!, mesmo que seja só o transporte, porque lá não paga nada, mas não vão!, e então, essa questão de cultura é muito relativa, para nós educadores acho que é o eixo principal. É muito complicado trabalhar com essa diversidade social, como é o meu caso, mas não é porque aqui [na rede pública de ensino] eles podem menos e lá na rede particular é diferente, eu já fiz a experiência, lá também fiquei muito triste com o resultado. Eu levei o artista junto enquanto os alunos comentavam sobre os trabalhos sem saber que era o artista que estava presente, e eles falavam muito mal dos trabalhos e quando descobriram que era o artista que estava presente, eles ficaram muito sem graça. E, aí eu falei com eles porque a gente fala do que não conhece. Porque a partir do momento que eu tiver conhecimento aí, sim, posso dizer, não faz parte do meu estilo, mas respeito. Essa é a questão de gostar culturalmente, essa é a questão da educação cultural de nossos alunos (Prof. 04).

Aqui também é patente o conceito de cultura, que reafirma a separação de trabalhos artísticos em lugares específicos que devem ser apreciados somente por quem tem o conhecimento para isso, ou ainda a falta de oportunidade de experiências artísticas. Esse professor deixa claro que a cultura só ocorre nesses locais específicos, onde a arte deve ser fruída como na visão formalista

desenvolvida no Modernismo. Canclini (1984) destaca como tese central das estéticas modernas a assertiva de que a obra de arte é autônoma e é nela que o artístico se realiza. Considera que as obras de arte são alheias ao modo de produção, difusão e consumo, e as diferencia dos demais objetos da vida social. Segundo este autor, nessa perspectiva modernista as obras de arte transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais, motivo pelo qual estão sempre disponíveis para serem desfrutáveis, como uma linguagem sem fronteiras. Entretanto, essa autonomia e imparcialidade se tornam insustentáveis, uma vez que sua leitura e interpretação estão sujeitas ao contexto sociocultural do indivíduo.

“O acesso maciço ao consumo da arte, possível graças aos novos meios de comunicação, e a extensão da criatividade estética do desenho, à moda, à vida cotidiana tornam insustentável a defesa de sua autonomia e da genialidade excepcional dos criadores” (CANCLINI, 1984, p. 10).

O autor acrescenta que a estética moderna perdeu sua validade, pois caducaram as definições metafísicas e universalistas, a-históricas sobre a essência da arte. A maioria dos teóricos da estética propõe, desde Kant, que ao se constituir a experiência artística, predomina a forma sobre a função na relação entre sujeito e objeto.

Nas concepções apresentadas pelos professores entrevistados podemos identificar que a função da educação é transmitir esse conhecimento para então estes professores e seus educandos poderem ter acesso aos bens culturais. Contudo, o professor e conseqüentemente o aluno não se percebem agentes dessa cultura, não reconhecem em seu cotidiano as várias manifestações culturais e muito menos as formas de poder e dominação existentes nos meios de comunicação que lhes transmitem valores simbólicos.

A cultura, nesses depoimentos, parece ser um elemento ou uma área de conhecimento à parte da atividade artística. Ao conceber a arte desvinculada do contexto cultural, retira-se o caráter dinâmico da cultura. Parece um conhecimento morto do que é preciso manter, consideram-se a tradição, o folclore e a cultura popular de maneira separada. Não possibilita a interpretação da realidade no

contexto cultural por meio da arte. Assim, a educação não cumpre o seu papel de esclarecimento, apenas informa.

Na categoria que entende cultura como um processo de construção de conhecimento, identifiquei apenas um (1) professor, cujo relato transcrevo a seguir:

[...] É conhecimento acumulado, e um conhecimento que você vai adquirindo o longo de sua trajetória de vida de sua história é uma construção. É um conhecimento que você vai construindo ao longo de sua história (Prof. 05).

Na primeira afirmação, o professor conceitua a cultura como conhecimento acumulado, e depois enfatiza esse conhecimento como um processo de construção, embora de forma vaga, pois não identifica esse conhecimento cultural como produto das relações humanas. Exemplifica nossa (dos professores) fragilidade teórica, uma vez que precisamos transitar por outras disciplinas para compreender a cultura como resultado das relações humanas, que além de históricas são sociais, culturais, portanto coletivas.

Passo então para a categoria de análise da cultura como fruto da construção social, na qual se encontram quatro professores, cujos depoimentos exponho abaixo:

[...] Cultura eu acho que se constrói, a pessoa se molda com a cultura, aprende no decorrer da vida, não nasce com ela, ela aprende no dia-a-dia, mas essa cultura é do meio em que ela vive, cada meio tem uma cultura diferente (Prof. 03).

[...] De maneira geral eu sou muito etnológico, acho que cultura é tudo aquilo que se cria. Cultura é fruto da criação é fruto daquilo que eu cuido. É uma forma de viver junto, é uma forma de se relacionar (Prof. 06).

[...] Cultura é uma forma de viver, é conjunto de características de um grupo, é ideologia, comportamento, produção, que caracteriza um grupo. É o conjunto de características de um modo de viver que caracteriza um grupo (16).

[...] O básico é que é um modo de convivência de um determinado povo, mas acredito que cultura além de ser uma série de regras compreendidas em uma determinada época, em um determinado contexto, cultura é algo vivo, são essas regras esses símbolos essa organização que nunca pára, que ela

sempre ressignifica passa a ser novos símbolos e cria outros em um determinado tempo ou em um determinado espaço (Prof. 17).

Nessa categoria, a cultura é dinâmica, não é estática, transita entre a sociologia, a antropologia e a história. Permite compreender e interpretar a pluralidade cultural contemporânea. Tais conceitos fazem a passagem de cultura para culturas, as quais possuem representações próprias e modos de vida singulares, permitindo uma compreensão das culturas e rechaçando tendências discriminatórias.

Ao desenvolver o processo histórico dos conceitos de arte e cultura, verifiquei que ambos foram expressões de um determinado contexto histórico, ora fundamentados nas bases materiais, ora nas bases ideais. Compreendi também que esses conceitos não são estanques, e embora expressassem verdades e interesses dominantes, permaneceram e fecundaram as ideias posteriores. E foi possível identificá-los ainda como concepções que premiam o fazer pedagógico dos professores entrevistados. Conceitos como descrevi no início desta parte do trabalho resultam em concepções, e estas configuram as práticas.

Para relacionar esses conceitos com as práticas docentes, e para verificar como arte, cultura, e o ensino de Arte combinam-se, distinguem e contaminam-se, realizei algumas questões complementares, das quais selecionei uma para possível análise e comparação dos dados. Trata-se da questão: Qual o papel do ensino da Arte na formação do educando? As categorias elencadas foram: aprender arte para melhorar o comportamento ou a vida pessoal; transmitir os conteúdos formais; a arte deve desenvolver o senso crítico; e a arte para uma interpretação da cultura em que está inserida. Analisarei as respostas dos entrevistados a essa questão relacionando-as com as duas questões anteriores. Essa questão refere-se mais à prática docente, e se as práticas resultam dos conceitos, desejo comparar os conceitos com as concepções.

Dos vinte (20) professores entrevistados, oito (8) variam suas opiniões sobre o papel do ensino de Arte na formação do educando entre melhorar o estilo de vida, promover a interdisciplinaridade, ou fazer ligação com outras disciplinas,

mudar comportamento, falar em público, melhorar a criatividade, como podemos constatar nos relatos apresentados:

[...] Quando eu cheguei aqui era o papel, mimeografado para pintar e durante um bom tempo eles ainda me cobravam quando você vai dar papel para gente pintar, eu dizia: nunca mais. Porque eu quero que a partir de agora vocês comecem a criar, usem a criatividade de vocês, e foi muito rápido isso, a criatividade para nós está sempre em alta, é o importante Também, é respeitar as habilidades. Eu digo a eles que não tem nada a ver com dom, agora as habilidades devem ser bastante respeitadas. Porque uns tem muitas habilidades e outros nem tanto. Então, temos que respeitar e incentivar a fazer do jeito que cada um consegue se expressar e, sai... (Prof. 04).

[...] Eu acho extremamente importante, porque ela [a arte] traz essa cultura, porque ela não se resume só a um pintor ou numa obra. Ela é um conjunto, tem que tentar passar para eles que passou aquele tempo de recorta, colar e pinta. Eu penso dessa forma, tentar colocar para eles que talvez eles vão ter mais assunto para conversar com outras pessoas, para que eles saibam falar o que é arte, saibam que também existe além na novela, do Big Brother e do futebol mais assuntos para serem comentados, conhecer artistas que são brasileiros, estão vivos e estão fazendo sucesso e ganhando dinheiro com a arte. Que teatro também é interessante, que a gente se solta, desenvolve a habilidade de falar em público, porque ele vai chegar ao padrão e vai poder estar recebendo algo de que ele anseia, então, arte não é só recortar e pintar (Prof. 07).

[...] A arte é a formação do próprio indivíduo, à medida que a arte é a representação do próprio homem. Mesmo sendo ligado aos sentidos. Deve ser apreendido. A medida que é entendido, desenvolve-se inclusive a cidadania. Ajuda até regras, a convivência. A arte não é iluminação divina, deve ser estudada tem um caminho a percorrer. A arte é a totalidade do comportamento humano. Desenvolve-se o respeito (Prof. 08).

[...] Nossa, é muito bom! Eu sempre digo para os meus alunos: Vocês um dia vão ter uma família, ou mesmo se morarem sozinhos, vocês vão saber como receber uma pessoa na sua casa, como organizar os objetos. Então, a arte na escola traz uma educação que a pessoa depois fora da escola vai ter como ver o mundo de forma diferente. Se você não tem o conhecimento vai ver o mundo aí fora de cores cinza, vai ter uma venda nos olhos. A arte na escola é importante por isso, você vê o mundo de forma diferente e isso de acordo com a sensibilidade de cada um (Prof. 09).

[...] Desenvolver um lado que o aluno não tinha descoberto (Prof.13).

[...] Eu vejo assim muitos alunos ainda não conseguem realmente perceber e sentir a importância da arte na sua formação, e que na verdade ela toma parte nas outras disciplinas, ela está incluída. Eu vejo assim, que ela pode ser considerada a matéria mais importante dentro da escola. Porque ela mostra tudo, ela mostra a relação da matemática com obra, da literatura, música, com a história da humanidade, e eles ainda não fizeram essa ligação, então, aos poucos a gente ta conseguindo isso, com o trabalho de análise da obra. Ele consegue perceber que a partir daquela obra o artista ta passando um significado, uma mensagem, que tem essa relação de repente com o mundo deles mesmo (Prof.14).

[...] Toda, através da arte o aluno aprende a se comunicar, a trabalhar em grupo, valorizar do outro. Integração (Prof. 15).

[...] Todos os papeis, tanto para se expor em uma aula, até para representar o próprio colégio aí fora, a gente percebe que muitos têm dificuldade de postura, para eles seria uma forma da arte estar contribuindo, mesmo porque não dá para desvencilhar a arte de outras disciplinas (Prof. 18).

Os depoimentos supracitados indicam os objetivos que os professores têm para a disciplina de Arte, e em consonância com Saviani (1982), os objetivos são elaborados a partir dos valores, os quais, por sua vez,

Indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que *deve ser* em contrapartida àquilo que é (SAVIANI, 1982, p. 41).

Reitero o que já postulei, que os objetivos são valores estabelecidos a partir das prioridades que relacionamos. Precisamos saber onde estamos para definir onde pretendemos chegar. Dos oito (8) professores que entendem o papel da arte nessa categoria como mudança de comportamento ou desenvolvimento de criatividade, seis (6) deles (03, 04, 07, 09, 13, 14) conceituaram a arte como expressividade, e sete (7) definiram a cultura como herança. Fica visível a influência dos conceitos idealistas nas acepções desses professores. O conceito

de arte como expressão desvinculada do contexto cultural resulta também em um conceito de cultura separado, no qual a arte parece não estar inserida; logo, a prioridade para os objetivos da arte na escola deslocam-se também da interpretação da realidade.

Os argumentos para a defesa do ensino da Arte na escola não são desprezíveis (TOURINHO, 2003), porém nem sempre educacionais e artisticamente sustentáveis, como, por exemplo, a aprendizagem da arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade; o ensino da arte como forma de lazer, recreação e divertimento; arte como artifício para ornamentação da escola e como veículo para animação de celebrações cívicas ou familiares; arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas; arte como compensação para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas difíceis.

Na primeira parte deste trabalho, tracei um paralelo entre minha formação e a formação dos professores colaboradores com a história do ensino da Arte no Brasil. Verifiquei como foram marcantes as tendências pedagógicas em cada período histórico e como estiveram presentes em nossa vida escolar. As tendências tecnicistas e expressionistas permearam tanto a nossa formação no ginásio, colegial como nossa formação acadêmica. São tendências que revelavam concepções de arte, que conseqüentemente se originaram de um conceito idealista de arte, não a reconhecendo como fruto das relações sociais. Coaduno com Parsons (1998) quando este defende que precisamos fazer a mudança da visão perceptiva para a visão interpretativa:

Costumávamos pensar que as habilidades importantes, tanto para o ensino quanto à pesquisa, eram aquelas da criação e da percepção das qualidades estéticas das obras de arte. Agora devemos nos preocupar principalmente com habilidades para interpretar obras de arte, para fazer sentido delas. [...] A questão interpretativa é em que termos os estudantes preferem certos trabalhos e qual sentido eles tiram deles. Em suma, deveríamos nos preocupar principalmente com as maneiras pelas quais os estudantes interpretam obras de arte ao invés de somente como as percebem (PARSONS, 1998, p. 5).

A percepção, então, será para a apreensão da realidade, e a partir daí a interpreta e a transforma. Assim compreendido, o conceito de arte não pode ser desvinculado de cultura. A cultura só pode ser entendida como ponto explicativo de representações e pensamentos, e não como símbolos independentes.

Quanto aos três entrevistados (08,15 e 18), o professor 15 conceitua a arte nas bases idealistas, como aquisição de técnicas e habilidades, e vê a cultura como herança a ser transmitida. Já os professores 18 e 08 concebem a arte como uma atividade construída historicamente, compreendendo a cultura como herança.

A questão do papel do ensino da Arte na escola destacou ainda a categoria da transmissão dos conteúdos formais, ou ainda a visão formalista da análise difundida pela estética modernista, como relata o professor 02:

Se trabalhar bem a estética, a cultura, tudo desde o começo do Ensino Fundamental e vir trabalhando, quando eles chegam lá na 8ª série ou 1º ano do Ensino Médio, eles estão com uma formação mais detalhada. Mas aqueles alunos que você pega e eles nunca viram [os conteúdos] Ah! Fica difícil para você trabalhar e para eles também entenderem aquilo, eu tenho alunos que nunca viram [os conteúdos], eles fazem “desenhinhos”, “desenhinhos”, “desenhinhos” e “desenhinhos”, e xerocado.

Na resposta da questão sobre o que é cultura, o professor 02 a concebe como herança que deve ser transmitida, e concebe a arte como expressão. Esses conceitos se fundamentam nas bases idealistas, as quais resultaram nas concepções do ensino da Arte que enfatizam a transmissão de conteúdos e técnicas.

Outra categoria realçada para essa questão do ensino da Arte foi o desenvolvimento do senso crítico. Dos vinte (20) professores entrevistados, seis (6) objetivam o ensino da Arte para desenvolver o senso crítico do educando, como apontam os depoimentos:

[...] Eu acho que ela [a arte] pode desenvolver o ser humano em todos os sentidos. O homem de certa forma, hoje, se voltou muito para a tecnologia para máquina, para a velocidade e em um dado momento da vida dele percebe que sente necessidade de retomar aquele lado humano. A arte da forma que está sendo trabalhada

procura desenvolver esse lado humano, esse lado mais sensível. As aulas de arte procuram mostrar que uma obra de arte não se constrói somente com os elementos da linguagem, os elementos formais, mas ainda precisa de todo um contexto social, político e econômico. A arte mostra não só o belo, mas mostra o feio o grotesco. Eu acho que o aluno a medida que vai tomando conhecimento, vai percebendo a importância da arte, e vai vendo que a arte é necessária para ele. Aos poucos a gente vai conseguindo incutir na cabeça dele que a arte está presente, em todos os lugares e em todos os momentos da vida dele. Normalmente a gente percebe isso, quando no início de um trabalho a gente faz um levantamento e percebe que ele não reconhece os elementos da arte em seu cotidiano, mas depois de trabalhar e ao final de um processo, quando você trabalha isso de uma forma clara, você vê que ele passa a valorizar a arte, passa a ver a importância da arte, e você pode trabalhar teoria, filme, desenho, imagem, que ele fica satisfeito porque consegue estabelecer uma relação da arte com a sociedade, da arte com a história, da arte com a literatura, ele consegue perceber essa importância, então eu acho que tá sendo muito válida a forma com a gente tá trabalhando (Prof. 05).

[...] A arte eu acho que ela tem um papel muito importante, não só pelo desenvolvimento da pessoa para ser inserida na sociedade, mas também na interdisciplinaridade com as outras matérias. Porque a arte desenvolve o ser por meio das linguagens, tornando a pessoa mais receptiva, mais criativa, refletindo, analisando... E até buscando ser um cidadão mais crítico na sociedade em que a gente vive (Prof.10).

[...] Eu acredito, é o que eu tento trabalhar, que é o senso crítico, é afinar o olhar, para as coisas, não olhar só por um lado, tentar ver as coisas diferentes e saber criticar, observar, ver o que agrada, por que agrada, saber dar valor as coisas e não receber valor (Prof.11).

[...] Eu gosto de sempre trabalhar como a contextualização histórica. A arte não acontece do acaso ela acontece das manifestações culturais. E que todos os artistas, a maioria deles não nasceram em berço esplendido, e fizeram dessa habilidade um meio de sobrevivência, de reagir e de resistir (Prof. 12).

O principal papel é ajudar na compreensão e fazer com que o aluno desenvolva um processo crítico. Acho que a grande importância disso é desenvolver um processo crítico, mas, baseado no conhecimento, na pesquisa, no conhecer, no saber, no se informa (Prof.17).

Eu acho [importante] porque a arte na escola não é para formar artista, eu acho que é para formar o conceito crítico, saber analisar a obra, ter uma opinião sobre ela. Não formar artistas, acho que é para eles [os alunos] serem mais críticos e ajudar nas outras disciplinas, também. Desenvolver criatividade deles (Prof.19).

Cada um desses professores aponta para uma formação crítica do educando, no entanto três (11, 12, 19) deles não explicitam claramente de que forma se dá esse senso crítico, ainda caminham pelo formalismo, pela análise da obra ou história da arte. Ao observar as categorias em que os conceitos de arte e cultura de cada um deles estão fundamentados, é possível constatar que estes consideram a arte como expressão e a cultura como herança adquirida.

Já três professores (05, 10, e 17) conceituam a arte como processo cultural, e dois a cultura como fruto de uma construção social; suas justificativas para o ensino da Arte dão um passo a mais para a interpretação da realidade. Um professor (10) percebe a cultura como herança a ser transmitida.

Dois professores (16 e 20) sinalizaram uma coerência quanto aos conceitos e objetivos que pretendem para o ensino da Arte, como expõem a seguir:

O principal papel é ajudar na compreensão [da realidade], fazer com que o aluno desenvolva um processo crítico. Acho que a grande importância disso é desenvolver um processo crítico, mas baseado no conhecimento, na pesquisa, no conhecer, no sabe, no informa-se (Prof. 16).

Então, não só o ensino da arte [especificamente], mas a educação como um todo, acho que a gente tem que parar de ver a coisa estante, porque a arte não vai salvar o planeta, a arte não vai salvar a humanidade, mas é uma luta, é matar um leão por dia! Você ser professor, e nós de arte especificamente. É matar um leão por dia, porque tem que lutar contra tudo que está aí, agora a gente pode contribuir levando o aluno a pensar na totalidade, tentando tirar os véus mostrando criticamente como funciona a indústria cultural, como funciona a mídia, pensando criticamente, a partir daí eu não sei o que acontece, se ele [o aluno] pensar criticamente ele consegue transformar alguma coisa. Mas é uma grande responsabilidade, é muito complicado (Prof. 20).

Ambos conceituam a arte a partir de uma realidade social, com exceção do professor 20, que define herança a partir da transmissão de costumes, folclore e da aquisição dos bens culturais por meio do conhecimento. De qualquer forma, esses dois professores sinalizam para um ensino da Arte que encaminhe para a compreensão e interpretação da realidade.

A pesquisa realizada junto aos meus colegas colaboradores, foi muito esclarecedora, em primeiro lugar pude perceber que os conceitos que balizam nossas práticas derivam de conceitos que se originaram em contextos históricos e assim estão ligados a valores elencados a partir de determinadas realidades. A supervalorização da expressão em detrimento da contextualização das atividades, derivam de conceitos ligados ao utilitarismo da arte e à libertação de práticas tradicionais, são pautados em conceitos idealistas que acreditam que escola por si só pode transformar o indivíduo e, por conseguinte o contexto social. O fato de a maioria de nós, concebermos a arte como expressão e a cultura como herança adquirida sem ligação com a vida cotidiana, se deve ao histórico da prática docente em Arte, que ao longo do tempo não chegou a estabelecer seus conteúdos e acabou se perdendo em práticas e atividades soltas.

Tudo isso se agrava com a escassez de cursos universitários para a formação desse professor e a presença de professores leigos a frente dessa disciplina. Todos os professores entrevistados demonstraram estar em busca, de formação continuada e caminhos para uma melhor condução de suas aulas. Foi possível verificar que as mudanças ocorridas na disciplina de arte nos últimos anos se deve à essa busca, e aprofundamento das questões curriculares e relativas à prática em sala de aula. Há uma maior preocupação com o conteúdo, com a contextualização e como isso é realizado a partir das atividades práticas (o fazer) do aluno.

Acredito que o conceito de arte que fundamenta a prática docente deve estar intimamente ligado ao conceito de cultura, já que uma das principais vias de acesso aos bens culturais e artísticos para nossos alunos é a escola. E como os locais destinados às exposições desses objetos foram culturalmente elitizados e separados do cotidiano do educando, a escola se torna o lugar para que o aluno

entre em contato com o trabalho artístico, porém de forma contextualizada, histórica e culturalmente.

A cultura veiculada pelos meios de comunicação é produto da indústria cultural. Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental ao fazer a relação do produto artístico com a cultura em que foi produzido. É necessário viabilizar ao aluno esse confronto e esclarecimento das relações entre o que é ou não arte, ou o que faz ou não parte de sua identidade cultural em um tempo em que o regional e o global se fundem, ou o moderno e o antigo convivem em um espaço virtual, do tempo que só conhece o imediato e o agora. Ou seja, em um tempo em que tudo tende a ser efêmero e passageiro, a arte na educação pode abrir a possibilidade aos alunos de perceberem o mundo por meio da interação da razão e da subjetividade para transformá-lo.

Na teoria da arte na educação, para o entendimento de um contexto cultural que pretende que a compreensão seja conteúdo central das propostas de Arte na educação, Hernández (2000), juntamente com autores como Barbosa (2005); Räsänen (1998); Agirre (2000); Elliot Einsner (2002); Efland, Freedman, Stuhr (2003) propõem:

Uma interpretação que não seja só verbal ou visual, mas sim une e vincula esses dois processos. Processos que vão além dos objetos, pois interpretar implica relacionar a biografia de cada um, com os artefatos visuais, como os objetos artísticos, ou produtos culturais com os quais se relaciona. O que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais e sociais, etc.) elaboram. Trata-se em suma, de ir além de “o quê” (são as coisas as experiências, as versões) e começar-se estabelecer os “porquês” dessas representações, o que as tornou possíveis aquilo que mostram e o que excluem, os valores que consagram etc. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 49).

Considero necessário ter claro que tipo de indivíduo e sociedade desejo formar, bem como qual é a minha intenção ao educar através da arte. O sentido da arte na educação se modificou historicamente, junto com cada etapa de transformação educacional que já descrevi. Entretanto, a arte esteve inserida no

contexto escolar como mais uma disciplina que responde às necessidades de uma sociedade industrial, com crescente valorização da racionalização e abstração dos conteúdos, e qualificação tecnicista de mão-de-obra, justificando a ênfase nas atividades práticas que predominam ainda hoje.

A educação estética possibilita o exercício da dimensão da alteridade. Lembro-me de minhas experiências com o texto teatral, sendo que o que mais me fascinava era a possibilidade de estar no lugar do outro, me apropriar do sentimento do outro, enxergar o mundo pelos olhos do outro. Ao sentir o outro, entendia meus próprios sentimentos. Pude verificar, ao longo de minha prática docente, a mesma experiência com os alunos quando estes tiveram experiência com o teatro, ao comporem o personagem e lhe conferirem características pessoais, foram exercícios muito gratificantes; foram experiências significativas para suas vidas.

As cores, as linhas, as formas, os sons, os cheiros falam ao inconsciente, ao subjetivo, mas seus significados são expressões do cotidiano, do viver com o outro, e do seu tempo. As coisas não têm meramente o significado de coisas, como o par de botinas no quadro de Van Gogh, interpretado por Heidegger (2007), mas um novo mundo aberto pelo quadro que consiste no desvelamento da realidade

Tenho claro que não é papel da arte na escola a formação de artistas, entendo ser fundamental a educação estética no sentido de perceber, de se apropriar e de sentir o mundo e agir sobre ele. A ação por meio da sensibilização estética será transformadora à medida que aborde uma dimensão ética. Não se trata de transmitir valores com atividades artísticas, ou fazer das aulas de Arte um apêndice de outras disciplinas; mas de objetivar a Arte como uma área do conhecimento que possibilita a apreensão da realidade por vias diferentes do raciocínio lógico, sem valorizar somente o aspecto da sensibilidade e criatividade, mas também o cognoscível, como uma forma de fornecer subsídios na construção da vida como uma obra de arte.

Ao estabelecer a relação entre arte e cultura, possibilito ao meu aluno vislumbrar as diferenças não com conceitos de feio/bonito ou certo/errado/, porém

de apreciá-las como um conjunto de manifestações de ideias e modos de vida dos povos que formam o grande mosaico na obra que se chama mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de sonhos não ocorre de maneira mágica, repentina, como milagre. Muitas vezes essa realização requer trabalho, disciplina, determinação, persistência e muito esforço. Foi assim a minha caminhada até chegar à realização do curso de Mestrado em Educação. Fruto de minha trajetória profissional, do cotidiano que tece com diligência a rede de acontecimentos e circunstâncias que modela os contornos da vida, e da eleição de valores que por meio das reflexões se colocaram para mim como problemas e questões a serem solucionadas.

Exerço a profissão de professora de Arte há vinte e três anos, e o trabalho docente significou desde o início minha realização pessoal. Minhas vitórias e derrotas no exercício da profissão sempre tiveram um vínculo estreito com minha vida pessoal. Foi o que acarretou amadurecimento não só como profissional, mas principalmente como pessoa. A arte sempre esteve presente em minha formação, desde pequena a linguagem da arte acarretava mais significados em minha vida a qualquer outra. E desde a primeira vez que me vi frente a frente com os alunos em uma sala de aula, descobri que era isso o que de fato eu queria fazer.

Foi uma aproximação feliz, sem traumas, uma relação muito amistosa. Encontrei-me profissionalmente, e embora pareça romântica demais essa conclusão, o caso é que até hoje gosto muito do que faço, é um trabalho por vezes exaustivo, porém não é o dia-a-dia com os alunos que se torna pesado, mas outros fatores que compõem as relações de trabalho na instituição escola, que muitas vezes me desanimam e desmotivam.

Se fosse fazer junto aos meus alunos uma pesquisa de como foram os seus contatos com a arte na infância, certamente iria notar muitas mudanças, e indago: será que o cotidiano deles tem alguma semelhança com o de minha infância? Certamente há semelhanças e muitas novidades. Os quintais, as ruas, e as cidadezinhas ainda compõem o universo de muitos. Todavia, será possível notar muitos elementos novos nas brincadeiras e nos meios de comunicações, elementos que influenciam a maneira de perceber, apreciar e sentir a vida. Novos

elementos ditam as formas de ser e de viver na sociedade contemporânea, como a tecnologia, que é extensão dos corpos, a diminuição das distâncias, os espaços virtuais em que se configuram as relações instantâneas, um universo no qual os valores se tornam voláteis, tornando cada vez mais urgente a educação dos sentidos para a leitura e a interpretação dessa realidade.

Não há como negar que a realidade social do século atual vem passando por profundas transformações, as quais tiveram seus contornos constitutivos esboçados no decorrer do século passado. Transformações que, segundo Ianni (2002), por um lado sinalizam para a continuidade de formas de vida e trabalho, modos de ser, agir, pensar, imaginar. Mas, por outro, indicam o caminho das rupturas, descontinuidades, imprevistos. A ciência e a arte situam seus objetos nesse cenário de contrapontos entre modernidade e pós-modernidade, realidade e virtualidade, globalização e diversidade, em que as modificações nas características das categorias tempo e espaço ocorrem em uma velocidade vertiginosa. A educação que até agora esteve pautada na especialização e fragmentação do saber vê-se obrigada a dissolver as fronteiras disciplinares se quiser atingir essa realidade, o que muitas vezes parece acontecer apenas do lado de fora dos muros escolares.

Não é mais possível conceber a escola como um local de transmissão de conteúdos abstraídos em fórmulas, fatos e técnicas isoladas. A arte nesse contexto tem a missão de conhecer, sentir e interpretar essas relações. Não dá para ser percebida apenas nas paredes dos museus e galerias, deve ser entendida por meio da nova cultura que se configura no cotidiano das manifestações que vão da periferia à realidade virtual da rede de comunicações.

A disciplina de Arte está inserida no contexto da História de Educação brasileira, e como tal tem sofrido modificações à medida que novas necessidades emergem das relações que se estabelecem no âmbito desses novos mecanismos existentes na sociedade, como também são diferentes os olhares que se constituem nas diferentes formas culturais de entender a realidade. É possível, inclusive, constatar ser muito recente a sistematização curricular da referida disciplina, uma vez que até a década de 80 do século passado era considerada atividade de complementação curricular.

Neste sentido, avalio que dois aspectos envolvem a cristalização dos conceitos de arte e cultura com que me deparei nas entrevistas com meus colegas colaboradores. De um lado o aspecto de conceitos de arte e de cultura no âmbito das teorias da Arte que ora conceituam a arte como técnica, ora com expressão e ainda como cópia. E por outro o aspecto histórico da inserção da disciplina na escola “para todos”, a qual historicamente se configurou no processo da implementação da escola pública, laica e gratuita no início do século XIX no Brasil, objetivando a adequação do indivíduo nos moldes da sociedade capitalista, pautada em uma educação utilitarista. Isso tudo resultou em uma multiplicidade de tendências pedagógicas, as quais se utilizaram dos elementos da arte como sensibilização e percepção para, em um primeiro momento, propiciar a alfabetização e o letramento e depois priorizar a aprendizagem de técnicas ou livre expressão para o ensino da Arte. A arte passou a ser ensinada por meio de atividades soltas e desconexas, que deveriam subsidiar as outras disciplinas ou liberar sentimentos, culminando na formação dos conceitos de arte como expressão, técnica ou conhecimento formal. Na busca de fazer com que a disciplina de arte tivesse a mesma importância curricular das outras disciplinas, os professores envolvidos com essa disciplina buscaram justificativas, que na maioria das vezes permaneceram no campo das teorias idealistas da arte, já descritas neste trabalho.

Meu interesse pela análise das transformações no ensino da Arte, ocorrido nas últimas décadas, se deu a partir da observação empírica das mudanças nas concepções de arte, cultura e ensino no âmbito teórico. Tais fatos são notáveis nas discussões das formulações de currículo, projeto político pedagógico e documentos elaborados a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, contudo o mais relevante é que de lá para cá o ensino de Arte tornou-se obrigatório na Educação Básica, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Acredito ser possível postular que até a promulgação da LDB a luta era garantir a inserção da Arte como disciplina, e de lá para cá todo esforço tem sido em mantê-la, no sentido de organizá-la, de encontrar uma definição no currículo, com relação a conteúdos, metodologias e avaliação. Barbosa (2003) aponta

algumas mudanças nos conceitos relativos ao ensino de Arte das últimas duas décadas do século passado até agora no que tange às pesquisas e às propostas teóricas, dentre as quais destaca: maior compromisso com a cultura; promoção de uma leitura da obra de arte por meio da apreciação interpretativa; e a contextualização histórica, social, antropológica.

Com esse entendimento, Barbosa (2003) ainda adverte que muitas práticas no ensino da Arte estão arraigadas aos antigos conceitos positivistas, como, por exemplo, o ensino de desenho geométrico, a confecção de presentes estereotipados em datas comemorativas, ou a livre expressão. A realidade apontada pela autora demonstra que ainda há uma distância considerável entre a Arte/Educação como epistemologia do ensino de Arte, e a prática efetiva.

Atualmente no Paraná, como já ressaltai na primeira parte deste trabalho, foram promovidos vários esforços no sentido da efetivação da Arte como disciplina, dentre as quais a elaboração das Diretrizes Curriculares e do Livro Didático para o Ensino Médio. No entanto, as capacitações ocorrem de forma superficial, a iniciativa particular de cada professor em buscar melhor formação é sempre frustrada, uma vez que este não pode deixar de ministrar as aulas e não há licenças para essas iniciativas. Os cursos vinculados à Secretaria de Educação sempre respondem ao ideário da administração do momento. E alguns encontros se resumem em “receitas” para usar os parâmetros das Diretrizes nas elaborações dos planejamentos.

Quanto à falta de incentivo à formação continuada dos professores atuantes na disciplina de Arte, Barbosa (2003, p. 15) assevera que “pode retardar a Nova Arte/Educação em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização”. Os professores que são habilitados e ministram a disciplina na maioria das vezes gostam muito do que fazem, porém ainda estão inseguros quanto aos conteúdos e direcionamentos metodológicos, diante da fragilidade de conceitos como os aqui apresentados. Essa fragilidade é fruto da falta de cursos de especialização de qualidade, que busquem sanar a ausência teórica dos cursos de graduação, os quais foram criados nas condições históricas já descritas, do processo de industrialização que demandava a

formação de uma mão-de-obra tecnicamente qualificada. Sobre esses aspectos: institucional, teórico metodológico e condições de trabalho Tourinho (2003) expõe que fora da sala de aula existem os critérios que avaliam e cobram dos professores, e dentro da sala de aula os professores sobrevivem como podem fazer, com as condições mínimas de espaços físicos adequados e de recursos materiais.

Outro fator ainda muito relevante é a falta de professores habilitados para o ensino da Arte. São frequentes os depoimentos como: “tive que pegar as aulas de Arte, foram as que sobraram”, ou ainda, “pequei aulas de Arte, mas não gosto de Arte desde a escola, tive que estudar muito, pois não sabia nada”. Depoimentos que me entristecem, é muito difícil um professor de História se propor a dar aulas de Matemática ou Física, no entanto, de Arte ainda é possível. Esse cenário sempre colaborou e ainda contribui para a marginalização da disciplina de Arte no contexto escolar.

Ao realizar as entrevistas, não encontrei professores desinteressados ou desmotivados; ao contrário, a maioria acredita no poder transformador da educação estética, porém a predominância dos conceitos de arte como expressão ou técnica e dos conceitos de cultura como herança ou erudição estão diretamente ligados aos conceitos idealistas de educação de caráter conservador e funcionalista, em que o ensino está pautado em ações e objetivos em longo prazo. Embora o empenho em realizar reformas educacionais na busca de encontrar soluções pedagógicas para despertar o interesse e a atenção dos alunos, a escola ainda permanece como uma instituição que encaminha o jovem para a sua inserção na sociedade com o objetivo de mantê-la, razão pela qual, na maioria das vezes, o discurso não resulta em uma prática efetiva. Nessa concepção funcionalista de educação, o professor recebe pronto o que deve ou não ensinar.

São as concepções que se fizeram presentes desde os tempos de nossa formação, e ainda aparecem no contexto escolar, o que verifiquei em alguns depoimentos, nos quais os professores concebem a arte como expressão, a cultura como erudição ou herança, e atribuem ao ensino de Arte o papel de desenvolver boas maneiras ou falar bem em público. Mesmo as transformações

teóricas sobre o ensino da Arte quanto à contextualização e interpretação da realidade ainda não alcançam a prática docente dos professores entrevistados.

Este trabalho fundamenta-se no conceito de que a arte é produto da sociedade e da cultura em que foi gerada; trata-se de uma abordagem sociocultural da arte, conforme pontuam Franz (2003) e Hernandez (2000), sendo que todas as questões que envolvem a arte não podem ser consideradas a partir dos mitos do talento ou dom que fundamentavam os conceitos de arte no passado, mas convergem para os princípios do contexto do criador e do observador.

O conceito de arte necessita estar ligado ao conceito de cultura e também de educação. Hernández (2006) afirma que à medida que a arte constitui uma forma de conhecer e representar o mundo e a educação organiza o conhecimento individual em relação às formas coletivas e públicas de representar o mundo, há necessidade de uma aproximação entre a arte e a educação.

Analisei as respostas dos professores pela perspectiva do ensino de Arte para a compreensão e interpretação da cultura visual, porque acredito que o papel da escola é o de possibilitar um enriquecimento do repertório artístico do aluno para que ele tenha subsídios de escolha, de julgamento, ou seja, para que possa reconhecer cada vez mais elementos da cultura e assim compreender, interpretar, pensar o mundo a sua volta por meio da arte.

Recorri principalmente às ideias de Fernando Hernández (1998; 2000; 2005; 2006; 2007), que concebe a arte na escola em uma perspectiva de desenvolver a compreensão da cultura ou das culturas, por meio da Cultura Visual. Isso implica considerar

A arte e a cultura usual atuam como mediadores de significados; O significado pode ser interpretado e construído; Os objetos artísticos se produzem num contexto de relação entre quem os realiza e o mundo; Os artefatos visuais podem informar àqueles que os vêem sobre eles mesmos e sobre temas relevantes no mundo (HERNÁNDEZ 2000, p. 54).

Uma educação voltada para a compreensão e interpretação da cultura visual possibilita uma identificação dos produtos artísticos inseridos na cultura

local, e não somente da arte, que na maioria das vezes é considerada ícone mundial e se mantém a uma grande distância da realidade escolar. Para interpretar essa realidade, o professor de Arte necessita dos aportes filosóficos, estéticos antropológicos, sociológicos, culturais e contextuais. Sem essas dimensões, os conceitos não são aprofundados, e os alunos não poderão ir além das análises formais, de expressão ou técnica. Essa perspectiva da interpretação possibilita ao aluno escrutar as formas de produção, distribuição e crítica da arte, além dos aspectos políticos de poder.

A realização deste trabalho significou um marco em minha vida profissional, me proporcionou um crescimento e amadurecimento teórico, não no sentido de apontar verdades, mas justamente pela possibilidade de colocar em questão minha prática, meus conceitos, minhas verdades. Acredito ainda mais na possibilidade de uma educação emancipatória por meio da educação estética.

Com o término do texto, várias questões ainda ficam em aberto: Por que existe a distância entre as pesquisas sobre o ensino da Arte e a prática pedagógica na realidade escolar? Como viabilizar melhores condições ao professor de Arte para que haja uma educação estética de qualidade? Quais os encaminhamentos necessários? Qual o papel da escola, do professor e do Estado? O que os professores podem mudar em suas salas de aula? Como? Como os programas de pós-graduação em educação e Arte podem colaborar para o traçado de novos caminhos?

São questões que emergem e ficam para a continuidade da minha reflexão e dos leitores de meu texto. Meu desejo é que a minha e a nossa (professores da disciplina de Arte) caminhada na busca de uma educação estética que contribua para a emancipação do sujeito possa traçar novos caminhos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor e HOKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

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

ALMEIDA, Aires, **Teorias essencialistas da arte**.
www.filedu.com/textosfilosoficos.html acessado em 02/02/2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A arte-educação no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Arte-Educação Conflitos e Acertos**. 15ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Teoria e prática da Educação Artística**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. Arte/educação: a experiência de ontem e o presente. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14, 2003, Goiânia. **Anais...** Goiânia: FAV/UFG, 2003, p. 37-59.

_____, e (org). **Arte/Educação Conemporânea Consonâncias Internacionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BISOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A Formação do Professor de Arte: do ensaio à encenação.** 3ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ponto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte.** 7ª ed. São Paulo, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público.** 1ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno. 1ª ed. **O Olhar em Construção.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Olhos Que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BREA, José L, **Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad.** <http://www.joseluisbrea.net/>. 2005 acessado em 10/12/2008.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANCLINI, N.G. **A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina.** São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4ª Edição. São Paulo. EDUSP, 2003.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte.** 1ª ed. São Paulo: Martins, 2005.

CAHUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** Ed. Ática, São Paulo, 2000.

_____ **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

COLI, Jorge **O que é arte.** 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COSTA, Cláudio F. Costa. **Teorias da Arte.** Natal, UFRN, 2006.
http://www.ufrnet.br/~tl/disc.ufrn.2006.1/art0005/costac_teorias_da_arte.pdf

CORRÊA, Ayrton Dutra. Entrelaçamentos entre trajetória pessoal e profissional. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveria de. **Arte , Educação e Cultura.**1ª ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2007.

COUTINHO, Rejane G. A formação dos professores de Arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002, p.153.

COUTINHO, E.F. Revisitando o Pós-Moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 159-172.

DANTO, A.C. Arte e significado. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). **O pósmodernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 579-589.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que Arte - Educação?** 15ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.

ECO, Humberto. **Obra Aberta,** 4ª ed. São Paulo : Perspectiva, 1986.

FERRAZ, , Maria Heloisa C. de T., e Maria F. de Rezende e FUSARI. **Arte na Educação Escolar.**2ª ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., e Maria F. de Rezende e FUSARI. **Metodologia do Ensino de Arte,** 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Glória, e Cecília COTRIM (orgs). **Escritos de Artistas: anos 60/70**.1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173-188.

GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**.1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GULLAR, Ferreira. **Cultura posta em questão: vanguarda e subdesenvolvimento**, 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

HEGEL , Georg wilhelm Friedrich. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História** 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra Filosofia, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. e OLIVEIRA M. (Org.) **A Formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

_____A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: HERNÁNDEZ, F. e OLIVEIRA, M. (org). **A Formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

IANNI, Octavio. A sociologia numa época de globalismo. In: FERREIRA, Leila da Costa (Org.). **A sociologia no horizonte do século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

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

KANT, Emmanuel, Crítica da Razão Pura. São Paulo: Edições Publicações Brasil Editora.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Zahar Ed., 2004.

LOUREIRO, Inês, **Arte e Beleza: diferentes formulações foucaultianas sobre a estética da existência**. Revista do Departamento de Psicologia, UFF. 2004. www.uff/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-cap3.pdf

MARIN, Alda Junquiera. **Educação, Arte e Criatividade**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

MARTINS, Miriam Celeste. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino da Arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 49.

MARTINS, Mirian Celeste, Gisa PICOSQUE, e Maria Terezinha Telles GUERRA. **Didática do Ensino da Arte**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1985a.

MacDONALD, Dwight. Uma teoria da cultura de massa. In: ROSENBERG, Bernard; WHITE, David Manning (Orgs.). **Cultura de massa: as artes populares nos Estados Unidos**. São Paulo: Cultrix, 1973, p.77-93.

MENEZES, A. M. **Arte na escola: arte para quê, arte por quê.** Rencontres: Revista do Departamento Francês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10. p. 243-256. São Paulo: Educ.2005. ISSN 1414-5898.

NOVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor..**2ª ed. Porto: Porto Editora,1999.

NÓVOA, António (Org.) - **Vida de professores.** 2ª Ed. Porto: Porto Ed., 1992.

NUNES, Benedito. **Introdução a Filosofia da Arte** 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Marilda Oliveria de, e Fernando (orgs) HERNÁNDEZ. **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.**1ª ed. Santa Maria - RS: Ed. UFSM, 2005.

_____, Marilda Oliveria. **Arte , Educação e Cultura.**1ª ed.. Santa Maria - RS: Ed. UFSM, 2007.

OLIVEIRA, Newton Ramos de (Org.) *et al* . **Educação Danificada Contribuições à teoria crítica da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Newton Ramos de, Antônio Álvaro Soares;ZUIN; PUCCI, Bruno. (orgs) **Teoria crítica estética e educação.** Piracicaba: UNIMEP, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** 7ªed.. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná.** Curitiba: SEED/DEPG,1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED/DEPG, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **LDP: Livro Didático Público de Arte**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARSONS, M. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

_____. **Compreender a arte**: um ato de cognição verbal e visual. In: CICLO DE PALESTRAS: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: SESC, 1998. **Anais eletrônicos...** São Paulo: SESC, 1998. Disponível em: www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm. Acesso em: 11 ago. 2005.

PEDROSA, Mário. **Mundo, Homem, Arte em Crise**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Miriam Celeste. Travessias para fluxos desejantes do professor - propositor. In. OLIVEIRA, Marilda Oliveria. **Arte, Educação e Cultura**. 1ª ed.. Santa Maria - RS: Ed. UFSM, 2007 p. 349.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. **Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PORCHER, Louis. **Educação Artística; luxo ou necessidade?** 4ª ed. . São Paulo: Summus, 1982.

READ, Herbert. **A Educação Pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e Estética: ensaios críticos sobre formação humana no pós modernismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 85.

RIZZI, Maria. CHristina. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação** . São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAUNDERS, R. J. Arte-educação. In: COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI [et.al.](orgs). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006a.

SEVERINO, Antonio Joaquim, **Metodologia do Trabalho Científico**, 20 ed. rev e ampl. São Paulo:Cortez,1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão Natal: v. 25, n 11, abril 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

_____. **Teoria Cultural e Educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira**: um estudo partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. 30ª Reunião Anual da ANPED. GE01 3073. Caxambu, MG, 2007.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. *In*: TEVES N. (coord) **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus e Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TINOCO, Rui. **Histórias de Vida : um método qualitativo de investigação**. Portal dos Psicólogos. www.psicologia.com.pt. 2007.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. *In*: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. *In* SAVIANI [et.al.](orgs). **O legado educacional do século XIX**. . Campinas: Autores Associados, 2006a, p. 85-132.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIANA, Nildo. *A Esfera Artística: Marx, Weber, Bourdieu e a sociologia da arte*. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<http://letras.terra.com.br/beto-guedes>.

<http://letras.terra.com.br/taiguara>

<http://letras.terra.com.br/chicobuarque>

[http://en.wikipedia.org/wiki/Point of Know Return](http://en.wikipedia.org/wiki/Point_of_Know_Return)

ANEXO

ENTREVISTAS

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

Mestranda: Eloiza Amália Bergo Sestito

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

Identificação:

Nome:

Escola em que atua:

Ano de Graduação:

Tempo de magistério:

Área de Pós-graduação:

Pergunta 1:	Quais os subsídios utilizados na elaboração do planejamento da disciplina de Arte?
Resposta:	
Pergunta 2:	Qual a avaliação que você faz das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná?
Resposta:	
Pergunta 3:	Você utiliza outros pressupostos teóricos além das diretrizes curriculares?
Resposta:	
Pergunta 4:	Você utiliza livro didático? Qual?
Resposta:	
Pergunta 5:	Qual a avaliação que você faz do livro didático de Arte do Estado do Paraná?
Resposta:	
Pergunta 6:	Além dos pressupostos que as Diretrizes Curriculares apontam, você segue outros autores?
Resposta:	
Pergunta 7:	O que é arte para você?

Resposta:	
Pergunta 8:	O que é cultura para você?
Resposta:	
Pergunta 9:	Em sua opinião, o que mais influencia o educando em seus conceitos estéticos?
Resposta:	
Pergunta 10:	Em sua opinião, qual o papel que o ensino da Arte pode desempenhar na escola para a formação integral do educando?
Resposta:	
Pergunta 11:	A autora Miriam Celeste Martins afirma que “há coisas para serem consumidas e outras para serem fruídas, a arte é uma delas”; como o ensino da Arte pode levar o aluno a fruir, criar e identificar sua própria cultura?
Resposta:	
Pergunta 12:	O que você acha que mudou de quando você começou a trabalhar até hoje?
Resposta:	