



GRITOS DE INDIGNAÇÃO QUE RESSOAM DESDE O SÉCULO XIX NO ENSINO DE ARTE BRASILEIRO

Profa. Mestre Jaci Aico Kussakawa - UEM¹

Profa. Doutora Sonia Maria Vieira Negrão - UEM²

Resumo:

No Brasil desde o século XIX os gritos ecoam. Nossa intenção é mostrar os gritos dos movimentos artísticos, culturais e educacionais e quem os escuta. O grito de ordem na Monarquia com a aprendizagem através da mimese, cópia e repetição mecânica de modelos. O grito republicano e a democratização do ensino de arte levado à escola regular. O grito retumbante de valorização da arte infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61 e a coexistência da iniciação artística e do desenho no currículo. Os gritos contraditórios da Lei 5692/71 em uma maior liberdade para o ensino, e, em uma reorientação do modelo econômico. Nos gritos da década de 1970 a reforma educacional de 1971 (LDB 5692), estabelece a prática da polivalência. Nos anos de 1980 ressoa o movimento das discussões dos educadores brasileiros sobre práticas e teorias da educação em arte. A década de 1990 institui a continuidade do ensino de arte no ensino básico com Lei 9394/96 ao estabelecer os parâmetros dos currículos brasileiros. As Diretrizes Curriculares Estaduais faz a seleção do conhecimento por meio do regime sociopolítico, religioso, familiar e trabalho. Os Estudos Culturais traz a compreensão de que toda cultura possui uma lógica interna, com formas próprias de representação, idealidades e formas de vida social. O conceito de arte das professoras participantes de minha pesquisa tende a oscilar entre o conteúdo racional/teórico (advindo da formação inicial e educação continuada) e as experiências emocionais vivenciadas na formação. Assim, a teoria e a prática ainda separadas, impossibilitam uma compreensão do todo e conseqüentemente acarreta aulas em dissonância aos verdadeiros objetivos do ensino de arte. Finalmente possível dizer que as teorias pululam, mas professoras estão solitárias em sala de aula, já não mais conseguem desembaralhar as linhas teóricas.

Palavras-chave: Arte, Prática Pedagógica e Formação de Professores

Introdução

As práticas educativas surgem de mobilizações filosóficas, de movimentos sociais e pedagógicos, na arte as práticas educativas interagem com mobilidades artísticas e estéticas. Tanto na educação como nos movimentos artísticos existem gritos que soam em processos teóricos, artísticos e culturais caracterizados em diferentes momentos históricos. No Brasil

¹ Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Teoria e Prática de Educação da Universidade Maringá/UEM Paraná.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo/UNESP – Marília, orientadora da pesquisa A Prática Pedagógica no Ensino de Arte: um desafio para a pesquisa realizada em 2010.

desde o século XIX os gritos ecoam. Nossa intenção nesse texto é mostrar os gritos dos movimentos artísticos, culturais e educacionais e quem os escuta. Para isso faremos um breve retrospecto do ensino de arte em nosso país destacando os diversos momentos e movimentos culturais que ressoam na formação de professores e na prática pedagógica para o ensino de arte.

Gritos de Ordem

Na época colonial, antes da chegada da família real ao Brasil, em 1800, com o intuito de proporcionar às cidades um aspecto mais europeu, a administração colonial pretendia dar um novo brilho aos hábitos e costumes da população. Dessa forma, a arte deveria passar a limpo certos padrões estéticos ao imprimir na paisagem um novo gosto e um novo olhar. E o primeiro passo no sentido da prática artística foi dado com a presença da Missão Francesa que proporcionou a instituição da Aula Prática de Desenho e Pintura. O governo, com essa iniciativa, assumia a responsabilidade pela formação dos artistas, até então exclusividade das ordens religiosas.

Para as manifestações neoclássicas implantadas no Brasil por meio de decreto imposto por D. João VI a aprendizagem era através da mimese, da cópia e repetição mecânica de modelos, e não por uma imitação ativa sobre o modelo da natureza ou da cultura. Embora alguns artistas fizessem uso do modelo como ponto de partida para a realização de um trabalho mais expressivo, a noção de expressão do neoclassicismo era de contenção e controle dos sentidos (IAVELBERG, 2003).

Uma camada intermediária entre a classe dominante e a popular via na aliança com o grupo de artistas franceses a importância na atividade intelectual, tanto de caráter político como de caráter estético de ascensão social e que lhe foi negada em outros campos (BARBOSA, 1978). Contudo encontrou eco apenas na pequena burguesia, o que acentuou o afastamento entre a população e a arte. Houve um grito de ordem que alegrou a poucos e afastou o povo da então tradição brasileira de arte: o barroco-rococó.

Em 1840, com a maioria de D. Pedro II, teve início o Segundo Reinado (1840-1889). E se pôde observar na pintura, o momento decisivo para a formação de uma cultura nacional. A pintura se caracterizou, sobretudo pelo surgimento de artistas nacionais formados pelo ensino acadêmico, instaurado em 1816. No modelo de ensino da Academia Real, os estudantes eram obrigados a seguir longos cursos, fazer cópias dos grandes mestres e professores. Em um aprendizado demorado, preso às estruturas rígidas curriculares e imitado em outros centros de ensino no país, e que começou a divulgar suas produções em exposições e, depois, a receber premiações (BATTISTONI FILHO, 2005).

O mesmo grito de ordem do período joanino, fortalecido no Império mereceu um grau maior de confiança das classes menos favorecidas quando em 1856, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios por Bethencourt da Silva em São Paulo, com o objetivo específico de fomentar a educação popular pela aplicação da arte às indústrias. Mas somente com a abolição da escravidão se iniciou o processo de respeitabilidade para com o trabalho manual. Tal fator coincidiu com a substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, e se inverteram os pólos pré-conceituais (BARBOSA, 1978).

Como vimos o grito de ordem na Monarquia ecoou na Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro com a aprendizagem através da mimese, da cópia e repetição mecânica de modelos. Essa prática encontrou eco apenas na pequena burguesia, o que acentuou o afastamento entre a população e a arte, pois até então a tradição brasileira era no estilo barroco-rococó. Durante o Império no Primeiro Reinado pouca relevância foi dada à arte e seu ensino facultava a criação e prazer destinado à nobreza e à aristocracia rural. No Segundo Reinado o modelo de ensino da Academia Real prendia-se a cópias dos grandes mestres e professores. Dessa forma os estudantes eram obrigados a seguir longos cursos em um aprendizado demorado, preso às estruturas rígidas curriculares.

O Grito Republicano

A República foi o marco inicial do ensino de arte na escola regular, em que as propostas do professor eram seguidas por meio da reprodução de modelos movidas pela repetição e com o objetivo de aprimoramento e destreza. Os métodos de exposição oral eram constituídos em verdades absolutas a serem apreendidas pelo aluno (IAVELBERG, 2003).

O grito republicano foi de democratização do ensino de arte levado à escola regular, sem contudo, mudar o conceito de arte e os métodos de ensino aliando o ensino de desenho à ciência. Por volta de 1914, pela primeira vez no Brasil, o grafismo foi encarado como um processo lógico mental, e como um campo de investigação. Foi estabelecido um novo modo de ver o desenho da criança: como elemento informativo de natureza psicológica e fornecedor de dados sobre a cultura, bem como do valor do caráter ideativo da criança (BARBOSA, 1978).

A partir da Semana de Arte Moderna acentuam-se os traços definidores da ruptura com o desenho como técnica e a valorização dos elementos internos expressivos como constituidores da própria forma.

O Grito Retumbante

A Reforma Sampaio Dória de 1920 recomendava a ativação dos conceitos e elementos visualizados através do diálogo com a criança e realizados sem modelos, para que elas desenhassem aquilo que sabiam, de forma a evocar apenas a imagem que possuíam sobre tais assuntos. Ao mesmo tempo, germinava a semente da psicologização do ensino de arte, que veio à tona na Semana de Arte de 1922. Resultou na configuração de uma atitude de respeito para com o grafismo da criança, por configurar a ideia do desenho infantil como um produto interno, reflexo de sua organização mental e a estruturação de diversos aspectos de seu desenvolvimento.

A valorização da arte infantil obteve reconhecimento em termos de valores estéticos com a introdução, na cultura brasileira, das correntes expressionistas, futurista e dadaísta da arte contemporânea também por meio da Semana de Arte Moderna. (BARBOSA, 1978).

Por estas razões definimos a Semana de Arte Moderna como o grito definidor da ruptura com o desenho como técnica e a valorização dos elementos internos expressivos como constituidores da forma. As correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não aconteciam no vazio, elas estavam enraizadas nas práticas sociais vividas pela sociedade. As mudanças que ocorriam eram caracterizadas pela dinâmica social que interferia, modificava ou conservava as práticas vigentes (FERRAZ; FUSARI, 1993).

A luta política pela modificação da ordem social de 1930 objetivava substituir a oligarquia pela democracia. O conflito, enfim, arrebatou o poder dos senhores do café e da oligarquia nacional, colocando-o nas mãos das oligarquias regionais, o que significou uma mudança dentro do próprio sistema. Enfatiza Barbosa (1982), que o movimento cultural e político nessa época caracterizou-se por uma atitude de otimismo em relação à educação e na crença em seu poder para mudar a sociedade.

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

Nesse período, o ideário escolanovista explodiu no país, fortemente influenciado por Dewey, Claparède e Decroly. O conceito de arte da Escola Nova esteve atrelado a concepções sobre o pensamento criativo e a imaginação infantil como campos de investigação do pensamento científico. O ensino de arte traduziu-se, mais pelas propostas metodológicas voltadas para a expressão do aluno visto como ser criativo, que deveria receber todas as estimulações possíveis para sua expressão artística. E o aprender fazendo desenvolveria sua capacidade de atuar cooperativamente na sociedade.

As ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) nortearam as origens da Escola Nova, sobretudo do ensino de arte. Houve a recepção de suas ideias em espaços culturais e educacionais brasileiros por meio da obra de quatro educadores: Anísio Teixeira e Nereu Sampaio no Rio de Janeiro, Artus Perrelet em Minas Gerais e José Scaramelli em Pernambuco (BARBOSA, 1978, 1982).

A Pedagogia Nova também foi marcada no Brasil por Viktor Lowenfeld (1903-1960) a partir de 1939. Sua ênfase sobre a importância da arte na educação consistia em se garantir: a) uma aprendizagem que acompanhasse o desenvolvimento natural do indivíduo não só em seus aspectos intelectuais, como sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos; b) com diferentes métodos de ensino para que desenvolvessem, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando, assim, uma interação do sujeito com seu meio; c) em formas construtivas de

autoexpressão e autoidentificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para que pudessem viver cooperativamente e contribuíssem de forma criadora para a sociedade (LOWENFELD, 1970).

O pensamento de Herbert Read (1893-1968) a partir de 1943 também foi ponto de reflexão para os conceitos da Escola Nova. Entre as concepções que Read apresentou duas merecem um destaque especial: o significado da imaginação na formulação do pensamento, por meio das percepções do mundo exterior e o pensamento criativo associado ao pensamento científico.

Sob essa inspiração, o artista Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte no Brasil em 1948 no Estado do Rio de Janeiro. Uma espécie de ateliê onde as crianças podiam desenhar e pintar de forma livre, em um clima que refletia a reafirmação expressionista do pós-guerra. Em 1958, o governo federal permitiu a criação de outras Escolinhas no país e, mediante convênios estabelecidos com instituições privadas foram realizados treinamentos a professores. Esses acontecimentos são compreendidos por nós como procedentes de poucos ouvidos atentos aos gritos da década de 1920 e 1930.

Gritos contraditórios: liberdade expressiva x LDB 4024/1961

Os gritos ecoados desde a República, já mencionados foram posicionamentos no sentido de uma maior liberdade para o ensino, todavia as políticas educacionais estavam atreladas à reorientação do modelo econômico e da tendência de nacionalização das atividades produtivas de implantação de uma base industrial brasileira. A educação seguiu sua trajetória ao romper os obstáculos das fases da história como: a Primeira República, o Estado Novo, o retorno e a queda do Getulismo e o governo de Juscelino Kubitschek.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61 possibilitou a coexistência da iniciação artística e do desenho no currículo a fim de resolver a área de conflito entre arte e técnica. Entretanto o artigo 26 parágrafo único da referida lei estabelece: os sistemas de ensino poderão estender sua duração em até seis anos, ampliando nos dois últimos anos os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (CURY, 2003).

Assim no contexto da LDB/1961 o conceito de arte se constituiu em uma atividade complementar de iniciação artística, isto é, foi reduzido à sugestão de tema, desenhos alusivos e comemorações cívicas e religiosas. Segundo Barbosa (2008), eram poucas as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte e a resistência dos professores com relação ao ensino do desenho limitou o ensino de arte às áreas de iniciação técnica.

Segundo Barbosa, (1995) “a arte como elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora, dirigindo-se à formação global do indivíduo, continuou a ser dada fora da escola, nas escolinhas de Arte, que desenvolviam um trabalho sem garantia de continuidade pelo aluno, sujeita a uma série de variáveis, pouco estimulantes pelo professor quase sempre resultante do caráter complementar à Arte pelo sistema educativo”. (BARBOSA, 1995, p. 100-101)

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

Gritos contraditórios, pois se a lei serviu para caracterizar as orientações teóricas predominantes no pensamento pedagógico desse período e os professores despreparados e inseguros com os problemas apresentados no ensino artístico após a Lei 5692/71, encontraram-se divididos e em consequência de tais práticas, suas atuações se tornam superficiais. Nesse contexto o que se constata é uma prática diluída, pouco fundamentada e sem grandes preocupações, com a melhoria para o ensino de arte.

Gritos da Pátria Amada

A prática no ensino de arte está situada em um contexto cultural e político, deste ponto de vista faz-se necessário ressaltar que João Goulart assumiu a presidência após a inesperada renúncia de Jânio Quadros, em 1961. Sua posse foi bastante conturbada e só foi aceita pelos militares e pelas elites conservadoras depois da imposição do regime parlamentarista. Essa fórmula política tinha como propósito limitar as prerrogativas presidenciais, subordinando o

Poder Executivo ao Legislativo. Goulart, contudo, manobrou politicamente e conseguiu aprovar um plebiscito, cujo resultado restituiu o regime presidencialista.

No campo educacional, o acordo MEC-USAID da Agency for International Development/AID para a organização do sistema educacional brasileiro, foi uma tentativa de adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava no país. Este acordo visava estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

A reforma educacional de 1971 (LDB 5692) estabeleceu um novo conceito de arte e ensino: a prática da polivalência. A arte esteve relacionada a uma acomodação na dependência dos modelos importados e favoreceu uma prática de procedimentos mecânicos na escola. Dessa forma a história não deixou impune o ensino de arte, muitos professores foram perseguidos pela ditadura militar e as escolas experimentais foram desativadas aos poucos pelo país, como a Escolinha de Arte da Universidade de Brasília, baseada em pesquisa e em ideias apreendidas com a Bauhaus³, que às vésperas de sua inauguração, teve o campus invadido pelo exército e posteriormente a maioria dos professores da UNB se demitiu.

A Sobreart na década de 1970 era a única associação de classe existente, considerada filial da International Society of Education Througj Art e, segundo Barbosa (2008), não contribuía para a formação dos professores. Desta forma houve a necessidade da criação da Associação de Arte Educadores de São Paulo com o fortalecimento do movimento dos professores na participação da Semana de Arte e Ensino.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC/1977, diante das dificuldades advindas da polivalência do ensino de arte, criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação – Prodiarte com objetivos de integrar a cultura da comunidade com a escola estabeleceu convênios com órgãos estaduais e universidades.

Somente em 1980 com a Semana de Arte e Ensino no campus da Universidade de São Paulo, houve o enfrentamento pelos professores das questões políticas que resultou na organização

³ Segundo Eisner (apud BARBOSA, 2012) na Escola de Bauhaus (1919-1932-Weimar-Dessau) a função do ensino de arte era a produção de soluções para a vida e com soluções tecnicamente eficientes e socialmente relevantes.

do Núcleo Pro-Associação de Arte Educadores de São Paulo. Nesse contexto de busca por melhores de condições de trabalho, no período de 1982/1983 houve a criação da Pós-Graduação em Arte Educação pela Universidade de São Paulo em nível de especialização, de mestrado e doutorado sob orientação de Ana Mae Barbosa.

Assim entendemos que o enfrentamento dos professores com as questões pedagógicas e políticas, acarretou em uma organização de melhorias nas condições do ensino de arte por volta de 1982/1983 com a criação da Pós-Graduação em Arte Educação na Universidade de São Paulo, bem como outros eventos que se constituíram em constructos para os avanços no pensamento do ensino de arte no Brasil, que ecoaram na pátria amada e mãe gentil.

Gritos de um sonho intenso

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

Nesse momento os educadores brasileiros começaram a discutir práticas e teorias de educação escolar em um papel específico para a escola. Tal papel visava mudanças sociais e culturais para a realidade brasileira. Em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, houve os apontamentos para as primeiras experiências em direção ao Pós-Modernismo em Arte/Educação no Brasil, com a presença de 480 professores da rede Pública de São Paulo.

Em 1987 no II Encontro Latino-Americano de Arte-Educação (Brasília) e no Festival Latino-Americano de Arte e Cultura/(FLAAC) nasceu a Federação dos Arte-Educadores do Brasil/(FAEB), com o propósito de congregar associações e núcleos regionais no sentido de dar uma voz nacional ao movimento. Foi nesse contexto que houve a semente da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e uma luz que serviu para despertar professores adormecidos em práticas solitárias.

As ideias centrais que subsidiam a Proposta Triangular é a preparação da criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa, cinema e televisão. Tal decodificação está associada ao julgamento da qualidade daquilo que está sendo visto no presente pela criança, e esta em relação ao passado.

Salientamos a importância de Ana Mae Barbosa para a formação dos arte-educadores brasileiros nesse período de renascimento da democracia em nosso país. Sua atuação docente movida pela Proposta Triangular (fazer, ler e contextualizar o produto artístico) foi distorcida conforme veremos na sequência deste texto.

Gritos de luta e de esperança

As lutas políticas mais importantes da arte/educação segundo Barbosa (2008) foi em prol da continuação da obrigatoriedade do ensino de arte no ensino básico. O embate das lutas e as leis ecoam no sentido de um fortalecimento do ensino. O Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), estabelecido em consonância com a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos de busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. O texto constitucional mostra a ampliação das responsabilidades do poder público com a educação de todos, ao mesmo tempo em que a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 prioriza para o ensino fundamental a disciplinarização da participação de estados e municípios.

O Senador Darcy Ribeiro apresentou o projeto de nova LDB em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. A tramitação no Congresso Nacional foi de oito anos, e com sua promulgação somente em 1996, depois da apresentação do substitutivo nº 1258/1988⁴, de autoria de Jorge Hage, que modificou o projeto que estava em trâmite e provocou o arquivamento do projeto original.

Já na década de 1980, vários Estados e Municípios haviam reestruturado o ensino fundamental das séries iniciais com o intuito político de minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, e com este preceito, os Parâmetro Curriculares Nacionais/(PCNs) adotam

⁴ Esse substitutivo foi aprovado no Senado em fevereiro de 1996.

como princípio a flexibilização a partir da seriação. As atividades em ciclos começam a abrir a possibilidade de o currículo ser trabalhado por um período de tempo maior e permitirem respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1997).

Nos PCNs o conceito de arte implícito nos PCNs fundamenta os currículos escolares é uma familiarização pelo professor com a arte, a fim de que ele possa analisar, criticar, interpretar e selecionar o que for relevante para sua cultura, seu meio, sua ideologia, bem como para os alunos com os quais convive.

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

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

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

A pesquisadora responsabiliza os políticos, por criarem projetos “[...] que raramente vão além da próxima eleição, gerando o desânimo e a impotência nos educadores envolvidos com a reflexão e participação nos processos de mudanças no sistema educacional” (BARBOSA, 2005, p. 14).

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais foi desconsiderado todo trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação

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

As lutas políticas mais importantes da arte/educação foi em prol da continuação da obrigatoriedade do ensino de arte no ensino básico. E a Lei nº 9394/96⁵ foi o marco ao estabelecer os parâmetros dos currículos brasileiros e a familiarização da arte pelo professor. Não há dúvida dos avanços para o ensino de arte que trouxe a lei, mas a história continua e novas necessidades começam a emergir da própria lei, fazendo estremecer outros alicerces.

Gritos idolatrados

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná/(DCEs) buscaram manter o vínculo com o campo das teorias críticas⁶ da educação, e metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Nesse contexto, a seleção do conhecimento na escola se dá por meio dos conteúdos determinados no regime sociopolítico, religioso, familiar e de trabalho, bem como pelas características sociais e culturais do público escolar, os fatores específicos do sistema, como os níveis de ensino, entre outros (PARANÁ, 2008).

Uma obra de arte deve ser entendida como a forma pela qual o artista percebe o mundo, reflete sua realidade, sua cultura e sua época, dentre outros aspectos. Tal processo pode ser desenvolvido pelo professor ao estabelecer relações entre os conhecimentos do aluno e a imagem proposta, explorando a obra em análises e questionamentos dos conteúdos das artes visuais. Entretanto a história urge e novos ecos começam a ser detectados aos ouvidos atentos dos professores com relação a profundidade do conhecimento em arte.

⁵ Publicada no Diário Oficial de 23/12/1996 (apud CURY, 2003).

⁶ Defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. Assim, a produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade são dimensões para as diversas disciplinas ao possibilitar um trabalho pedagógico que aponte uma direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. Nessa perspectiva, a escola é o espaço de confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados do cotidiano popular

Gritos resplandecentes

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, segundo os Estudos Culturais.

Se em um determinado momento da história, arte significava somente cópia, na pós-modernidade, a arte é um fenômeno complexo. É necessário levar em conta aspectos como a sua heterogeneidade, o processo de descobrimento, a história do olhar, entre outros aspectos. Isto é, localizar a arte em um contexto histórico e social, e informá-la a partir de uma perspectiva teórica, mais do que sujeitá-la a uma meta-elaboração e a uma análise formal, semiótica, literária, psicológica, etc.

A arte, neste ínterim, é parte da cultura visual, atuando como mediadora cultural⁷. A cultura visual cumpre sua função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção dos significados⁸ visuais, sonoros, estéticos. É uma qualidade básica da cultura visual é a inexistência de um meio sociocultural com uma identidade independente. A construção é sempre coletiva, a partir da cultura em que os seres humanos se valem dos significados e dos meios tecnológicos e comunicacionais para a construção de sua subjetividade e sua vida mental.

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

⁷ A função mediadora da arte é uma derivação da ideia de Vygotsky de mediação ao pressupor “o signo como possuidor de significado”. Assim, a arte, os objetos e os meios da cultura visual seriam as contribuições aos seres humanos a fim de que estes construam sua relação-representação com os objetos materiais de cada cultura. A cultura, neste sentido, contribui para que o indivíduo fixe as representações sobre si mesmo e sobre o mundo e sobre seus modos de pensamento (HERNANDEZ, 2000).

⁸ Os significados contribuem para a consciência individual e social, ao incorporar dados visuais com valor simbólico produzidos por grupos diferentes (como o dos artistas) nos processos de intercâmbio social (HERNANDEZ, 2000).

Assim, chega o momento em que devo apresentar as práticas pedagógicas das professoras colaboradoras da pesquisa *A Prática Pedagógica no Ensino de Arte: um desafio para a pesquisa*, realizada em 2010, com três professoras do ensino médio, em que o problema central constituiu-se em investigar quais subsídios teóricos movem as práticas pedagógicas no ensino de arte das três professoras do ensino médio em Maringá-Paraná, e depois esta pergunta foi desdobrada em: seriam as tendências pedagógicas descritas na década de 1980, seriam as teorias surgidas das pesquisas dos arte-educadores na mesma década, seriam as teorias que dão suporte às políticas educacionais para o ensino de arte. Ou ainda seriam os pressupostos da cultura visual. Neste sentido é preciso ir para a pesquisa.

Gritos à luz do céu profundo

Nas entrevistas realizadas as três professoras afirmam seguirem as DCEs, mas complementam os planejamentos com outros referenciais teóricos, uma professora cita os PCNs e autores como: Graça Proença e Fayga Ostrower. Justifica a escolha da primeira autora pela necessidade de trabalhar conteúdos que possam cair no vestibular. A segunda professora entrevistada só cita Graça Proença para complementar as DCEs. Seria bom lembrar que o livro da citada autora é sobre a história da arte universal e brasileira. Quanto a terceira entrevista, a professora cita: Anamélia Bueno Buoro, Mirian Celeste Martins, Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández e Terezinha Franz.

A necessidade pelo apoio do livro didático em sala de aula está no fato dele servir como um parâmetro norteador das atividades. Desse ponto de vista, não é pelo fato do livro encerrar um conhecimento tanto de expressões individuais como também coletivas. Mas, é do livro servir como um livro de receitas, por isto é mais fácil de ser seguido.

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

Contudo cada professora apresenta em suas práticas pedagógicas um determinado percentual referente às características acima e as observações confirmaram que seus fazeres docentes perpassam metodologias tradicionais, como a aula expositiva, o uso de técnica única para executar o objeto artístico.

No sentido de ressaltar esta questão, vale a pena dizer que o desenho livre, imaginativo, desenho de observação têm o objetivo de trabalhar elementos formais. Com pouca representatividade, somente uma professora mostrou à pesquisadora durante as observações a preocupação com a função social da arte na escola, dessa forma a arte como conhecimento de mundo segue orientações às vezes das DCEs e outras da abordagem de Barbosa, nem sempre em ziguezague, uma vez que os três elementos (fazer artístico, história da arte e análise da obra de arte) da leitura da obra de arte também surgiram isolados.

Em algumas práticas, a pesquisadora observou que as professoras estavam pautadas em conhecimentos bem elaborados, em outras, pareceram-me que se estruturavam em experiências pessoais, resultantes de vivências estudantis. Em situações isoladas observei o esquecimento ou desconhecimento que o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos envolve múltiplos aspectos do saber artístico. As professoras fazem tentativas no sentido de entender os gritos das teorias que ecoam para as práticas no ensino de arte, mas as diferenças conceituais ainda não ressoam, a falta dos conhecimento da história do ensino de arte impossibilitam a conscientização do papel do ensino de arte.

Assim, o conceito de arte das professoras entrevistadas tende a oscilar entre o conteúdo racional/teórico (advindo da formação inicial e educação continuada) e as experiências emocionais vivenciadas na formação. A teoria e a prática ainda separadas impossibilitam a compreensão do todo e conseqüentemente as aulas se apresentam com dissonâncias sociais, políticas e teóricas.

Gritos que ressoam do Futuro o Novo Mundo

É possível dizer que as teorias pululam (tradicionais, escolanovistas, tecnicistas, construtivistas, histórico-críticas, histórico-culturais), todas trazidas pelas políticas educacionais e as que ecoam desde o final do século XX, que são alternativas para as

professoras como a cultura visual como se fosse moda de uma estação, juntamente com suas cartilhas para aplicação prática, de forma que as professoras estão solitárias em sala de aula, já não mais conseguem desembaralhar as linhas teóricas. Tentam domar o leão todos os dias. Mesmo assim, conseguem que seus alunos sejam capazes de produzir arte, mas daí a formá-los cidadãos, conscientes e críticos, ainda é sonho, sonhado por elas, por nós. E, como disse o poeta, o sonho que se sonha junto, não é sonho, pode tornar-se realidade.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

_____. *Porque e como: Arte na Educação*. Disponível em: <<http://www.simaodemiranda.com.br/Porqueecomoartenaeducacao.pdf>> Acesso em: 16 de março 2012.

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

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

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

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jan. 2010.

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

- _____. *Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : arte. Brasília, MEC/SEF, livro 6, Primeiro e Secundo Ciclos, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em 08 jan. 2009.*
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. MEC/SEF, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em 03 de jan. 2009.*
- FERRAZ, Maria Helena C. de Toledo. *Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.*
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.*
- IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.*
- LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.*
- OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. *Qual é mesmo a função das artes (visuais, cênicas, musicais e da dança) no espaço escolar? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO POPULAR, 2009, Santa Maria. A vida dos educadores e a (re) invenção do sentido da escola. Santa Maria: Palotti, 2009, v. 1. p. 1-6.*
- PARANA. *Secretaria de Educação do Estado do Paraná/Departamento de Educação Básica. Diretrizes curriculares educação básica - Arte. 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducação.pr.gov.br>. Acesso em 23 out. 2010.*
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: organização escolar. 2 ed. rev., São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.*
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.*
- SACRISTAN, J. E Gómez, A. I. PEREZ. *Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.*